

**УНИВЕРЗИТЕТ “СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ” - СКОПЈЕ**

**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

Институт за педагогија

**Докторска дисертација**

**Тема:**

Системот на евалуација во функција на унапредување на педагошката работа во средното образование

**Ментор:**

Проф. Др. Зоран Велковски

**Кандидат:**

М-р. Фадби Османи

Скопје, 2007

*"Последиците од слабата настава  
не можат да се острнат со никакво,  
а уште помалку со строго оценување,  
но затоа, пак, слабото оценување  
често ги намалува предностите  
на добрата настава."*

**Франце Стрмчник**



## **СОДРЖИНА**

### **I. ТЕОРЕТСКО ТРЕТИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

|                                                                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Вовед .....</b>                                                                                                                                 | <b>8</b>  |
| <br>                                                                                                                                               |           |
| <b>1. Појава и развој на проверувањето и оценувањето (евалуацијата) – вреднувањето како интегрална компонента на наставниот процес .....</b>       | <b>11</b> |
| 1.1. Позначајните процеси на традиционалното и почетоци на современото оценување .....                                                             | 16        |
| 1.2. Краток историски преглед на вреднувањето во САД .....                                                                                         | 20        |
| 1.3. Основните карактеристики на вреднувањето во поранешниот Советски Сојуз .....                                                                  | 25        |
| <br>                                                                                                                                               |           |
| <b>2. Конституирање на докимологијата како посебна научна дисциплина .....</b>                                                                     | <b>30</b> |
| <br>                                                                                                                                               |           |
| <b>3. Местото и улогата на проверувањето и на оценувањето во обезбедувањето на квалитетно образование .....</b>                                    | <b>33</b> |
| 3.1. За односот меѓу поимите проверување и оценување .....                                                                                         | 34        |
| 3.2. Проверувањето и оценувањето како потреба .....                                                                                                | 37        |
| 3.3. Значењето (важноста) на проверувањето и на оценувањето .....                                                                                  | 40        |
| 3.4. Функции на проверувањето и на оценувањето .....                                                                                               | 43        |
| 3.5. Функции на проверувањето .....                                                                                                                | 47        |
| 3.5.1. Дијагностичкото проверување и неговите функции .....                                                                                        | 49        |
| 3.5.2. Функции на формативното проверување .....                                                                                                   | 50        |
| 3.6. Функции на сумативното проверување и оценување .....                                                                                          | 54        |
| <br>                                                                                                                                               |           |
| <b>4. Актуелни состојби во функционирањето на системот за проверување и за оценување на постигањата на учениците во средното образование .....</b> | <b>58</b> |

|           |                                                                                                                                          |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.      | Забелешки на метриските карактеристики на проверувањето и на оценувањето во средното образование .....                                   | 59         |
| 4.1.1.    | Валидноста на проверувањето и оценувањето .....                                                                                          | 60         |
| а)        | Содржинска валидност на проверувањето и на оценувањето .....                                                                             | 61         |
| б)        | Последична валидност на проверувањето и на оценувањето .....                                                                             | 64         |
| 4.1.2.    | Трката по високи оценки - последица на необјективноста на оценувањето .....                                                              | 67         |
| 4.1.3.    | Непочитување на принципите .....                                                                                                         | 71         |
| 4.1.4.    | Застапеност на одделните видови проверување и оценување .....                                                                            | 75         |
| 4.1.5.    | Методи, постапки и средства (техники) - начини на следење и проверување на постигањата на учениците .....                                | 76         |
| 4.1.6.    | Отсуство на критериуми базирани врз стандарди .....                                                                                      | 77         |
| <b>5.</b> | <b>Концептите на знаењето и учењето - основи за градење на концептот за проверување и за оценување на постигањата на учениците .....</b> | <b>80</b>  |
| 5.1.      | Сфаќања за поимот знаење .....                                                                                                           | 81         |
| 5.2.      | Знаењето во наставниот процес .....                                                                                                      | 81         |
| 5.3.      | Видови знаење .....                                                                                                                      | 84         |
| 5.4.      | Два концепта за знаењето .....                                                                                                           | 85         |
| 5.5.      | Таксономии на воспитно-образовните цели .....                                                                                            | 88         |
| 5.6.      | Сфаќања за учењето и поучувањето во наставата (Концепти за наставниот процес) .....                                                      | 92         |
| 5.7.      | Знаењето, учењето, поучувањето и проверувањето во традиционалниот - содржински насочениот наставен концепт ...                           | 93         |
| 5.8.      | Знаењето, учењето, поучувањето и проверувањето во целно и процесно насочениот наставен концепт .....                                     | 96         |
| <b>6.</b> | <b>Основни карактеристики на новата култура во приодот кон проверувањето и кон оценувањето .....</b>                                     | <b>104</b> |

|           |                                                                                                                              |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1.      | Тенденции на промени во концептот за проверување и за оценување на постигањата на учениците .....                            | 105        |
| <b>7.</b> | <b>Потребата од промени во системот на евалуација (вреднување) на постигањата на учениците во средното образование .....</b> | <b>115</b> |
| 7.1.      | Програмска структура на концепцијата за матура и завршни испити во средното образование на Р. Македонија .....               | 117        |
| 7.1.1.    | Програмска структура на средното образование .....                                                                           | 117        |
| 7.1.2.    | Гимназиско образование .....                                                                                                 | 119        |
| 7.1.3.    | Стручно образование .....                                                                                                    | 120        |
| 7.1.4.    | Средно уметничко образование .....                                                                                           | 121        |
| 7.1.5.    | Иновирање на испитите на крајот на средното образование .....                                                                | 122        |

## **II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

|           |                                                                                     |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1.</b> | <b>Предмет на истражувањето .....</b>                                               | <b>129</b> |
| <b>2.</b> | <b>Дефинирање на основните поими .....</b>                                          | <b>130</b> |
| 2.1.      | Систем за проверување и за оценување (вреднување) на постигањата на учениците ..... | 130        |
| 2.2.      | Проверување .....                                                                   | 132        |
| 2.3.      | Мерење .....                                                                        | 135        |
| 2.4.      | Оценување .....                                                                     | 137        |
| 2.5.      | Евалуација (вреднување) во образованието .....                                      | 140        |
| <b>3.</b> | <b>Цел на истражувањето .....</b>                                                   | <b>143</b> |
| 3.1       | Задачи на истражувањето .....                                                       | 143        |
| 3.2       | Појдовни претпоставки (хипотези) .....                                              | 144        |

|        |                                                  |            |
|--------|--------------------------------------------------|------------|
| 3.3.   | Методи и техники на истражувањето .....          | 145        |
| 3.4.   | Варијабли на истражувањето .....                 | 146        |
| 7.4.1. | Независни варијабли .....                        | 146        |
| 7.4.2. | Зависни варијабли .....                          | 147        |
| 4.     | <b>Примерок на истражувањето .....</b>           | <b>148</b> |
| 5.     | <b>Организација на истражувањето .....</b>       | <b>151</b> |
| 6.     | <b>Статистичка обработка на податоците .....</b> | <b>152</b> |

### **III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

|      |                                                             |            |
|------|-------------------------------------------------------------|------------|
| 1.   | <b>Опис на истражувањето .....</b>                          | <b>154</b> |
| 1.1. | Ученици .....                                               | 155        |
| 1.2. | Наставници .....                                            | 158        |
| 2.   | <b>Интерпретација на резултатите од истражувањето .....</b> | <b>167</b> |
| 2.1. | Ставови на ученици .....                                    | 167        |
| 2.2. | Ставови на наставници .....                                 | 191        |

### **IV. ЧЕТВРТ ДЕЛ**

|   |                                   |            |
|---|-----------------------------------|------------|
| - | <b>Заклучни согледувања .....</b> | <b>260</b> |
| - | <b>Препораки .....</b>            | <b>277</b> |
| - | <b>Литература .....</b>           | <b>284</b> |
| - | <b>Прилози .....</b>              | <b>290</b> |

## **ПРВ ДЕЛ**

### **ТЕОРЕТСКО ТРЕТИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## Вовед

Повеќе од една деценија се одвиваат промени во средното образование во Р. Македонија. Тие се од различна природа. За најнепосредните корисници на образовните услуги – за учениците, најголемо значење од сите промени имаат промените од дидактичка природа: иновирањето на наставниот процес и уште поточно, процесите на учење и поучување. Во таа смисла веќе се извршени промени на наставните планови и програми. Воведен е нов пристап во програмирањето на содржините на наставата, при што, наместо доминацијата на содржински насочените програми, предност е дадена на целното и процесно-развојното програмирање на воспитно-образовниот процес. Но, тоа не е сè, наставата е комплексен процес, кој го градат повеќе разновидни и меѓусебно зависни компоненти.

Менувањето на една наставна компонента, води кон промени и на останатите нејзини составки. Всушност, целно и процесно насочените наставни програми поаѓаат од поинакво сфаќање на процесите на учење и на поучување, што бара и примена на нови – интерактивни методи, постапки и стилови на учење и поучување, наместо предавачко-слушачката настава. Сето тоа, пак поаѓа од современиот концепт за природата на знањето и на останатите постигања на учениците во наставниот процес, што претпоставува и поинаков пристап во следењето, проверувањето и оценувањето – вреднувањето на напредокот на учениците, односно на степенот на постигнатост на планираните наставни цели.

Според тоа, процесите на дидактичкото иновирање (менување) на целите, содржините и начините на изведување на наставата (учењето и поучувањето) во целина, сакале или не, ја зафаќаат и компонентата на следење, проверување и оценување – вреднување. Всушност, како што и сите други промени во наставата се предизвикани, покрај од новите сознанија на науките за образованието, така и од крупните економски, културни, социјални и политички промени во нашето општество, така и системот на оценување и вреднување на постигањата на учениците во голема мера е условен од општествениот вредносен систем, како негов потсистем. Затоа и може да се каже дека

оценувањето (вреднувањето) на постигањата (напредокот) на учениците, не е само дидактички (докимолошки), туку и пред сè, општествен проблем. Општеството, чиј поранешен (социјалистички заснован) вредносен систем се распадна, уште не успеало да изгради нов вредносен систем, соодветен на сите други промени во него. Сето тоа има одраз и врз градењето и функционирањето на училишниот систем на оценување и вреднување на напредокот на учениците.

И како што вредносниот општествен систем влијае врз случувањата во општеството, така и училишниот систем на проверување и оценување на постигањата на учениците ја детерминира речиси севкупната работа на училиштето во целина. Оценувањето (вреднувањето) има повратно влијание врз работата не само на двата субјекта во наставата (ученикот и наставникот), туку и на сите други посредни учесници, како и на заинтересираните и надлежни субјекти за образованието. Сите тие, врз основа на сознанијата (резултатите) од оценувањето се должни да носат соодветни одлуки и да преземаат активности за подобрување на состојбите.

Притоа имаме во вид некои актуелни состојби во подрачјето на проверување и оценување на напредокот на учениците. Не станува збор само за негативните појави и состојби, како што се: загубената доверба во валидноста и објективноста на оценките – за трката по високи оценки по секоја цена, а заради запишување на основношколците во средните училишта и на средношколците на висообразовните установи; за слабите резултати што ги постигнуваат нашите ученици на меѓународните испитувања на знаењата или на пробните матурски испити и тн. Кон нив треба да се додадат и некои позитивни трендови на промени, како што се веќе присутните активности за воведување на промени и во системот на проверување и оценување.

Велиме промени, зошто промените ги разбираме како процеси на разрешување на проблемите во ова подрачје. Во таа насока се движат активностите што последниве години ги презема Центарот за испити при Бирото за развој на образованието, преку: воведувањето на описното оценување во одделенската настава на основното училиште, екстерното полагање на дел од испитите на државната матура, националните испити и слично. Сето тоа, покрај

другото, значи и поголема свртеност кон квалитетот на постигањата на учениците, а не само кон квантитативните показатели, односно свртеност и кон процесите на учење, а не само кон резултатите од учењето.

Секоја промена, пак, пред нејзиното планирање и практично воведување, подразбира темелно проучување на постојната состојба и причините што ја условуваат. Тоа е предуслов за успешно менување на неповолните состојби, на посигурно движење кон посакуваното.

Ние се определивме за проучување на изграденоста и функционирањето на постојниот систем на интерното проверување и оценување (вреднување) на постигањата на учениците во средните училишта, на што е посветен овој труд.

Во исто време, почуствувам морална и професионална обврска да им се заблагодарувам на професорите од Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет кои придонесоа со нивните сугестии и предлози да овој труд добива во квалитет. Но истотака, и морална обврска и благодарност кон веќе починатата менторка проф. др. Благородна Лакинска, со која е започнат овој проект, но за жал не успеавме заедно да го финализираме.

Истотака, почуствувам морална и професионална обврска да му се заблагодарувам на менторот проф. др. Зоран Велковски за несебичното залагање за да овој проект успее, кој даде голем придонес за понатамошното продолжување и финализирање.



## **1. Појава и развој на проверувањето и оценувањето (евалуацијата) – вреднувањето како интегрална компонента на наставниот процес**

Потребата од основање на посебни установи за подучување на младата генерација, односно пренесување на животното и производствено - работното искуство (учењето), се јавила во оној општествено-историски миг на брзиот развој на производството со натрупување на искуствата, а животната практика барала повеќе знаења. Епохата на цивилизацијата е означена со употребата на писмото и појавата на првите книжевни дела.

Траги од првата писменост наоѓаме кај најстарите цивилизации: Сумери, Индуси, Персијци, Кинези, Египќани, Евреји и тн. Меѓутоа, првите организирани училишта, дури и прв потполн систем на образование и воспитание среќаваме во античка Грција, во двете најразвиени држави - Спарта и Атина. Во Спарта постоеле училишта за деца од 7 години до полнолетството. Тоа биле воспитни заводи. Во тие заводи особено се ценеле војничките способности и вештини и некои посебни црти на личноста: снагата, издржливоста, лукавството, и др. Во Атина бил изграден системот на воспитание и образование. Него го сочинувале следните училишта: училиште за граматисти, училиште за гитаристи, палестри и гимназии. Во тие установи е негувана науката и филозофијата, а се ценело говорништвото, писменоста, музиката и другите културни вредности и остварувања.

Во Рим, од крајот на VI век п.н.е, работеле елементарни училишта на лудистите, а после третиот век п.н.е. со навлегување на грчката култура отворени се граматички и реторички училишта. Во периодот на римското царство настанал правио процут во поглед на основање на училишта (ширум царството), а најпознато училиште било во Рим, чиј основач и главен идеолог бил Марк Фабије Квинтилијан. Во тие училишта негувани се високите културни вредности: говорништвото, познавањето на филозофијата, поезијата, музиката, и сл.

Во средниот век организирани се само црковни училишта. Тоа биле манастирски и парохиски училишта, а нивна задача била да го подготвува свештенскиот подмладок. Наставата во нив се темелела на строгиот авторитет на наставникот, на острата дисциплина, суровите казни, и запамтувањето по упорното повторување. Се вреднувало познавањето на црковните догми, кажувањето на памет на научените фрази од светите книги и оданоста кон господ. Во тие средновековни црковни училишта прв пат се сретнува испитот како облик на проверување и вреднување на знаењата на учениците.

Во XII и XIII век се јавуваат првите граѓански училишта: цехови училишта на занаетчиските здруженија и гилди – училишта на трговските здруженија. Во тој период под влијание на арапската наука и култура се отвараат првите универзитети најпрво во Кордова а потоа во Париз, Болоња, Салерно, Оксфорд, Кембриџ, Прага, Хајделберг, Келн, Ерфурд, Лајпциг, Виена, Базел, Тибинген, и тн. На универзитетот во Болоња прв пат се спомнува усното испрашување во 1119 година. На универзитетот во Сорбона кандидатите во осумнаесетиот век, ги бранеле усно своите тези во согласност со барањата на формалната логика. Писмениот испит, како облик на мерење и вреднување се појавил на универзитетот во Кембриџ 1702 година. Авторитетот на црквата слабее, а научните вистини се посилно навлегувале. Но сепак, цврсто борејќи се за зачувување на авторитетот на црквата, постоеле обиди за создавање на модерни училишта. Такви се езуитските училишта.

Мислителите во периодот на хуманизмот и ренесансата, во потрага по нови решенија за животот на човекот, засновани на новиот сваќање на светот и човекот спротивно од поранешното теолошко сваќање, ја подигнале вредноста на детето и барале почитување на неговата личност. Се појавиле повеќе познати педагози - хуманисти, создадени се училишта, а целта на воспитанието била хармоничен развој на душата и телото. Вредни за внимание се протестантските реформациски движења кои на сцена извеле бројни училишта, меѓу кои највредни се латинското училиште и штрумовата гимназија.

Во езуитските училишта практикувано е систематско оценување и рангирање на учениците.

Познатиот чешки педагог Јан Амос Коменски ја истакнал идејата дека образованието е потребно за недоволно надарените, но за надарените е уште попотребно, потребно е за богатите и сиромашните, за убавите и грдите, за поглаварите како и за поданиците - за сите без исклучок. “Во училиште не треба да ги земаат само децата на богатите и познатите луѓе, туку сите деца подеднакво, племенски и граѓански, богати и сиромашни, момчиња и девојчиња, по сите градови, села и селца”<sup>1</sup>.

Во организационен поглед, Коменски има воведено учебна година, наставна недела, наставен час, летен рапуст, клас, оделеније, наставна програма, наставен план, наставни целини, наставни единици, учебник итн.

Времето на просветителството, во кое развојот на научната мисла ја соборил средновековната теолошка мистика, во погледот на мерењето, вреднувањето (евалуацијата) и оценувањето на ученичките знаења и постигања има донесено разновидни дури и контраверзни идеји. Така на пример Џон Лок, во својата теорија на сознанието и тежнењето да оствари воспитна цел - воспитание на “практичниот човек - центлмен”, човекот од високото општество, противник е на училиштето. Тој училиштето го гледа како “собир на деца, кој училиштето по обичај ги собира од секакви родители” и се залагал за индивидуално воспитание, во кое воспитувачот ја врши слободната проценка за успехот на ученикот.

Францускиот философ материјалист Клод Адријан Хелвецијус го истакнал барањето јавното воспитаније да се стави под контрола на владата и дека тоа мора да биде планска општествена активност. Неговиот современик Дени Дидро, исклучувајќи ја важноста на училиштето како општествена институција, го истакнал барањето дека основното училиште треба да биде обврзно за сите, од селанецот до министерот. Тоа треба да е одвоено од црквата, а во него учениците треба да добиваат бесплатно јадење, учебници и потребен прибор за учење и работа.

---

<sup>1</sup> J.A. Komenski, Velika didaktika, Beograd, 1967 стр. 45

Во тоа време Жан Жак Русо се залагал за природното воспитание. Поради тоа, тој својот воспитаник сè до дванаесетата година на старост го оставил надвор од училиштето, препуштајќи го на природата и животните ситуации во кои со набљудување и заклучување тој ќе ги открива знаењата.

Педагозите филантрописти, особено Базедов, тежнеле кон создавање на училишта без црковен надзор, во кои би се учеле модерните јазици и природните науки и во кои би воздахнувала радост и животност.

Значаен придонес во развојот на училиштето имаат дадено бројни француски мислители во периодот на француската буржоарска револуција (Кондорсе, Леплије, Лавозје), како и познатите германски философи (Кант, Фрихте, Шерлинг, Хегел). Така на пример, Талеријан се залагал за претходно големо ригорозно и селективно проверување на кандидатите за прием во училиштето. Проучувањето на училиштето, училишната педагогија, педагогијата воопшто, па и правењето на историски прегледи, не е можно без проучување и прикажување на мислата и делата на класиците на германската педагогија од XIX век. Еден од нив, Јохан Хајнрих Песталоци, по Коменски, бил највоодушевен поборник на основното училиште. Тој ги одредил содржините за образованието во народното училиште, ја вовел наставата на мајчин јазик, барал од учителот да ги запознае детските психички способности, тежнел кон осамостојување на децата и др. Кога е во прашање оценувањето на учениците, интересни се ставовите на овој великан на педагошката мисла. Песталоци многу остро го критикувал системот на диференцирано нумеричко оценување, истакнувајќи дека учителот со љубов треба да помага на учениците во првиот развој во договор и соработка со родителите, а не да се занимава со сметање на нивниот успех.

Јохан Фридрих Херберт создал педагошки системи и го вовел редот во наставниот процес. Системот и редот според него се гаранции за успехот. Значаен елемент на системот и редот во училиштето е и вреднувањето на ученичките знаења. Херберт исто така, бил за диференцирано, нумеричко оценување.

Фридрих Фребел го создал “рајот на земјата-киндер гарден” (детска градинка) – градинката во која што се одгледува човекот. На развојот на училиштето, па дури и вреднувањето и оценувањето на знаењата на учениците и нивното достигнување, значително влијаеле и бројни други имиња на педагози, книжевници, филозофи и социјолози како што се Дистервег, Шилер, Шлаермахер, Хердер, Гете, Хумболт и многу други.

Меѓу руските педагози, во XIX век, особено внимание привлекуваат учењата на Ушински и Толстој. Ушински сметал дека воспитанијето треба да произлегува од народот, да служи на народот, па поради тоа и треба да се препушти на народот. Стварно народно училиште е религијата, природата, семејството, поезијата, законите, стопанството, литературата. Својата педагогија Ушински ја засновал на психологијата и физиологијата, а во поглед на оценувањето имал слични ставови како и Песталоци.

Лав Николајевич Толстој на дресурата, строгоста и острите казни, на шаблоните и рецептите во воспитанието, на угнетувањето на децата и занемарувањето на нивните интереси, се спротивставувал само со едниот критериум на педагогијата-слободата. Така го создал училиштето без присила, односно бил против секаква присила, секакво казнување на ученикот, а тоа занчи ученикот слободно да се развива, без присила од надвор.

Дваесеттиот век, на исток и на запад, донел богатство на идеи и практични училишни решенија, како во поглед на организацијата на работата на училиштето, изборот на методи, техники, облици на работа, маставни средства и сл., така и во поглед на мерењето, вреднувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Се јавува плејада на идеолози и практичари на новото училиште. Помеѓу нив се бројни имиња, чие дело е така големо, да без нивно познавање не е можно да се запознае училиштето. Тоа се Блонски, Макаренко, Пристрах и многу други, помеѓу современите педагози, Сухомлински, Моханов, Корнилов, Кондрајтук, и Филинов. Социјалистичкото училиште имаше нагорни искачувања, бројни ескурзии и враќања на поранешните проверени модели. На западот се развила прагматистичката

педагогија, чиј идеолог Џон Дјуџи настојувал да од основа го измени духот на училиштето.

Училиштето треба да стане детски дом, а не место каде што се учат апстрактни лекции. Во училиштето треба да го ослободиме ученикот од сè што го спречува. Воспитните цели, како и наставните содржини во училиштето, не треба да се наметнуваат однадвор (од општеството, од просветните органи). Нив, во согласност со потребите и интересите на учениците, ги одредува самиот наставник, остварувањето на демократијата во воспитанието, Дјуџи го гледа во тоа дека воспитните цели се раѓаат од детското искуство. Џон Дјуџи нагласувал дека учењето и ученоста не можат да се одвиваат во вакуум, туку дека е значајно личното искуство стекнато врз овие факти, кои овозможуваат “ученикот да може да се развива во оној вид на граѓанин кој ни е потребен, не само да го одржува, туку и да го потпомага да се развива демократското општество чиј интегрален дел е тој”<sup>2</sup>.

Дјуџи е дигател на многу идеи за унапредување, менување и реформирање на училиштата, не само во САД, туку и во многу земји од светот. Исто така, има придонесено и во новата, современа, целосна, општествена и научно прифатлива концепција на вреднување.

Дваесеттиот век, како производ на силните општествени и социјални процеси (демографски движења, напредок на индустријата, појава на работнички движења, развојот на техниката и технологијата, развојот на науката и др.) донел повеќе реформски движења и насоки. Овие и другите обиди, биле да ученикот се стави во центарот на вниманието, да му се подредат училишните и општествените интереси, да му се доловат наставните содржини и училишните активности. Но, исто така, се јавуваат повеќе правци и тенденции, кои во центарот на вниманието ги ставаат наставните содржини или пак улогата на наставникот. Овие правци, тенденции и движења биле остро критикувани, бидејќи во центарот на вниманието во наставната дејност, секогаш и во секој момент треба да е ученикот.

---

<sup>2</sup> Džon Djui, Pedagogija i demokratija, Geca Kon, Beograd, 1934, стр. 56

### **1.1. Позначајните процеси на традиционалното и почетоци на современото оценување**

Историската ретроспектива на развојот на мислата за вреднување, како значајна компонента на наставниот процес, сама по себе налага многу идеи и моменти, кои секако продонеле за понатамошното изградување на поцелосен систем на вреднување на знаењата и постиганњата на учениците. Имено, историскиот развој е важно да се анализира, за да се констатираат и утврдат сегашните состојби, но и заради отварање на простор за проектирање и натамошно доградување на системот на евалуација-вреднување.

Со оглед на важноста на темата која е предмет на ова истражување, се наметнува, исто така, потребата да ги споменеме некои позначајни процеси на традиционалното оценување и секако новите идеи, односно почетоци на современото оценување на знаењата и постигањата на учениците во поедини временски дистанци.

Почетоците на традиционалниот начин на оценување на постигањата на учениците се поставени уште во XVI век. Значјно е да се напомене, дека во школските прописи на саксонските училишта, познати како “саксонска училишна работа”, се предвидувало “задолжително организирање на испити секое полугодие и со тоа на најдобрите (најуспешните) ученици им биле давани награди, додека на неуспешните ученици им била одредувана казна со изрекување на опомена”<sup>3</sup>. Во тоа време, поточно во 1555 година, во Витемберг, задолжително биле воведени “каталози” и некои видови на свидетелства. Исто така, во оваа временска дистанца се забележува дека во рамките на тогашните залагања, во функција на унапредување на оценувањето, биле воведени и секојдневните повторувања, потоа следи воведувањето на училишните дневници, во кои биле регистрирани наставничките забелешки околу успехот, залагањето на учениците, нивните навики за работа, а се со цел да се утврдат подобрите мерила за давање оценка за напредувањето на ученикот во училиште.

---

<sup>3</sup> Mladen Vilotijević: Vrednovanje rada učenika u nastavi, Sarajevo, 2004, стр. 12

Карактеристика на езуитските училишта е практикувањето на систематското оценување и рангирање на учениците. Рангирањето на ученичките знаења, кое за прв пат било применувано, има влијание на појавата на нумеричкото оценување, кое во значително изменети облици се задржува до денес.

Без претензија, да се повторат одредени идеи дадени во историската ретроспектива, но факт е дека не можат да се заобикилуваат позначајните карактеристики на традиционалното оценување како што било во Гота, каде што самите резултати на работата на “на учениците биле вреднувани во вид на годишни испитни табели со имиња на учениците и забелешки за обдареноста, напредокот, изостанувањата, односно вкупниот напредок на ученикот ... Потоа на учениците им биле издадени сведителства за постигнатите резултати на крајот на годината”<sup>4</sup>.

Според тоа, од овој временски период треба да го извлечеме следното, имено, овој систем на вреднување по пат на рангирање, освен што му претходел на нумеричкото оценување, тој исто така, настојувал да процесот на вреднување постепено помине од глобално оценување кон диференцирано, а тоа значи да се оценува успехот на учениците во рамките на поедини предмети.

Во поедини земји, напоредно со воведувањето (конституирањето) на системот на нумеричко оценување, почнале заложбите за надминување на слабостите и ограничувањата, кои се појавиле при воведувањето на нумеричкото оценување. Заложбите биле ориентирани кон подобрување и доградување на овој систем.

Од горенаведеното произлегува дека, развојот на наставата е во зависност од општествено-економските односи, следствено на ова и системот на вредности во општеството е непосредно врзан со системот на работа и системот на вредување на работата во училиштата.

Како резултат на несогласување помеѓу општествените потреби и начинот на задоволување на тие потреби од страна на училиштето, можно е да

---

<sup>4</sup> M. Vilotijević., Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd, 1992, стр. 8



се следи несогласувањето помеѓу постојниот образовен систем и новонастанатите општествени потреби. Имено, несогласувањето на образовниот систем во доцнежната фаза на средниот век, со бројните барања на младата буржоазија во период на почетоците на капиталистичкото производство, придонесувало за појава на бројни критичари кои се залагале за промени на застарениот образовен систем, а со тоа за промени и во начинот на вреднување на работата во тогашните училишта. Во рамките на новиот општествен поредок се менува и гледиштето на човекот како личност. Се јавува ново оптимистичко гледање на личноста и потреба од сосема друго вреднување, а за таквото вреднување значително придонесувале делата на Вилијам Вунт. Наместо сколастичкото учење, полка почнува да се гради ново гледиште на улогата на училиштето, кое пред сè треба да работи во правец на развојот на ученичките потреби и интереси, како што тоа го забележува Џ. Дјуџи, кој вели дека “училиштето не е подготовка за живот туку самиот живот, тој понатака вели ... на прво место училиштето мора да биде животна заедница во потполна смисла на зборот”<sup>5</sup>.

Основната карактеристика на почетокот на современите сваќања на образованието е стремежот кон изнаоѓање на нови решенија за индивидуализирање на наставниот процес, сè со цел да се уважат потребите и интересите на учениците. Со тоа полка се менуваат и методите и начините на проверување, односно на вреднување на напредувањето на работата на ученикот. Во функција на наставниот процес, проверувањето на знаењата на ниво на репродукција на градивото, полка се заменува со тоа што е најважно да се вреднуваат новите знаења во новите ситуации. Со други зборови, се вреднува личноста, а не само интелектот и памтењето.

Значајно во историската ретроспектива е да се напомене дека во XIX век во Англија и Америка се појавува и движењето за воведување на писменото проверување. Ова движење го застапува Хорес Мен, кој во 1845 година се залага за повлекување од усмено испитување и воведување писмено проверување кое според него “е непристрасно, праведно за ученикот, со него темелно се проверува знаењето, се оневозможува да наставникот се меша во

---

<sup>5</sup> Džon Djuji: (цитирано дело), стр. 67

дадените одговори од страна на ученикот, со што се обезбедува сигурност во утврдувањето на квалитетот на наставната работа, го спречува фаворизирањето на поедини ученици и го овозможува увидот на другите во адекватноста и квалитетот на писмените прашања”<sup>6</sup>.

Од горенаведеното може со право да констатираме дека, историската генеза на системот на вреднување овозможува да се уважуваат општествено-историските и економските чинители, кои го детерминираат можниот и специфичниот развој на педагошката евалуација во нашиот образовен систем. Со други зборови, научниот концепт на вреднувањето подразбира не само критика на постојниот систем, туку истиот треба да се креира и изгради за поцелосно и посеопфатно вреднување на знаењата на учениците.

Поради значењето и актуелноста на оваа тема, цениме дека во понатамошното теоретско третирање на историската димензија на вреднувањето, ќе ги анализираме основните карактеристики на педагошката евалуација во САД и педагошката евалуација во поранешниот Советски Сојуз, како два поголеми репрезенти на педагошката евалуација на западните и источните земји на Европа.

## **1.2. Краток историски преглед на вреднувањето во САД**

Во почетокот на теориското третирање за појавата и развојот на мислата за проверување и оценување-вреднување, како интергална компонента на наставниот процес, накратко го споменавме придонесот на прагматистичката педагогија, чиј идеолог беше американскиот филозоф и педагог Џон Дјуџи.

Анализирајќи ги движењата на дваесеттите години на XX век околу новата концепција за вреднување, со право може да се констатира дека новата концепција имала големо влијание на западниот свет. Имено, карактеристика на концепцијата на Џон Дјуџи е да при програмирањето и организацијата на образовната работа треба да се поаѓа од потребите на ученикот, а тоа значи дека “наместо наметнување однадвор, треба да се поаѓа од тоа што детето го носи во

---

<sup>6</sup> A. Tanović: Vrednosti i vrednovanje, Sarajevo, 1972, стр. 18

себе, наместо знаења кои ќе им послужат за иднина, потребни се знаења кои ќе ги користат сега, наместо пасивност и формализам, треба да се овозможи активност и креативност, наместо наставникот да раководи и насочува, тој треба само да помогне и советува”<sup>7</sup>.

Прагматистичката философија и нејзината концепција на воспитно-образовниот процес и покрај бројните недоволности и крајности, особено во однос на истакнувањето на слободата на интересите на ученикот, има свои позитивни обележја. Особено голем е придонесот во борбата против шаблонизмот, потоа, пасивната положба на ученикот, активноста на ученикот и респектирањето (уважувањето) на посебностите, потребите и интересите.

Во правец на вреднувањето (евалуацијата) во американскиот образовен систем, вреди да се напомене и умерената варијанта на американската педагошка теорија, т.н. “есенцијалисти”, кои се залагаа за одредување на она што е есенцијално (суштинско) во воспитно образовната работа и според нив треба секогаш од тоа да се поаѓа.

Педагошката евалуација во САД може да се препознае по неколку развојни етапи. Според многуте извори се смета дека Рајс е прв во современото вреднување во САД, кој истотака ги применил тестовите на знаења. Со примена на објективни постапки и инструменти во вреднувањето на постигањата во работата на ученикот, означен е и крајот на исклучителното користење на традиционалното нумеричко оценување. Во понатамошното излагање ќе говориме за позначајните развојни етапи на вреднувањата во САД:

- **Првата развојна фаза** се однесува во главно на применувањето на објективни методи на вреднување на постигањата на ученикот и завршува со објавувањето на Бинеовата скала на интелигенција. Оваа етапа се карактеризира со експериментирање со истите тестови, кои овозможувале подготвување на тестовите на достигнувања. Во овој период, во 1908 и 1909 година, Стоун и

---

<sup>7</sup> N. Potkonjak: Pedagoške osnove i bitne karakteristike sistema obrazovanja u SAD, Beograd, 1967, стр. 271

Картис ги објавуваат тестовите за мерење по предметот математика.

- **Втората развојна етапа** на вреднувањето на постигањата на ученикот<sup>8</sup> се карактеризира со применување на стандардизирани тестови на знаења и изработка на скали за проценување на одредени постигања на ученикот. Воспитно-образовната работа во САД се вреднува во подолг временски период. Но, како ќе забележи познатиот дидактичар М. Вилутијевич и покрај настојувањата тој да биде сеопфатен, сепак во основа е едностран, “се вреднувало претежно знаењето, а се запоставувале останатите вредности во работата и развојот на ученикот”<sup>9</sup>. Тешкотиите во ваквото оценување се должат на недоволно и неконкретно изработените наставни цели.

Во историската дименизја на педагошката евалуација во САД, направени се големи чекори и заложби во правец на самовреднувањето. Имено, залагањата за промена на положбата на ученикот во воспитно-образовниот процес, доведуваат до проценување на сопствените способности. Во материалите на UNESCO од 1977 година, покрај другото, се вели дека “при вреднувањето треба да ги имаме во предвид потребите на секој поединец за самопочитување и препознавање на сопствените потреби и развојот на позитивните лични потреби и интереси”<sup>10</sup>. Во правец на понатамошните залагања за развојот на системот на самовреднување на работата на ученикот, значаен придонес забележуваме кај Ф. Е. С. Бебели кој во своето дело: “Evaluation as feedback and guide, Washington” наведува одредени ставови на кои треба да се придржуваат наставниците во процесот на самовреднувањето на работата на ученикот. Покрај другото, тој се залага за:

---

<sup>8</sup> Во 1910 година позната е Торндајковска скала за процена на ракописот сложен според редносен редослед, на секоја вредност дадено е соодветна нумеричка вредност или поен.

- во 1916 година објавени се тестовите за читање и скалите за мерење на точноста на применување на интерпункциите
- во 1920-30 година следело проширување на тестовите на интелигенција на учениците

<sup>9</sup> М. Vilotijević, Vrednuvanje pedagoškog ... цитирано дело, стр. 22

<sup>10</sup> Исто стр. 26

- Не само што треба, туку и мора да се верува во способностите на ученикот да се оценува себеси, односно да ја оцени својата работа;
- На ученикот треба да му се помогне за да го провери својот оценувачки став, да верува во своите способности;
- Наставниците треба да се подготвени да го прифатат поинаквото оценување;
- Наставниците треба повеќе да ги уважаваат потребите и интересите на ученикот;
- Треба да се прифатат начините кои на ученикот му овозможуваат да најлесно и најдобро остварува резултати од работата и истовремено учениците треба да се охрабруваат и подржуваат<sup>11</sup>.

Од значајна, научна и практична вредност за самовреднувањето се и Кларковите принципи. Тој наведува четири принципи за самовреднувањето на ученикот во воспитно образовната работа и тоа:

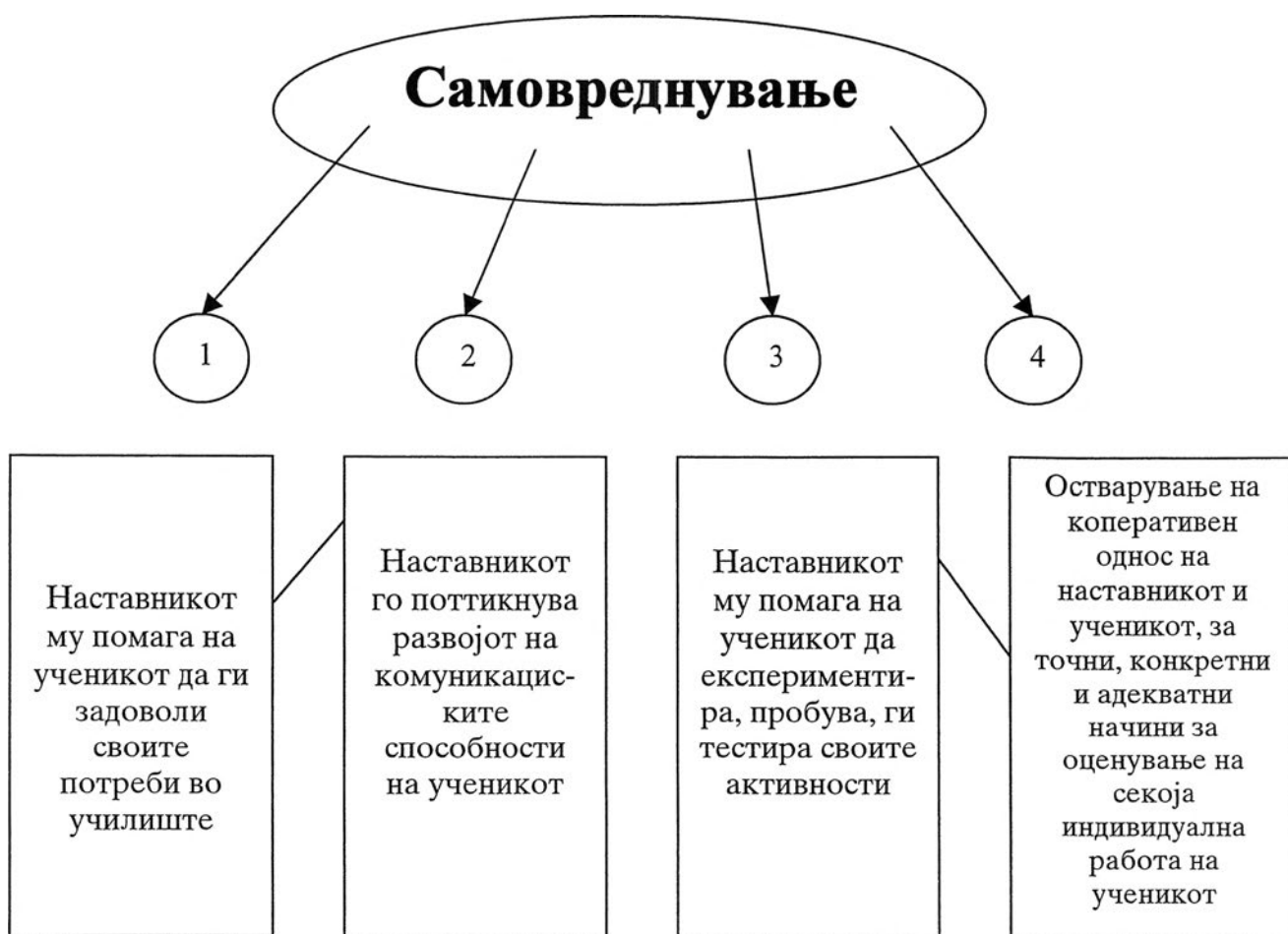
1. Неминовно треба да се остварат такви соработнички односи од кои ќе резултира помошта од страна на наставникот за ученикот, за да ученикот стекне доверба дека во рамките на училиштето ги задоволува своите потреби; за да се “произведуваат” вакви потреби, на секој наставен час, потребно е да се реализираат одредени вредности кои ќе разбудат интерес кај ученикот за понатамошна работа;
2. Наставникот мора да оствари услови за задоволување на ученичките потреби, додека ученикот во контакт со наставникот треба да развива широка комуникација која му недостига;
3. Наставникот треба да му помогне на ученикот да експериментира и на разновиден начин да ги задоволува своите потреби; ученикот на тој начин своите активности ги пробува и ги тестира; тоа кај него всушност на некој начин предизвикува реакција и напор за автоматска комбинација со прашања дали тој успеал, односно дали стигнал таму каде што посакувал;

---

<sup>11</sup> G.F. Bebel: The evaluation have, evalution as feedback and guide, Washington, 1965, стр. 18

4. Учениците и наставниците мора да изнаоѓаат точни, адекватни и конкретни начини за оценување на секоја индивидуална работа на ученикот.

Горенаведените Кларкови принципи за самовреднување ќе ги прикажеме на следниот начин:



### **1.3. Основните карактеристики на вреднувањето во поранешниот Советски Сојуз**

Сигурно дека има повеќе причини за теориска анализа на системот на вреднување или поточно евалуација во најмоќните воспитно-образовни системи, како што е американскиот и системот на евалуација во поранешниот Советски Сојуз. Но, главната причина за анализа е научната заснованост на овие системи за изградување на системот на вреднување и нивната теориска анализа во другите земји, кои биле под влијание на овие два система.

Секој воспитно-образовен систем, па и системот на вреднување во поранешниот Советски Сојуз, ги има своите карактеристики и сигурно дека имал големо влијание, особено во источните европски земји. Историската ретроспектива на системот за оценување во Советскиот Сојуз јасно укажува на фактот дека е превземен од германскиот систем. Системот кој бил применет во Германија, а покасно и во Русија се состоел од тростепена скала. Но, со текот на времето и трансформирањето на истиот, дојдено е до т.н. диференцијација на средниот ранг (добри, средни и лоши, се мисли на рангирање на учениците според нивните постигања), на кој припаѓале поголемиот број од учениците и на тој начин е формирана петостепена скала и истиот е применет во Русија. Оваа скала на вреднување со значително подобрување, особено во поглед на норми и критериуми и сега успешно се применува.

Вреднувањето на системот на оценување во руските училишта проследено е со бурни расправи, отпор и критики. Имено, против оценувањето на учениците биле голем број на просветни работници, кои на аргументиран начин го критикувале оценувањето. Критиката е аргументирана со фактите дека со оценките не е возможно да се мери и објективно да се оценува знаењето на ученикот. Според критичарите, оценувањето, односно оценките “го расипуваат односот наставник – учени и доведуваат до појава на конфликти и взаемно непочитување и недоверба. Оценувањето го одалечува ученикот од основната задача и го упатува на површно испитување на занењата на ученикот ...

понатаму се вели дека, оценувањето на знаењата на ученикот по пат на оценки е зло кое неминовно треба што побрзо да се острани.”<sup>12</sup>.

Полански, автор на многу дела врзани за оценувањето, истакнува дека со оценката знаењата се површни и се запоставува моралната страна на личноста, ученикот се изложува на грубо насилство и притисок, тој понатака вели дека “со оценувањето се јавува крајно непријатен ситничарски дух во работата на ученикот, ученикот постојано е во трка да даде предност на знаењето (оценка) одколку на процесот на усвојување на знаењата”<sup>13</sup>. Ваквото оценување, како што истакнуваат понатаму критичарите, го попречува емотивниот и непосредниот однос на ученикот и наставникот, наставникот е насочен и придава важност на работата на ученикот, а заборава на основните обврски и цели кои во заедничката работа со учениците треба да ги остварува.

Настојувањата за организирање на наставата без оценување, доведува до потполно укинување на традиционалниот нумерички систем на оценување. Треба да се истакне дека и покрај недостатоците и слабостите на традиционалното нумеричко оценување, овој вид на оценување има и одредени позитивни страни.

Ценејќи ги слабостите по однос на на оценувањето и падот на квалитетот и нивото на образованието, по октомвриската револуција, во 1932 година, централниот комитет на болшевиската партија усвоил одлука за народни програми и за режим на работа во основното и средното училиште. Усвоените документи остро упатиле критика за начинот и организацијата на работењето во училиштата. Овие преземени чекори, повторно ги актуализираат барањата за систематско учење и оценување на знаењата, врз база на индивидуалниот пристап на ученикот.

Во современата концепција на вреднувањето, голем е придонесот на познатиот советски педагог Шатилов, кој изработува посебна документација и упатства за следење, залагање и евидентирање на успехот на ученикот по пат на т.н. “листи за откривање на знаењата на учениците”.

---

<sup>12</sup> Ф. М. Полански, Оценки знаний, школьников, Библиотека “Знание”, Москва 1980, стр. 22

<sup>13</sup> Исто, стр. 24



Во тие листи се внесува сиот резултат од подрачјата на наставните и воннаставните активности. Тоа всушност служело како снимање (евидентирање) на активностите на секој ученик.

Историската ретроспектива на системот на вреднување во поранешниот Советски сојуз е богата. Имено, паралелно со усовршувањето – изградувањето на воспитно-образовниот систем, се збогатил и системот на вреднување во Советските училишта. Од горе изнесеното, следи кратко резиме за поважните работи околу богатата историска димензија на системот на евалуација во руските училишта.

В.М. Полански истакнува дека, со оценката знаењата на учениците се прикажуваат површно и се запоставува моралната страна на личноста на ученикот. Ваквото оценување според него го спречува емотивниот и непосредниот однос на ученикот и наставникот. Овој автор се залага за организација на наставата без оценување. Оваа констатација јасно зборува за сфаќањата засновани на теоријатата на слободното воспитување, теорија која била под влијание или инспирирана од прагматистичката концепција на Џон Дјуџи.

Толстој, кој во 1859 година го основал јаснополанското училиште, кое работело според “концепцијата на слободното воспитување”, дал голем придонес на теоријата и практиката на тогашните руски училишта, тој остро му се спротивставувал на секаков вид притисок и дресура на ученикот. Според него, вниманието треба да се сврти кон негување на совесен и активен однос, негување на творештво и слободно истражување на ученикот. Толстој во списанието “Јасна Пољјана” ги изложува неговите погледи за организација на работата во училиште. Неговите идеји значително влијаеле врз развојот на концепцијата на образованието, следењето и вреднувањето на работата на ученикот.

А. С. Макаренко, со своите педагошки идеји кои и денес се актуелни, формирал многу значајни ставови за ученикот како субјект на воспитување. Како и претходните педагози во тогашно време, тој го нагласува евидентирањето на ученикот во воспитно-образовниот процес.

Ф.В. Шаталов, направил посебна евиденција и разработил упатства за следење на залагањата и евидентирање на успехот на ученикот по пат на т.н. “листи за откривање на знаењата на ученикот”. Во овие листи биле внесувани сите резултати од наставните и воннаставните активности.

Лабораторијата на експерименталната дидактика на педагошкиот институт во Грузија спроведувала повеќе годишни експериментални проверувања на учениците. Целта на овие експерименти била учениците од ниските одделенија да не се оценуваат на традиционалниот начин. Резултатите од ваквите експерименти биле разгледувани заедно со родителите, врз основа на увидот на резултатите кои ги покажале учениците.

Но, значајно е да се спомене дека на секое полугодие на “учениците им биле доделувани карактеристики во кои се вршело сумирање и вреднување на работата, со оценување на успехот и неуспехот, додека на родителите им се испраќале таканаречени “пакети за родители” кои содржеле примероци од работата на нивните деца”<sup>14</sup>.

Ваквите настојувања за усовршување на системот на вреднување на работата на учениците сè повеќе се здобил со обележја за комплексно согледување при развојот на личноста на ученикот. Во правец на понатамошното изградување и усовршување на системот на вреднување, било поставувањето на воспитно-образовните цели во современата концепција на педагошката евалуација (вреднување).

Советските научници со право истакнувале дека на секое доволно оценување на знаењата, умеенјата и навики, му претходи утврдување на наставните цели, потоа цели на одредени теми, на наставни единици, така да врз база на конкретизација, можно е и следење и вреднување на работата на ученикот. Кога станува збор за неопходното поставување на воспитно-образовните цели “прв и неопходен услов на оценувањето е планирање на образовните цели, без тоа не е можно да се пресуди за постигнатите резултати. Вториот услов е утврдување на фактичкото ниво на знаења и неговото споредување со целите и задачите. Поаѓајќи од ова што е речено, како што

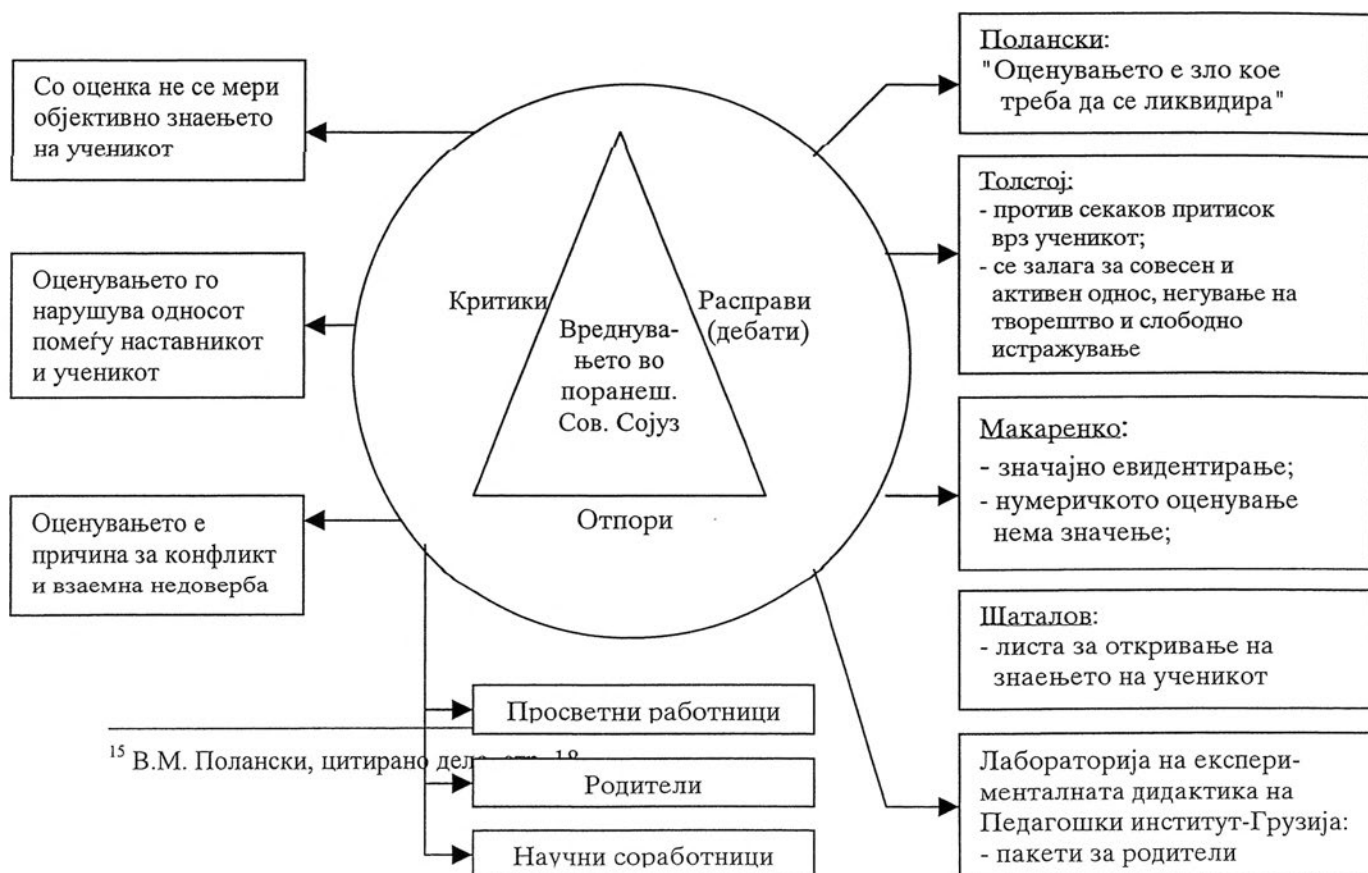
---

<sup>14</sup> С. А. Амонашвили, Обучење, оценка, одменка, Библиотека “Знание” Москва, 1980, стр. 12

истакнува Полански, процесот на оценување во себе ги вклучува следните компоненти: одредување на наставните цели, избор на контролните задачи со кои се проверува постигнатоста на тие цели, оценка или други начини со кои се изразуваат резултатите од проверувањето”<sup>15</sup>.

Во таа и во поголемите држави кои произлегоа од тој Сојуз (Украина па и други) и сега се вложуваат големи напори за да се усоврши системот на оценување. Во правец на изградување и усовршување на системот на евалуација се работи организирано во повеќе институти. Сознанијата укажуваат дека успехот повеќе или во голема мера произлегува од одредени училишта и поединци, отколку од усовршувањето на целокупниот систем за оценување од страна на државните власти. Сознанијата, исто така, укажуваат дека традиционалниот систем на оценување не може да биде една и единствена основа и форма на оценување. Тој систем мора да се дополни со подобри форми и начини на оценување за да оценката на знаењата, умеењата и навиките стане мотивациона сила, да го подобри интересот за учење и да стане составен дел на наставниот процес, а исто така ќе делува и на воспитно-образовните резултати на ученикот.

Позначајните обележја (карактеристики) на системот на вреднување во поранешниот Советски Сојуз, шематски се прикажани на следниот начин:



<sup>15</sup> В.М. Полански, цитирано дел, стр. 10.

## **2. Конституирање на докимологијата како посебна научна дисциплина**

### **Поимот докимологија**

Наставата е специфичен процес на осознавање. Имено, макроелементите на наставниот процес ги сочинуваат етапите (фазите) и тоа: подготовката, обработката на нови содржини, вежбањето, повторувањето и проверувањето. Секоја од овие фази или етапи, ги има своите сознајно-логички, психолошки, материјално-технички, дидактичко-методички микроелементи. Од ова јасно произлегува дека наставата во сите степени на образованието, а од тука и во средното образование е сложен процес, во кој сите овие наведени елементи неминовно треба да бидат поврзани. Оптимални резултати во наставата (наставниот час) би се оствариле само ако наставата се моделира како целосен и единствен систем. Она што е значајно да се напомене е фактот дека вреднувањето мора да го следи секој чекор на наставната дејност. Со други зборови, проверувањето мора да биде застапено во секој наставен час, во обработка на секоја наставна единица. За жал мора да констатираме дека организацијата на наставата е заснована на ентрописки пристап, а тоа значи дека наставата се организира во услови на непрекинати врски, при што повратната информација од страна на ученикот доаѓа со големо задоцнување.

Во тој правец, наставникот по одржаниот наставен час нема јасна слика за знаењата на своите ученици, ниту пак е во состојба да го поправи тоа што е пропуштено, ниту пак да ги афирмира позитивните остварувања на ученикот.

Уште еднаш да подвлечеме дека, ако повратната информација не го следи секој чекор од дејноста на ученикот и наставникот, тогаш лесно се доаѓа до распад и хаос. Повратната информација ни пружа податоци и сознание дали е добро или лошо сработено, кои делови на градивото учениците ги знаат, а кои не ги знаат и треба уште да ги научат.

Кога станува збор за дидактичко-методичката технологија на работа, по пат на вреднување на постигањата на ученикот, наставникот се информира кои

структурални елементи на наставниот час се добро, а кои лошо организациски поставени и изведени. Воспитно-образовните цели “чекор по чекор” се остваруваат токму на часот како дидактичка-органзациска и временска единица. Евалуацијата како што истакнува М. Вилутијевич е “пат кон кој се движи и постигнува квалитетот на наставата и знаењата на ученикот”<sup>16</sup>.

Оттука произлегува дека проверувањето и оценувањето (вреднувањето) на постигањата на учениците од средното образование има големо значење, а за тоа говорат и многубројните и секојдневните разговори, расправи, приговори, договори и слично. Имено, на оваа тема се водат вакви или онакви расправи во училиштата и во домовите на учениците, па и на други места. Покрај наставниците и учениците, со голем интерес вклучени се и родителите на учениците, другите субјекти и пошироката општествена заедница.

Проверувањето и оценувањето на ученичките постигања е постојано актуелна тема. Актуелноста на вреднувањето се состои во квалитативните аспекти на образованието.

Токму поради таквите проблеми и потребата од објективно вреднување, уште во четириесетите години од дваесеттиот век, одреден број на научници почнале сериозно да се занимаваат со проблемот на оценувањето и да ги проучуваат разните негови аспекти.

Тоа е всушност времето кога се појавила и оформила посебна научна дисциплина под името **докимологија**. Всушност, терминот докимологија е од грчко потекло и е составен од зборовите: **dokimos** – што значи испитан (проверен, проверување), докажан и **logos** – што значи наука, вистина.

Од друга страна, со поимот докимологија се поврзани и зборовите: докимасија – во значање на испитување, истражување односно dokimazo – или dokimastika, што значи вештина на испитување или dokimastikos – способен да испитува.

За поимот докимологија се зборува во повеќе извори на стручната и научната педагошка – психолошка литература. Но, факт е дека, како и секоја

---

<sup>16</sup> М. Vilotijeвиќ, Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa, Sarajevo, 2004, стр. 6

наука, така и докимологијата има свој предмет на проучување и своја методологија, со чија помош го врши проучувањето на проблемите од својот делокруг.

Докимологијата (општата) се дефинира како наука која се занимава со проблемите на проверувањето и оценувањето воопшто, настојува да ги открие причините кои го отежнуваат оценувањето и на практиката ѝ нуди соодветни методи и постапки на проверување и оценување.<sup>17</sup> Од горенаведената дефиниција, произлегува дека училишната докимологија е дел од општата докимологија, која се занимава со проблемите поврзани со системот на следење, проверување и оценување на воспитно-образовната дејност. Имено, училишната докимологија ги проучува процесите на следење, испитување, мерење и вреднување на знаењата и постигањата на учениците. Докимологијата, исто така, ги проучува и настојува да ги идентификува субјективните и објективните фактори, кои влијаат негативно или позитивно врз метриските карактеристики на училишните оценки – метриски карактеристики на валидност, објективност, доследност и други карактеристики кои треба да ги содржи оценката како показател за постигнат успех. Оваа релативно млада научна дисциплина, која рековме дека има свој предмет на проучување, своја методологија со чија помош врши проучување, во некои научни извори се дефинира како психолошка, додека во други како педагошка односно дидактичка дисциплина која го проучува системот на оценување.

Според Т. Гргин (школска докимологија) -1988 година, се наведува дека докимологијата е млада научна дисциплина настаната во четириесеттите години на дваесеттиот век.

Истиот автор прави разлика помеѓу општата и училишната докимологија и понатаму истакнува дека “училишната докимологија настојува да го идентификува и проучи влијанието на сите фактори, кои со субјективниот начин на проверување и оценување на знаењето, ја расипува метриската вредност на дадените оценки и да укаже на причините и постапките за што пообјективно и подоследно, а со тоа и повалидно испитување и мерење на

---

<sup>17</sup> Пошироко за ова види Грозданка Гојков, Докимологија, Приручник, Београд, 1997, и К. Попоски, Училишна докимологија (следење, проверување и оценување на постигањата на учениците), Китано, Скопје, 2005

постигањата на учениците”<sup>18</sup>. Од оваа дефиниција можеме да констатираме дека докимологијата е многу важна и значајна научна дисциплина, бидејќи таа се занимава со многу сложени прашања на оценувањето на учениците во основното, средното образование и пошироко.

Според тоа, се поставува прашањето, колку училиштата како воспитно-образовни институции и субјектите во нив (во преден план наставниците) поседуваат култура за оценување, или поточно речено, колку тие знаат за докимологијата и проблемите кои таа ги третира од теориска и практична природа. Одговорот на претходно поставеното прашање не е тешко да се даде, бидејќи во образованието, а од тука и во средното образование, сметаме дека постојните состојби час поскоро треба да се надминат со доградување на системот на вреднувањ и тој навистина да биде во функција на унапредување на педагошката работа во средното образование. Следствено, на традиционалниот начин на работа му одговара и традиционалниот систем на вреднување, но, сигурно дека не му одговара на прогресот и унапредувањето на образованието како многу значајна компонента на општеството.

### **3. Местото и улогата на проверувањето и на оценувањето во обезбедувањето квалитетно образование**

Следењето, проверувањето и особено оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците, е едно од ретките прашања кое во училишната практика предизвикува многу расправи, полемики и недоразбирања. Најголем дел од недоразбирањата и полемиките се поврзани со завршните оценки на учениците. Не само што проверувањето и оценувањето, односно оценките, имаат многу позитивни и негативни последици уште во текот на школувањето, туку и завршните оценки, што ги добиваат учениците на крајот од учебната година или на испитите по завршувањето на одреден образовен циклус (на пример, како што е матурата во средното образование), често имаат големо, па и пресудно влијание за натамошното образование и за можностите за професионалното ангажирање (вработување) на средношколците.

---

<sup>18</sup> Т. Grgin, Školska dokimologija, Školska knjiga, Zagreb, 1988, стр. 1

Но, кога се говори за проверувањето и за оценувањето на постигањата во образованието воопшто, па и за проверување и за оценување на постигањата на учениците во средното образование, се чини дека недоволно се разграничуваат овие поими и нивното место, значење и функциите (улогите) што тие ги имаат. Поточно, како да не се прави разлика помеѓу проверувањето и оценувањето, поради што се даваат и нејасни или нецелосни одговори за тоа кое е местото, какво е значењето и кои се улогите на проверувањето и на оценувањето. Дел од тие нејаснотии, веројатно, се последица, пред сè на фактот, што проблемот на проверување и на оценување е многу сложен, комплексен, но сигурно и од тоа како се сфаќаат проверувањето и оценувањето и како се поставуваат прашањата за нивното место, значење и функции. Затоа овде ќе се обидеме, прво – да направиме извесно разграничување помеѓу проверувањето и оценувањето (нивното подетално дефинирање е дадено во поглавјето ...) и, второ – врз таа основа, јасно да ги поставиме прашањата што се однесуваат на суштината на она што нас не интересира.

Разграничувањето на овие поими го правиме не само заради коректна употреба на термините проверување и оценување во овој труд, туку и поради сознанието дека во нашата образовна практика, тие честопати несоодветно се употребуваат. Имено, вообичаено е да се користат термините испитување и испрашување, а да се мисли на проверување и во исто време и на оценување. Тоа значи дека не се прави разлика помеѓу овие два поими, што понекогаш создава и недоразбирања.

### **3.1. За односот меѓу поимите проверување и оценување**

Во теоријата за наставата (дидактиката) ова прашање е одамна присутно, за кое некои автори имале и јасни ставови за потребата од разграничување помеѓу проверувањето и оценувањето, што не е случај и со практиката. Во продолжение приведуваме мислења на неколкумина автори, кои говорат за тоа



како дидактичката теорија го дефинира односот помеѓу проверувањето и оценувањето.

Словенечкиот дидактичар Г. Шилих (според Штефанц, Д., 2004, стр. 115), уште во 1961 и 1966 година, во својата Дидактика, прави јасно разграничување помеѓу проверувањето и оценувањето. Доследен на таа своја определба, тој дури и не ја користи синтагмата “проверување и оценување”, која имплицира дека се работи за единствен процес. Што е уште поважно, на проверувањето и на оценувањето им припишува различни функции во наставниот процес. Според него, проверувањето е во функција на наставникот - нему му дава повратни информации за (не)успехот во неговата работа, за да може благовремено да го спречи неуспехот на наставата. Оценувањето, пак, по својата суштина е мерење. Со него се прави обид да се определи за колку и како ученикот се приближил до пропишаните цели, при што се води сметка не само за обемот на усвоените знаења, туку и за нивниот квалитет. Но, Шилих вели дека сето тоа не значи оти овие два процеса не се поврзани помеѓу себе. Напротив, дури, вели дека оценувањето е тесно поврзано со проверувањето и меѓата меѓу нив тешко е да се одредеди”.

Според Штефанц и познатиот дидактичар Ф. Стрмчник, во своето дело Дидактика од 2001 година, го застапува ставот за проверувањето и оценувањето како два различни процеси, кои, иако во практиката се преплетуваат, треба да се третираат одвоено и со свои посебни функции. Стрмчник смета дека, суштината на проверувањето се состои во утврдување на недостатоците во учењето на ученикот и во поучувањето на наставникот и во нивното отстранување, а не само регистрирање што знае и разбира ученикот, а што не. Тој, дури вели и дека превентивната функција на проверувањето ќе се оствари кога учениците и сами доброволно ќе ги откриваат своите пропусти во учењето или ќе посакаат и ќе побараат наставникот да провери како и колку нешто знаат, без притоа да се плашат од негативни последици ако не знаат. “Проверувањето е неспоиво со било какво санкционирање, според тоа и со оценувањето. Затоа треба терминологски да се оддвои од оценувањето. Не е логично да се употребува како синоним за оценување или да се поврзува со него, на пример, проверување и оценување”.

И Ф. Стрмчник на оценувањето му ја припишува функцијата на мерење. Според него, оценувањето е самостоен и завршен степен на наставниот процес, кој ги мери или проценува, пред сè личните постигања на ученикот и во која мера ги постигнал целите. Оценувањето се разликува од проверувањето и по тоа што за него се значајни консеквенциите, а тоа се оценките, што проверувањето не смее да ги има. Тоа е значаен факт за нивно разграничување. Меѓутоа и тој признава дека во наставната практика, па и во трудовите на некои автори, не се прави јасна разлика меѓу овие два поими, односно многу често тие се употребуваат меѓусебно поврзани со тавтолошко значење. Имено, се користи терминот проверување, па терминот оценување, а и во едниот и во другиот случај се мисли и на двата процеса.

Дано Василев (1987) вели дека анализата на поимите проверување и оценување и блиските на нив – како што се испитување (испрашување), контрола и мерење, покажува дека, иако меѓу нив има сличности и блиски нешта, нивната содржина и суштина им е различна и не дозволува тие да се поистоветуваат и заменуваат еден со друг.

Според Д. Василев, процесот на проверување е еден од многуте процеси во наставата, но тоа е процес кој ги проникнува сите етапи на наставата (без да е посебна етапа од неа), проткаено е низ сите составки на лекцијата (урокот) - без да е посебна составка на лекцијата. Тој смета дека учениците и наставникот имаат потреба од проверување на состојбата на знаењата, не само кога веќе ги усвоиле, туку и во процесот на самото усвојување, во секој негов момент. “Само така може благовремено да се корегира и полновредно да се раководи наставниот процес. Само така можеме целисходно да ги развиваме сознајните способности на учениците. Сето тоа го поттикнува ставот дека проверувањето на заењата не треба да се смета за посебна етапа на наставниот процес или за одредена составка на лекцијата, ако не сакаме со тоа да ја ограничине неговата улога и да ја изопачиме суштината и намената на истото”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Д. Василев, Проверувањето и оценувањето на знанијата в обучението, НП, София, 1987, стр. 25.

Оценувањето на знаењата пак, според истиот автор, е процес кој се одвива во сознанието на личноста (екзаменаторот), односно тоа е оценувачки акт (акт на оценување), а оценката е резултат од тој процес. ... Според својата суштина, оценувањето е процес на споредување на постигнатото во наставата - усвоени знаења, умеења и навики, со барањата на наставната програма (или барањата на наставникот).

Изложените мислења, односно аргументите со кои тие се поткрепуваат, недвосмислено покажуваат и докажуваат дека проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците се два посебни процеси, со посебни места, значења и улоги во наставата и другата воспитно-образовна работа во училиштата.

### **3.2. Проверувањето и оценувањето како потреба**

Сега, по разграничувањето на проверувањето и оценувањето, појасно можат да се постават и прашањата за нивното место, значење и улога. Во таа смисла се наметнуваат следниве три прашања:

**Првото прашање**, според наше мислење, би гласело: Кое е местото на проверувањето и на оценувањето, меѓу сите други воспитно-образовни активности, односно, има ли место за нив или, уште подобро: Има ли потреба од проверување и оценување на постигањата на учениците воопшто, па и на оние во средното образование? Ова прашање со поставуваме и поради тоа што некои тврдат дека, барем оценките не се потребни.

**Второто прашање** би гласело: Кому му е потребно да се проверуваат и оценуваат постигањата на учениците? Кому му е важно, за кого и какво значење имаат проверувањето и оценувањето? Важноста (значењето) е субјективна категорија. Ништо не е важно само по себе и за себе. Значи, кому му е важно да знае какви постигања оствариле учениците?

**Третото прашање** е: Зошто е потребно проверување и оценување на постигањата на учениците? За што ќе им користат сознанијата од проверувањето и од оценувањето на оние на кои им е важно тоа? Каква корист

би имале заинтересираните субјекти, што би постигнале со проверувањето и со оценувањето или: кои се функциите на проверувањето и на оценувањето?

Се разбира, покрај наведените, присутни се уште многу други прашања во врска со проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Од одговорите на овие и други слични прашања, за кои ќе стане збор во другите поглавја, зависи и односот кон проверувањето и кон оценувањето на сите субјекти, непосредно или посредно вклучени во (или заинтересирани за) воспитно-образовната работа со учениците.

Проверувањето и оценувањето се интегрални компоненти речиси на секоја човекова активност, бидејќи имаат повеќе значајни функции, без чие остварување луѓето тешко би можеле успешно да изведуваат многу активности. Секоја индивидуа има потреба да знае како остварува одредена своја активност, колку е успешна – каков успех (резултат) постигнала, односно зошто не успеала да ја реализира активноста онака како што ја планирала или посакувала.

Според тоа, како и за секоја човекова активност и за учењето може да се рече дека е проследено со проверување и со оценување не само на резултатот, туку и на процесот на изведување на истото, а истовремено го проценува и влијанието (придонесот) на некои фактори за (не)успехот, како на пример: своето залагање, заинтересираноста, систематичноста на изведбата итн. Практично, се работи за два вида на проверување и на оценување – за проверка и оценка на резултатот (резултатско проверување и оценување) и за проверка и оценка на процесот (процесно проверување и оценување).

Сето тоа произлегува оттаму што човековата дејност е целно насочена и секогаш неизбежно поврзана со задоволување на одредени потреби. Така е и со учењето на учениците. Учејќи, тие задоволуваат одредени свои потреби. “Тоа, пак, како што вели М. Андреев, постојано претпоставува споредување на резултатите од дејноста со состојбата на потребите и степенот на нивната задоволеност во текот на дејноста. Споредувањето на целите на дејноста и постигнатите резултати, во суштина, е оценувачка дејност на субјектот, таа е сознание за односот меѓу потребата и дејноста, извршена за нејзино

задоволување Тоа е своевидно самосознание на субјектот, кое наоѓа израз во оценката, во оценувачкото сознание. Според тоа, оценувањето е сложена сознајна дејност преку која се идентификува вредноста на дејноста и резултатот од неа, споредени со посакуваната состојба од субјектот, со она што се смета дека треба да биде”<sup>20</sup>.

Патем, добро е да се спомене дека, наспроти тврдењата за потребата од проверување и од оценување, има и спротивни искажувања. Имено, заради тоа што, како што ќе видиме, оценувањето има и несакани влијанија (“функции”), со доста негативни последици, речиси исклучиво за учениците, има автори кои размислуваат и предлагаат негово отфрлање, односно укинување. Поточно, нивните заложби повеќе се однесуваат на оценките (особено оние бројчаните), со кои официјално се искажуваат резултатите, отколку на самиот процес на оценување. Тоа значи дека е неопходно оценувањето да се усовршува и да се менува и истото така да се организира и изведува, што нема да предизвикува негативни последици или, барем тие да се сведат на најмала можна мера. Во таа смисла, веќе се говори и за нови, алтернативни сфаќања (парадигми) за проверувањето и за оценувањето на постигањата.

Наставата, пак, како сложен процес на заемно поврзани активности на поучување (од страна на наставникот) и учење (од страна на ученикот), исто така, е целно насочена активност и е незамислива без проверување и без оценување на ефектите од неа, односно на степенот на постигнатост на планираните цели. “И, како што остварувањето - постигнувањето на тие цели не е еднократен чин, туку е процес кој минува низ разни етапи, така и проверувањето и оценувањето на нивното постигнување се процеси на непрекинато следење и прибирање на неопходните податоци (информации), заради регулирање на ефикасноста на процесите на учење и поучување во секој момент од нивното одвивање, но и чин на искажување на суд (оценка) за постигнатиот напредок”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> М. Андреев, (1995), Оценувањето в училиште – докимологија, Софија, стр. 10

<sup>21</sup> Исто, стр. 11.

Значи, основа за изведување на активности на проверување и на оценување е потребата од информации за тоа како се одвива наставниот процес (учењето и поучувањето) и какви резултати се постигнуваат. Тоа е сознајна потреба на секоја единка вклучена во наставниот процес, како и на сите надлежни и заинтересирани органи и установи, без чие задоволување не е можно преземање на соодветни мерки за натамошен напредок. Тоа е основниот и најопштиот одговор на прашањето: Зошто се врши проверување и оценување на постигањата на учениците, односно на прашањето има ли потреба од проверување и од оценување.

Кога се говори за местото (потребата) од проверување на постигањата на учениците, долго време како да не се сфаќало дека тоа е неопходно уште во текот на самиот процес на учење. Всушност, потребата од такво тековно проверување и не можела изразено да се почувствува во наставата која била насочена кон пренесување и запомнување на готови (содржински, декларативни) знаења, што, како што ќе видиме, тоа не е случај кај целно и процесносно-развојно насочената настава.

### **3.3. Значењето (важноста) на проверувањето и на оценувањето**

Системот на проверување и оценување на постигањата на учениците, без сомнение, има значајно (важно) место во образовниот систем. Како потсистем на образовниот систем, тој е инструмент за иницирање и поттикнување за успешно работење (учење и поучување), но, во исто време, е и мерило за успешноста во работата. Токму затоа и не е ни малку случајно што овој систем (потсистем на образовниот систем) е и нормативно уреден со соодветни законски и подзаконски акти (правилници, упатства, стандарди, критериуми и др.).

Освен тоа, тој е дел од училишната традиција. За проверувањето и за оценувањето во училиштата децата знаат уште пред да тргнат на училиште - пред да станат ученици. А, кога ќе станат ученици, тие веќе очекуваат да се проверува како учат и за тоа да бидат оценувани, а оценките ги доживуваат како потврда на нивното залагање и способности, но и како моќно средство со кое

наставниците можат да казнуваат или наградуваат, да го утврдуваат статусот на ученикот во паралелката итн. За значењето на проверувањето и на оценувањето на постигањата на учениците говорат, речиси, сите автори кои го проучуваат ова прашање. Овде ќе приведеме исказувања на неколкумина од нив.

Какво и колкаво значење му придава на оценувањето Н. Хавелка, може да се види од следново негово исказување: “Ако постои само една педагошка активност, врз основа на која можеме да ги издвоиме добрите наставници од оние кои ја промашиле професијата, тогаш тоа е оценувањето на уениците. Оценувањето го доведува наставникот и како личност и како стручњак, во најнепосреден контакт со секој ученик. Учениците не го ценат наставникот според тоа дали оценува ‘благо’ или ‘строго’, туку според тоа дали неговото оценување е валидно и објективно, дали во сè, а пред сè во оценувањето, е чесен, непристрасен, правичен, отворен и доследен”<sup>22</sup>.

Слично мислење има и З. Рутар Илц, која вели: “Проверувањето и оценувањето на знаењата е едно од најмоќните средства во рацете на наставниците. Со него утврдуваат што и колку научиле учениците. Соодветно на формата, односно видот на проверувањето што го употребуваат, кај учениците поттикнуваат и одреден начин на одговарање при проверувањето, а со тоа, пак, и одреден начин на учење и на структурирање на она што го учат”<sup>23</sup>.

За значењето на системот на проверување и оценување говори и фактот што тој, доколку се остварува, доколку функционира онака како што треба, покажува колку добро работат наставниците, како и колку учат учениците, односно покажува како функционира образовниот систем во целина.

Поконкретно и како што веќе рековме, информациите што се добиваат со проверувањето и со оценувањето, не се цел сами за себе – не се важни сами за себе. Тие имаат свое значење - важни се за учениците, за наставниците, за родителите на учениците и за општеството, односно за училиштето и за другите органи и институции, надлежни за образованието.

---

<sup>22</sup> N. Havelka: Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000, стр. 185

<sup>23</sup> Zora Rutar Ilc: I D. Rutar: Kaj poučujemo in preverjamo v šolah, Didakta, Radovlica, 1997, стр. 156

- Резултатите од проверувањето и од оценувањето, односно коментарите (повратните информации) што во врска со нив ги дава наставникот, на ученикот му кажуваат: кои делови од изучуваните содржини добро ги совладал, а кои не, односно кои цели ги постигнал, а за кои уште треба да се потруди, какви грешки прави, на какви тешкотии наидува и како истите да ги надмине итн. Всушност, сето тоа на ученикот му кажува и како работел (учел) и дали да продолжи така или да измени нешто, да учи поинаку и повеќе.
- Резултатите од проверувањето и од оценувањето и за наставникот се значајни повратни информации, не само за успешноста на секој ученик и на паралелката во целина, туку и за неговото работење. Но, што тој ќе преземе врз основа на нив, ќе зависи од многу фактори, а најмногу од тоа на што им ги припишува (не)успесите на учениците – дали на своето поучување (методите, постапките, организацијата на наставата и сл.), или на (не)способноста и (не)мотивираноста на учениците. Во секој случај, тој е должен, како и учениците, рефлексивно да размислува и да ја преиспита, преоцени, пред сè сопствената работа, со намера во иднина да внесе промени што ќе водат кон поквалитетно поучување.
- Одредено важно значење, резултатите од проверувањето и од оценувањето имаат и за родителите на учениците. За нив тоа се информации кои им кажуваат како напредуваат, колку се успешни во учењето нивните деца, дали им е потребна некаква помош, дали можеби, треба да сменат нешто во организацијата и начинот на кој учат дома. Оваа функција многу повеќе доаѓа до израз кога станува збор за ученици од помала возраст, додека со возраста и со постепеното осамостојување на ученикот, таа се маналува, но не се губи во целост.
- Најпосле, резултатите од проверувањето и од оценувањето се важни и за надлежните институции (училиштето, образовните власти), но и за пошироката стручна и друга јавност. Сите тие се информираат како и колку успешно работат одделни училишта, но и како функционира образовниот систем во целина. За споменатите субјекти, особено, се важни резултатите од завршните сумативни проверувања и оценувања, за кои учениците добиваат и официјални оценки, како и резултатите од



екстерните испити. Сите тие се еден вид контрола – имаат контролна функција. Но, тоа не значи дека резултатите од таквите проверувања можат да се користат и за споредување на училиштата помеѓу себе, како што понекогаш, неосновано, се прави. Тие резултати зависат од многу фактори кои се различни кај различни училишта, поради што се и неспоредливи. Во секој случај, резултатите од завршните проверувања и оценувања, како и од екстерните испитувања на сите споменати надлежни субјекти, како и на научно-истражувачките установи, можат да им послужат за потемелно анализирање на состојбите со квалитетот во образованието и за планирање и преземање на соодветни активности за негово натамошно подобрување.

### **3.4. Функции на проверувањето и на оценувањето**

Под функција, обично се подразбира исполнување, ивршување на некоја улога; тоа е однос помеѓу два или група субјекти, појави или објекти, при што однесувањето или промената на едниот води до промена кај другиот.

"Кога се говори за функциите на проверувањето и оценувањето во наставата и надвор од неа, се мисли на тоа каква улога, какви задачи исполнуваат тие (проверувањето и оценувањето) во наставата или надвор од неа"<sup>24</sup>.

Сфаќањата за местото и улогата (функциите) на проверувањето и на оценувањето на постигањата на учениците, како интегрални компоненти на наставниот процес, минувале низ сите етапи на менување низ кои минувала и наставата. Притоа, нормално било што функциите на проверувањето и на оценувањето се поврзувале со оние на наставата. Овде нема да говориме за сите промени (нешто веќе беше речено во историскиот пристап, а ќе стане збор и во поглавјето за новите сфаќања за проверувањето и за оценувањето), низ кои минувала наставата, како процес на учење и поучување, па и на долгиот пат на развојот и промените на сфаќањата за местото и улогата на проверувањето и на оценувањето.

---

<sup>24</sup> Д. Василев, (1987), Проверувањето и оценувањето на знањето в обучението, НП, Софија, стр. 86

Но, пред да кажеме за кои, односно за какви функции станува збор, добро е да споменеме дека некои автори прават разлика меѓу функциите на проверувањето и функциите на оценувањето. Така, на пример, Д Василев (1987) смета дека неразграничувањето на функциите што ги има проверувањето и оние на оценувањето, се должи пред сè на тоа што не се прави разлика во суштината на овие два процеса и на нивната содржина (предмет) и улога во наставата. Во ваквото тврдење има доста вистина. Точно е дека во практиката, обично, се говори за оценување, во кое како да се подразбира и проверувањето, но без да се прави јасна разлика меѓу нив. Точно е и тоа дека проверувањето и оценувањето (како што веќе видовме) се две посебни активности – различни по својата суштина, но точно е и тоа дека тие се меѓусебно поврзани и дека најголемиот број од функциите им се заеднички. “Тоа се два вида активности, кои секогаш се одвиваат по ист редослед: секое проверување завршува со некакво оценување – на се кое оценување му претходи проверување. Скоро и да нема проверување само за себе, ниту пак може нешто да се оценува, без претходно да се провери”<sup>25</sup> Проверувањето, кое не е проследено и со некакво проценување на прибраните податоци, не може да ги остварува своите функции. Оценувањето пак, е нешто повеќе од проверувањето. Тоа завршува со утврдување на степенот на напредување на ученикот кон целта (кон пропишаниот, прифатениот, посакуваниот стандард), односно тоа е споредување на постигањата со критериуми (лични или пропишани). Но, оценувањето, скоро секогаш, го опфаќа и аксиолошкиот (вредносниот) аспект. Тоа значи дека оценувањето има (носи) и вредносна информација, бидејќи оној кој оценува (наставникот), како и оној чии постигања се оценувани (ученикот) искажуваат и свој став, свое мислење, свој однос кон оценката – го изразуваат степенот на (не)задоволство со постигањето, што не е случај при проверувањето.

Меѓу авторите кои говорат за функциите на проверувањето и на оценувањето (оценката) не постои целосна согласност во поглед на нивниот број и значење. Разни автори говорат за различни функции на проверувањето и на оценувањето и оценката. На пример, М. Андреев вели дека “оценката има

---

<sup>25</sup> К Попоски, Докимологија – следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје, 2005, стр. 169.

голем број разновидни функции, како што се: образовна, воспитна, контролна, дијагностичка, прогностичка, селективна, регулативна, информативна, стимулативна, сознајна, потоа – функција на класирање и рангирање”<sup>26</sup>. Тој истакнува дека во различни услови (кај различни ученици и наставници), оценувањето (оценката) во различен степен ги остварува своите функции. Освен тоа, смета дека е многу тешко да се степенуваат функциите и да се каже која од нив има најголемо значење.

Д. Василев (1987) ги цитира мислењата на над десетина автори во врска со функциите на проверувањето и констатира дека меѓу нив постои висок степен на согласност, за да заклучи дека проверувањето на постигањата на учениците ги има следниве функции: информативна, сознајна, контролна, образовна, воспитна, стимулативна (мотивациска) и селективна – дијагностичка. Други двајца автори (Мацинтосх и Хал, според З. Рутар Илц, 1997, стр. 162), велат дека проверувањето може да биде наменето за дијагноза, за вреднување, за водење, за оценување, за селекција, за предикција.

Сите функции на системот за следење, проверување и оценување, Н.Хавелка ги дели во три групи: педагошки функции (информативна, инструктивна и вреднувачка), психолошки (мотивациска и развојна) и социјални кои се делат на две подгрупи - формални и неформални социјални функции (Н. Хавелка, 2000, стр. 165).

За каква намена, во која улога (функција) ќе бидат употребени прибраните информации, односно оценките, формулирани врз нивна основа, ќе зависи од многу нешта. Какво ќе биде влијанието на проверувањето и на оценувањето, кои и какви ќе бидат последиците од нив, ќе зависи од тоа како истите се изведуваат во практиката. Проверувањето и оценувањето можат да бидат моќно средство за подобрување на учењето на учениците и поучувањето на наставниците, доколку истите се изведуваат во склад со современите сфаќања за нив.

---

<sup>26</sup> М. Андреев, Оценјането во училиште – докимологија, Софија, 1995, стр. 12.

Еве што вели за тоа Б. Декроли: “Ако правилно се користи, мерењето (проверувањето и оценувањето, н.з.) е моќно средство за подобрување на учењето. Се разбира, важно е што поучуваат наставниците и како тоа го прават, но истражувањата покажуваат дека редовните мерења и повратните информации се меѓу најважните постапки, кои наставниците ги користат за унапредување на учењето.

Метаанализите покажуваат дека мерењето и повратните информации многу поволно влијаат на учењето и тоа на сите образовни нивоа - од основношколско до високошколско”<sup>27</sup>.

Се чини дека овој автор прави најсоодветно групирање на функциите на проверувањето и на оценувањето (мерењето – како што тој вели). Имено, говорејќи за употребата на мерењето (проверувањето и оценувањето, н.з.) Вуган Доскрели вели дека тоа може да биде изведено пред почетокот на реализацијата на одредена образовна програма (пред учењето), во текот на реализацијата на програмата (во текот на учењето) и по завршувањето на реализацијата на програмата (по учењето). Според тоа, нормално е и да се очекува дека секое од овие мерења (проверувања и оценувања) има своја намена и функција. Брајан вели дека тоа се следниве три намени: за учење, за поучување и за донесување на одлуки. Тоа го прикажува на следниов начин:

| <i>Намена</i>   | <i>Пред учењето</i>                                       | <i>Во текот на учењето</i>                               | <i>По учењето</i>            |
|-----------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>За учење</b> | <b>Класирање на учениците<br/>Сместување на учениците</b> | <b>Мерење на напредокот<br/>Утврдување на тешкотиите</b> | <b>Мотивирање<br/>Водење</b> |

<sup>27</sup> Б. Декроли: Pristupi mjerenju u obrazovnom procesu, vo: Ch. Desforges: (ured.): Uspješno učenje i poučavanje, Educa, Zagreb, 2001, стр.284

|                                    |                                                 |                                                                    |                                                                      |
|------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <i><b>За поучување</b></i>         | <b>Поставување на очекувањата<br/>Планирање</b> | <b>Проценка на поучувањето<br/>Менување на наставната програма</b> | <b>Одговорност<br/>Мерење<br/>Делотворност</b>                       |
| <i><b>За донесување одлуки</b></i> | <b>Насочување на средствата</b>                 | <b>Континуирано мерење<br/>Следење на развојот</b>                 | <b>Издавање на свидетелства<br/>Селекција<br/>Следење на нормите</b> |

(Извор: Charles Desforges: Успјешно учење и поучавање, Едуца, Загреб, 2001, с. 285)

Очигледно, станува збор за функциите на дијагностичкото и формативното проверување и на сумативното проверување и оценување, односно за поделба на истите на функции на проверувањето (пред и во текот на учењето) и за функции на оценувањето (по учењето), за кои нешто подоцна ќе стане збор.

### 3.5. Функции на проверувањето

Пред да минеме на посебните функции на дијагностичкото и на формативното проверување, како и на сумативното проверување и оценување, ќе цитираме уште еден автор (Изард, според З. Р. Илц, 1997, с. 161) кој говори за функциите на проверувањето, воопшто, на три нивоа од изведувањето на наставата, при што ги наведува следниве значајни функции на истото.

- а) "На ниво на наставна единица (наставен час, лекција)
- Реактивирање и утврдување на вештините и знаењето пред обработка на новиот материјал;
  - Насочување на вниманието кон планираните цели;
  - Поттикнување на активните стратегии на учење;

- Практикување на вештините и утврдување на знаењата;
- Повратна информација која е наменета за поправање (корективна повратна информација);
- Помош на учениците при согледување на напредокот и при развивањето на вештините за самооценување (самовреднување);
- Насочување на натамошните инструкции и учебни активности за повешто овладување;
- Помош при завршувањето.

б) На ниво на наставен модул (наставна тема)

- Проверување дали се усвоени соодветните потребни вештини за натамошно ефикасно учење;
- Влијание врз мотивацијата за предметот и врз односот на учениците кон предметот;
- Комуницирање и поправање на инструкторовите и програмски цели, вклучувајќи ги и стандардите;
- Влијание на стратегиите и моделите за учење;
- Опис на постигањата и известување за нив (сертификат) и влијание врз натамошните активности.

в) На долгорочно ниво

- Влијание врз учениковата способност да го одржи (сочува) и употреби наученото во различни контексти и на различни начини;
- Влијание врз развојот на вештините и ставовите;
- Влијание врз континуираната мотивација;
- Влијание врз самоспознавањето (самоперцепцијата)."

Очигледно, многубројни и навистина разновидни се функциите на проверувањето, за разлика од оние што му се припишуваат на оценувањето. За жал, тоа како да е тврдење само на теоријата за проверувањето, но не и на училишната практика, во која, обратно – многу повеќе се говори за улогата (функциите) на оценувањето, особено за оние неформалните - нелегитимните.

### **3. 5.1. Дијагностичкото проверување и неговите функции**

(Проверување пред почетокот на реализацијата на програмата)

Дијагностичкото проверување се изведува во почетокот на учебната година - пред да започне реализацијата на новата образовна програма и во текот на учебната година - пред да се пристапи кон обработка на некоја нова тема (целина) од наставната програма. Насочено е кон утврдување на предзнаењата, односно на обемот и структурата на постојното знаење на ученикот, кое е важно (потребно) за разбирање на новите содржини. Не се работи за утврдување само на обемот и структурата на предзнаењата, туку и за утврдување на постојните празнини во знаењата, како и погрешни сфаќања на одделни содржини, но и на тоа како размислуваат учениците, какви вештини и стилови за учење поседуваат, односно со кои ученикот стартира во походот по нови знаења, вештини и умеења.

Врз основа на нивното утврдување (дијагностицирање) се прогнозира идниот напредок во наставниот процес кој допрва следи.

Затоа ова проверување претставува поаѓалиште за планирање на поучувањето и натамошното учење. Деталните информации за предзнаењата на учениците се значајни, особено за наставниците кои изведуваат настава по предмети со истакнато вертикална програмска структура (мајчин јазик, странски јазици, математика), како и тогаш кога добиваат паралелки, односно ученици со кои не работел пред тоа, или пак, кога почнува нова тема од програмата.

Врз основа на деталните информации од дијагностичкото проверување, наставникот утврдува што и како треба да им се помогне на одделни ученици или на целата паралелка, дали да организира дополнителна настава (часови) за сите или за група ученици, што треба да промени во својата работа итн.

Во последно време, “дијагностичкото проверување добива поголемо значење поради постигањата на когнитивно-конструктивистичката психологија,

која тврди дека предзнаењата на учениците се најзначајниот фактор за успешно продолжување на учењето”<sup>28</sup> - вели Б. М. Пожарник.

Имено, почетната (иницијалната) состојба е дел од влезот (инпутот) во образованието и од тоа зависи идниот учинок и квалитет на наставата. Врз основа на познавањето на актуелното ниво на развојот и постигањата на учениците, наставникот: го планира наставниот процес по обем, содржина и методички пристап; го организира процесот на поучувањето и учењето, согласно потребите и можностите на учениците и видот на помошта која им е потребна итн. На пример, кога ќе се воочат значајни предзнаења за некои наставни содржини, подобро е вниманието да се насочи кон она што навистина е ново, а на учениците кои не ги поседуваат тие предзнаења, треба да им се помогне на друг начин (на пример преку дополнителна настава или на друг начин).

За квалитетно изведување на дијагностичкото проверување многу е важно учениците да бидат активно вклучени, особено во откривањето на нивните пропусти. Затоа е потребно да постои доверба меѓу наставникот и учениците. Учениците да можат без страв од негативни последици (слаба оценка) да кажат што не знаат доволно - да помогнат во дијагностицирањето на состојбата, уверени дека тоа е за нивно добро.

### **3. 5. 2. Функции на формативното проверување**

(Проверување во текот на реализацијата на воспитно- образовните програми)

Формативното проверување се одвива во текот на наставниот процес, односно со таква зачестеност, што обезбедува континуитет на истото. Го изведуваат самите наставници и уште се нарекува интерно проверување. Неговата намена е собирање и давање на податоци (информации) за што поефикасно ‘хранење’ на поучувањето и учењето (наставникот и ученикот) со сознанија за тоа како тие процеси да се одвиваат поуспешно и поефикасно.

---

<sup>28</sup> B.M. Požarnik,; Psihologija učenja in pouka, D.Z.S., Ljubljana, 2000, стр. 262.



За формативно проверување говориме кога се работи за подобрување и надградување на наставниот процес кој е во тек, а врз основа на добиените повратни информации. Тоа е тековно проверување, кое најчесто се одвива и интуитивно. Од тековното проверување, наставниците често водат и белешки за впечатоците, за констатираните состојби (напредок, добри страни, грешки, пропусти). Некои тоа го прават во вид на ставање плусеви или минуси и други симболи, како делумни (нецелосни) оценки, што подоцна или ги претвораат во завршни оценки или ги користат при сумативното проверување и оценување. Ова проверување треба да се одвива систематски и да не се поврзува со оценувањето.

"Суштината на тековното проверување на постигањата на учениците е во следењето на учењето и поучувањето и на резултатите од работата. Во таа смисла, проверувањето е потреба и основа за дијалог на ученикот и наставникот во врска со развојот на учењето и поучувањето, односно на нивната заедничка контрола, а заради насочување на развојот на учењето на секој ученик. Намената на таквата контрола е да се подобрат постигањата до крајот на учењето, а со тоа и оценката за вредноста на наученото."<sup>29</sup>

Ако проверувањето се изведува во форма на педагошки дијалог за заедничкото учење и поучување, за да му се овозможи на ученикот пополнување на празнините во знаењата или за отстранување на грешките, односно ако повратната информација не е само одговор во смисла на "точно", "погрешно". туку ако го насочува развојот на учениковото учење и, во исто време, поучувањето на наставникот, тогаш таквиот вид на формативно проверување конструктивистички е насочено. Во таа смисла повратната информација е повеќе формативна, бидејќи на ученикот и на наставникот им обезбедува потребни податоци за самостојно градење (конструирање) на знаењето. Тогаш проверувањето влијае на постапката за заедничкото потребно учење, а во склад со тоа и на поучувањето. Тоа значи дека проверувањето ја регулира динамиката на индивидуалниот развој во градењето на знаењата и, во исто време, повеќе или помалку, на креативното презентирање на наученото.

---

<sup>29</sup> N. Komljanc, (2004): Vloga povratne informacije v učnem procesu, *Dodobna pedagogika*, br. 1. стр. 141, Lubljana

"Една од основните улоги на проверувањето се состои во организирање на создавањето на потребите за учење и можностите за следење на развојот на учењето, односно на потребата за постојано процесно планирање на учењето. Проверувањето е механизам на развојот на учењето. Од успешноста на проверувањето зависи динамиката на наставата. Главна улога во развивањето на однесувањето на на учениците има повратната информација, добиена со примена на различни форми на проверување на активностите на учење" <sup>30</sup>

Квалитетната повратна информација во конструктивистички насоченото формативно проверување овозможува самостојно водење на учењето од страна на учениците. Таквото проверување, всушност, ги подготвува и ги оспособува учениците за самопроверување и самооценување (самовреднување) на сопствените постигања и нивно успешно натамошно планирање и регулирање. Она што е битно да се знае е тоа дека самостојното регулирање на учењето е битен елемент по кој социјално-конструктивистичкото учење се разликува од бихевиористичкото. Не случајно, саморегулативниот систем социјалните конструктивисти го нарекуваат срце на причинскиот (каузалниот) процес на учење, покрај другото и затоа што влијае на човековото мислење, на мотивацијата и на ефектите од учењето. Освен тоа, утврдено е дека тој е најнефективен пристап кон учењето, и тоа кај сите ученици, кој ги поврзува метакогнитивните стратегии на учење, декларативното и процедуралното знаење, како и емоционалната компонента (интересите, убедувањата за себе за самоефикасноста), вклучувајќи го и самооценувањето.

"Клучна улога во регулирањето на процесите на учење, поучување и оценување има само онаа педагошка комуникација меѓу ученикот и наставникот, која овозможува квалитетно дијагностицирање на факторите (причините) за поуспешно решавање на проблемите во учењето и која го почитува наставниковото оптимално приспособување кон потребите на ученикот и овозможува што послободно творечко презентирање на знаењето. Формативното проверување кое ги "храни" ученикот и наставникот, како и родителите, со соодветни и квалитетни информации, потребни за натамошен

---

<sup>30</sup> Исто, стр. 147.

развој на учењето, поттикнува флексибилно организирање на идното учење и поучување. Тогаш наставата станува пофлексибилно организиран процес”<sup>31</sup>

Формативно е секое проверување и оценување кое му помага на ученикот да (на)учи и да напредува, да се развива. Тоа е насочувачко (поттикнувачко), односно процесно-развојно проверување, кое одговара на прашањето: што постигнал ученикот, за да може исто така, прецизно и јасно да одговори на прашањето: што и како треба ученикот да учи понатаму.

Формативното проверување ќе ја постигне својата намена, ако се исполнети следниве услови:

- да е применет соодветен начин на проверување (испитување) на моменталните постигања на учениците;
- детално да се утврдени целите (посакуваното ниво на постигања);
- ако се спореди постигнатото со посакуваното ниво и ако се утврдени тешкотиите (празнините, грешките, слабостите);
- ученикот да е информиран (инструиран) како да ги пополни празнините, да ги отстрани грешките;
- ученикот да ги користи повратните информации во натамошното учење

Квалитетната формативна повратна информација што се дава на ученикот треба да биде: специфична, персонализирана, аналитична, дадена благовремено, објективна, целосна, да биде објективно интерпретирана, да биде пренесена на соодветен начин и да биде прифатена од ученикот.

Во тековното проверување резултатите (постигањата на учениците) не се оценуваат со нормативни критериуми, што значи дека учениците не се споредуваат меѓу себе, туку концентрацијата е на квалитетот на постигањата на самиот ученик – споредени со неговите претходни постигања.

Често се поставува и прашањето дали резултатите од тековното (формативното) проверување треба да се земат предвид при утврдувањето на конечната оценка - вели Б. М. Пожарник и одговара: "Едноставно, би можеле да

---

<sup>31</sup> Исто, стр. 142.

речеме: позитивните - да, негативните - не, бидејќи намената е ученикот да ги поправи слабостите и да покаже дека ја постигнал целта"<sup>32</sup>

### **3. 6. Функции на сумативното проверување и оценување**

(Проверување и оценување на крајот - по завршувањето на реализацијата на воспитно-образовните програми)

Сумативното проверување и оценување, според К. Попоски (2005, стр. 179), се изведува:

- во текот на наставната година - по завршена обработка на одредени поголеми наставни целини – подрачја, теми, циклуси, како неформални микро-сумативни проверувања и оценувања. Учениците не добиваат официјални оценки, туку проверувањето се врши за да им се овозможи да добијат систематски повратни информации за тоа како ги постигнале стандардите за одредени цели (подрачја, целини, теми од програмата), а за кои, подоцна (во формалното сумативно проверување), ќе бидат оценети.
- на крајот на одредени периоди или етапи од наставниот процес (тримесечие, полугодие) Тоа се формални микро-сумативни проверувања и оценувања од кои учениците добиваат и официјални оценки. По правило, опфаќа репрезентативен дел од сите изучувани содржини во тој период.
- на крај на учебната година, односно по завршен циклус – реализирана наставна програма. Тоа се конечни – завршни формални сумативни проверувања и оценувања Опфаќа поголем или доволно репрезентативен дел од обработените наставните содржини во текот на учебната година.

Негови две основни цели се: исцрпно и целосно согледување на степенот на постигнатост на целите (стандардите) и формирање на завршни (сумативни) оценки и нивно регистрирање во педагошката евиденција и документација

---

<sup>32</sup> B. M. Požarnik, : Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000, стр. 263

По правило, тоа секогаш е планирано и однапред најавено и договорено со учениците (што ќе опфати, кога ќе се изведе, на кој начин , според кои критериуми ќе се оценува).

Завршната оценка е синтетички суд за вкупните постигања на ученикот во одредена област во текот на учебната година, која задолжително и официјално се регистрира во педагошката документација. Таа претставува конечен биланс на успехот, синтеза на повеќекратни формални и неформални сумативни проверувања и иценувања.

Основна намена (функција) на сумативното проверување и оценување е да ги информира сите надлежни и заинтересирани субјекти (учениците, наставниците, родителите, училиштата, министерството, пошироката стручна и друга јавност итн.), за постигнатите резултати на учениците.

Малку чудно, но вистинито – завршното (сумативното) оценување најмалку им користи на учениците, особено на оние од завршната година на средното образование, бидејќи тие веќе немаат можност за корекција на своите постигања. Затоа, често и се вели, дека завршното проверување и оценување е свртено наназад – со поглед кон минатото, веќе завршеното учење, за разлика од формативното проверување, кое е свртено напред – со поглед кон идното учење, она кое следи и кое може да се подобри.

Нешто поинакви официјални функции имаат неформалното и формалното микросумативно проверување и оценување, бидејќи се изведуваат во текот на наставната година. Тие им служат на учениците, нивните родители, наставниците и училиштата за согледувања во врска со постигнатоста на планираните цели во одделни периоди или по одделни целини и по потреба, за преземање на решенија (активности) за подобрување на состојбата.

Најполсе, не може да не се каже дека оценувањето има наградувачка и репресивна функција. Имено, не е непознато дека оценките од неформалните микросумативни проверувања и оценувања, како и оние официјалните на тримесечијата и на полугодието, одредени наставници, ги користат и како средство за наградување на учениците за покажано солидно знаење и залагање или за нивно казнување за непокажано знаење, но и за незалагање, па дури и за

недисциплина. Тоа значи дека оценувањето се користи и во репересивни цели. Дел од наставниците често ги заплашуваат учениците со слаби оценки, доколку не исполнат одредени обврски. Тоа говори за користење на оценките како средство за дисциплинирање на непослушните ученици. Во такви околности, не ретко, се случува еден ученик, кој според мислењето на наставникот, вложил големи напори, се трудел да научи, да постигне успех, па затоа и покрај тоа што не покажал солидно знаење или недоволно напредувал, сепак, наставникот го наградува и му дава повисока оценка од онаа на друг ученик кој покажал исто знаење, но кој или нешто се замерил со наставникот или, според негово мислење, не се залагал доволно. Јасно е дека една иста оценка за еден ученик ќе има функција на награда, а за друг казна, иако, можеби, наставникот немал таква намера. Таквото оценување има повеќе негативни последици.

Од сумативното проверување и оценување се води и официјална евиденција, врз основа на која учениците добиваат и официјални документи (свидетелства, дипломи), со што тоа ја остварува и неговата административна функција, а податоците за оценките се користат и за разни анализи од поопшт карактер, односно како основа за одредени одлуки на надлежните органи и институции.

Оценките од завршното оценување се користат и за рангирање, класифицирање и селекција на учениците за разни потреби. На пример, во училиштата за утврдување кој ја завршил годината, кој не; за наградување на најуспешните и за прогласување на првенец на генерација итн. Надвор од училиштата, оценките во свидетелствата и дипломите, се користат за селекција на учениците при запишувањето на повисоките степени на образование, за вработување, за добивање на стипендии итн.

Сумативното проверување и оценување во средното образование може да биде внатрешно (интерно) и надворешно (екстерно) или комбинирано – интерно и екстерно. По правило, интерното е за сите ученици до завршната година, додека за учениците од завршната година на средното образование тоа е комбинирано: интерно и екстерно. Интерното е во текот на учебната година (за тримесечијата, за полигодието), но и на крајот од учебната година за сите ученици по сите наставни предмети (задолжитени, изборни, факултативни) и

задолжителните активности и програми. Екстерното се изведува на крајот од учебната година, како дел од државната матура.

Целта на воведувањето на екстерното полагање (проверување и оценување) на дел од испитите (по одделни предмети) е да се обезбеди поголема објективност во оценувањето и почитување на договорените стандарди на знаења, одновно валидност на државната матура.

Бидејќи завршното проверување и оценување, односно завршните оценки имаат големо значење за ученикот и бидејќи тоа се изведува како еднократен (неповторлив) испит, без можност за корекција, кај учениците предизвикува голема трема, па и страв од неуспех. Тоа има негативно, понекогаш, и пресудно влијание врз резулатите од проверувањето – испитот. Затоа, во практиката на многу земји, а се почесто и кај нас, претходно се изведуваат пробни сумативни проверувања и оценувања. Со тоа им се помага на учениците да согледаат некои нивни празнини и да се потрудат подобро да се подготват за она вистинското завршно проверување и оценување.

x

x

x

Од напред изложеното може да се заклучи дека проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците имаат бројни, разновидни и многу значајни функции. Во овој кус заклучок на погледјето, доволно е да се каже дека тоа произлегува оттаму што активностите на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците се иманентни компоненти на воспитно-образовната дејност во училиштето, па и нивните функции природно произлегуваат од суштината на оваа дејност и ѝ служат нејзе, односно на воспитно-образовниот систем, за да ги постигне своите цели.

За тоа колку и како, во практиката на средните училишта, се остваруваат прикажаните функции на проверувањето и на оценувањето, како и за некои

неформални (нелегитимни) функции што на проверувањето и на оценувањето им ги придаваат наставниците, ќе стане збор поглавјето “Актуелни состојби во функционирањето на системот за проверување и за оценување на постигањата на учениците во средното образование”.

Уште само би го цитирале искажувањето на Б. Марнетич - Пожарник, зошто сметаме дека има многу вистина во него, а таа вели: “Некои од функциите се повеќе, други помалку битни, едни се формални, други неформални и сосема нелегитимни (на пример, функциите на заплашување и дисциплинирање), едни, обично ги почитуваме, на други пак, за жал, забораваме”<sup>33</sup>.

#### **4. Актуелни состојби во функционирањето на системот за проверување и за оценување на постигањата на учениците во средното образование**

Проверувањето и особено оценувањето на постигањата на учениците во средните училишта, отсекогаш и во сите средини предизвикувале голем интерес и речиси постојано, се актуелна, не ретко и акутна тема на секојдневни разговори и расправи(и). Тоа е едно од ретките прашања од областа на образованието околу кое многу се расправа во и надвор од училиштата. Нема сомнение дека следењето, проверувањето и оценувањето (вреднувањето) на постигањата на учениците е значајно не само стручно (педагошко-психолошко), туку и општествено прашање. За тоа говори, пред сè, фактот што за оценувањето владее голем интерес меѓу сите директни и индиректни учесници во воспитно-образовниот процес во училиштата.

Потврда за тоа се и искажувањата за бројните примери на слабости, проблеми и тешкотии во практичното изведување, како и многу недоразбирања и конфликтни ситуации во училиштата, особено меѓу наставниците (како оценувачи) и учениците (чии постигања се оценувани) при утврдувањето на годишните (сумативните) оценки. Поточно, слабостите се присутни, повеќе или

---

<sup>33</sup> Исто, стр. 262



помалку, во сите компоненти од системот на следење проверување и оценување на постигањата на учениците - почнувајќи од тоа што се следи, проверува и оценува (како се сфаќа и зафаќа предметот на проверување и оценување), преку застапеноста на одделните видови проверување и оценување, методите, постапките (начините) и техниките на проверување и оценување, критериумите (стандардите) за оценување, метриските карактеристики на проверувањето и оценувањето, па сè до тоа колку е добар постојниот систем на проверување и оценување.

На споменатите слабости на системот на проверување и на оценување на постигањата на учениците во средното образование подолго време укажуваат не само учениците и нивните родители, туку и надлежните институции (Инспекторатот), високообразовните организации, како и пошироката стручна и друга јавност. Уште поважно е што за некои суштествени слабости свесни се и самите наставници – актерите на процесот на следење, проверување и оценување. Навистина, за сето тоа, односно за она што ќе го прикажеме во продолжение, до сега во нашава држава нема емпириски истражувања кои би го потврдиле истото. Но, искуствата и сознанијата од секојдневната училишна практика, како и забелешките што ги искажуваат разни субјекти (ученици, родители, инспектори, вклучувајќи ги и наставниците), не само што не ги негираат, туку потврдуваат и предупредуваат дека (и во отсуство на систематски прибрани емпириски показатели) треба сериозно да се сфатат и се разбира, да се проверат<sup>34</sup>.

#### **4.1. Забелешки на метриските карактеристики на проверувањето и на оценувањето во средното образование**

Како посериозни и суштествени слабости се сметаат оние кои се поврзани со метриските карактеристики на проверувањето, оценувањето и оценките.

---

<sup>34</sup> На овој проблем мр К. Попоски, во својата книга “Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците” му посветува посебно поглавје под наслов: Степен на изграденост и практична реализација на системот на следење, проверување и проверување и оценување на постигањата на учениците, МИА, 1996, Скопје, стр. 10-27.

На пример, одамна се присутни укажувањата за високиот степен на необјективност, за недоволната валидност на проверувањето и на оценувањето, за недоследноста и недискриминативноста на оценувањето и оценките. Нити една од овие слабости не треба и не може да се потценува. Сепак, треба да се има во вид дека во последно време во стручната литература за оценувањето се укажува дека недоволната валидност на оценувањето и оценките има најмногу и најтешки негативни последици. Веројатно затоа и во чл. 8, ст. 1 од Правилникот за начонот на следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното образование<sup>35</sup> се вели: “Предметниот наставник ја утврдува оценката и е одговорен за валидноста и објективноста при оценувањето”. Овие две мерни карактеристики се единствените кои се споменуваат во Правилникот. Во продолжение, на нив се задржуваме подетално.

#### **4.1.1. Валидноста на проверувањето и на оценувањето**

Во психометријата, за еден мерен инструмент или постапка може да се рече дека се валидни ако навистина мерат она за што се наменети да мерат. Аналогно на тоа, секоја постапка на проверување и на оценување е валидна, ако со неа се проверува, односно се оценува она за што е наменета да проверува и оценува

Прашањето за валидност на проверувањето и на оценувањето на знаењата и на другите постигања на учениците се поставува секогаш кога мерењето е индиректно, како што е случај во училишното оценување. Не постои општа валидност, туку се утврдува само степен на валидност за секое мерење, проверување и оценување и затоа секогаш се поставува прашањето за валидноста на постапката на проверување и на оценување, односно на дадената оценка, како резултат од оценувањето вели К. Попоски и додава. “Овој факт треба да се има предвид во текот на целиот процес на организирање и изведување на проверувањето и оценувањето - почнувајќи од изработувањето на еден мерен инструмент, дефинирањето на она што се сака да се проверува и оценува, потоа изборот на методот на проверување, видот на задачите и

---

<sup>35</sup> Правилник за следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното училиште, Службен Весник на Р. Македонија, бр. 29 од 11 јули 2002 година

прашањата, па се до уточнувањето на постапката за изведување на проверувањето и оценувањето”<sup>36</sup>.

Постојат неколку видови валидност, а за училишното проверување и оценување важни се содржинската и последицната валидност. Во врска со нив се и најсериозните забелешки на проверувањето и оценувањето во средните училишта

#### а) Содржинска валидност на проверувањето и на оценувањето

Содржинска или логичка валидност значи дека проверувањето и оценувањето (оценката) опфаќаат репрезентативен примерок од можните варијации на содржини (знаења), вештини и способности во кои се пројавуваат постигањата на учениците. Поточно, тоа значи дека со проверувањето и со оценувањето се опфаќа, односно се проверува и се оценува она што како цели на средното образование се предвидени со наставните програми и што учениците треба да знаат и умеат по нивното изучување. Тогаш оценката се смета за валидна, вистинска, полноважна.

Во таа смисла, во член 5. од Правилникот се вели: “Знаењата и вештините на учениците по одделни предмети се оценуваат во согласност со целите и задачите, утврдени со наставните програми.

Наставникот во наставата го оценува ученикот за:

- нивото на усвоеност на содржините (знаењата на учениците) по одделни наставни предмети;
- нивото на стекнати вештини за примена на знаењата;
- нивото на развиеност на способностите за размислување (анализа, синтеза, воопштување и сл.);
- формирање на општи ставови.

<sup>36</sup> К. Попоски, Докимологија – следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје, 2005, стр. 78.

Додуша, формулациите во Правилникот не се најсоодветни, но нема дилеми дека предметот на следење, проверување и оценување е релативно јасно определен.

Но, како е во практиката. Дали при изведувањето на проверувањето и на оценувањето на постигањата на учениците се води сметка за нивната содржинска валидност? За жал, на овој вид валидност на проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта можат да се стават сериозни забелешки. Се тврди дека при проверувањето и оценувањето се опфаќаат само одделни елементи (аспекти) од она што е определено како предмет на проверување и оценување, додека останатите се зафаќаат само делумно или целосно се испуштаат од вид. Така, на пример, познато е дека најголем акцент се става на знаењето, сфатено како “систем од факти и генерализации”. Таквото знаење, уште наречено декларативно или предметно знаење – “знаење за” е основниот и најголемиот дел од предметот (содржината) на проверување и оценување, а само делумно се следат, проверуваат и оценуваат вештините, умеењата, односно процесите и активностите, односно процедуралното знаење или, уште наречено знаење за знаењето – “знаење како”, знаење со чија помош учениците го усвојуваат (изградуваат) и применуваат или на друг начин го манифестираат предметното знаење. Поконкретно речено, малку внимание се посветува на тоа како учениците го разбираат и анализираат знаењето, умеат ли да го објаснат, да го употребат во нови проблемски ситуации, да го коментираат, да го поврзат со други знаења, критички да размислуваат за него и во врска со него, да го илустрираат со примери итн. Со тоа запоставен е процесниот аспект на знаењето.

Насоченоста на проверувањето и на оценувањето претежно или исклучиво на содржините и постигнатите резултати и во исто време, запоставувањето на процесите, во извесна смисла, може да се сфати и како давање предност на квантитетот над квалитетот на знаењата.

Причини за незадоволителната содржинска валидност на проверувањето, оценувањето и оценката има повеќе. Најзначајната, секако, е во фактот што содржинските (предметните, декларативните) знаења најлесно се проверуваат и оценуваат, особено ако се бара, главно, нивно репродуцирање според она што го

кажал наставникот или е дадено во учебникот. Во врска со тоа М. Андреев вели “Оценувањето на продуктот е полесно, бидејќи тој, во одреден степен, е видлив, тој е свршен факт. Но, продуктот е тесно поврзан со процесот – нема продукт без процес. Бидејќи воспитно-образовната дејност се развива како процес, воопшто не е без значење какви особености, какви тешкотии се согледуваат кога се одвива процесот. Ете зошто треба да се оценува и процесот. Оценките на продуктот и процесот не се совпаѓаат секогаш, поради што некои автори поголема вредност придаваат на оценката на продуктот, важен е продуктот и го потценуваат процесот. Никој не може да го оспори значењето на продуктот – резултатот, но за формирање на личноста не е без значење како тече процесот, какви напори се вложуваат за да се постигне резултатот, какви средства и методи се користат во наставата. Резултатот е лично достоинство на ученикот. Но, од дидактички и педагошки аспект не е сеедно низ каков процес ученикот постигнува одреден резултат. Тие две оценки не можат да се спротистават и да се разгледуваат алтернативно. Но, за жал, оценувањето на процесот се запоставува за сметка на резултатот”<sup>37</sup>.

Како причина за незадоволителната опфатеност на вештините, процесите (процедуралното, процесното знаење), со сигурност може да се смета и тоа што наставниците не се доволно свесни за нивното место и улога во учењето и развојот на ученикот, недоволно се упатени во нивното систематско обработување и совладување од страна на учениците, но и во начините за нивно проверување и оценување. Ако за нивното запоставување, порано како причина се сметало и тоа што ваквите знења не биле доволно и јасно застапени во наставните програми, денес тоа не може да се тврди, бидејќи во новите програми тие се доволно и јасно вградени како цели.

Според тоа, основната причина за запоставеноста на следењето, проверувањето и оценувањето на степенот на постигнатост на процесните цели, треба да се бара во неподготвеноста на наставниците доследно и целосно да ги реализираат барањата на наставните програми, па, според тоа и неможноста да проверуваат и оценуваат нешто за што и не ги поучувале учениците.

---

<sup>37</sup> М. Андреев, Оценјането в училиште – докимологија, Софија, 1995, стр. 27.

## б) Последична валидност на проверувањето и оценувањето

Многу значаен показател за тоа како функционира системот за проверување и за оценување на постигањата на учениците во средното образование, се сознанијата за неговата последична валидност.

Овој вид валидност покажува дали употребата на некој вид и начин на проверување и на оценување на постигањата на учениците води до позитивни последици за поучувањето и учењето, односно дали на наставникот и на учениците им помага да посветат повеќе внимание на активностите, кои водат кон постигнување на важни цели во учењето или не. Таа не се утврдува со статистички постапки, туку со квалитативно проучување на последиците, што ги има (ги носи) практичната изведба на одреден вид и начин на проверување и на оценување, врз поучувањето од страна на наставникот и врз учењето на учениците. Притоа може да се говори и за последична философија и етика на оценувањето. Во таа смисла може да се говори и за морална одговорност на изведувачите на интерното оценување (значи, на училиштата, наставниците) и на установите надлежни за екстерното оценување.

Согледувањата за последичната валидност на проверувањето и на оценувањето треба да им помогнат на изведувачите да трагаат по подобри, повалидни постапки на проверување и на оценување и да користат такви видови и начини кои нема да продукуваат негативни последици, туку ќе помогнат за целосна и успешна реализација на легитимните функции на проверувањето и на оценувањето.

- Така на пример, објаснувајќи ја инструктивната функција, Ненад Хавелка вели дека “ништо подбро од оценката не открива што е тоа што наставникот бара од ученикот, какви одговори цени, што сака да види и слушне кога испрашува. Следејќи како наставникот оценува, учениците, порано или подоцна, ‘дешифрираат’ во кој правец треба да ги насочат своите напори, за да

ја добијат посакуваната оценка, колку треба да се ангажираат за да бидат успешни во очите на наставникот”<sup>38</sup>.

Точно е и одамна е познато дека со начинот на проверување и критериумите со кои се вреднуваат (оценуваат) одговорите, наставникот влијае на тоа дали учењето кај учениците ќе го насочи само кон помнење (меморирање) и голо повторување на факти, дефиниции, или кон разбирање, поврзување, интерпретирање и употреба на новите знаења, односно кон нивно самостојно концептуализирање. Според тоа, станува збор за последици од сознајна природа, односно за влијание на проверувањето и на оценувањето врз квалитетот (нивото) на учење од страна на учениците. Тие се позитивни ако оценувањето ги поттикнува учениците не на било какво, туку на смисловно учење, на учење со критичко размислување, учење со продлабочено разбирање, со поврзување на сознанијата – кусо речено, учење кое води кон постигнување на комплексни и значајни цели. Во спротивно – ако оценувањето ги поттикнува учениците да учат само за оценка, да учат така што ќе настојуваат само да го запомнат она што го кажал наставникот или што е напишано во учебникот (без целосно разбирање на запомнетото) и само да можат да го репродукуваат при проверувањето – последиците се негативни.

- Начинот на проверување и на оценување има свои последици и во мотивационата сфера. И тие можат да бидат позитивни ако ја засилуваат мотивацијата за учење кај учениците, или негативни ако ја слабеат мотивацијата.

Се чини дека негативните последици од проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во нашите училишта врз мотивацијата за учење, денес се побројни, почести и кај поголем дел од учениците. Тоа се потврдува и со фактот што кај учениците е присутна недоволна заинтересираност за учење, односно преовладува надворешната над внатрешната мотивација за учење (како што е учењето за оценка, а не за знаење; присутноста на површно учење – дури и со потценување на знаењето; стратегиите со кои се служат учениците повеќе се средство за доаѓање до повисока оценка, отколку до знаење; учениците учат

---

<sup>38</sup> N. Havelka: Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000, стр.176.

само за испит итн.). Своите слабости - неуспехот, незнаењето, учениците им ги припишуваат на надворешни фактори, на кои тие не би можеле да влијаат и затоа не се трудат и не вложуваат дополнителни напори во учењето

Тоа, практично, значи дека оценувањето кај учениците развива погрешни мотиви и психолошки штетни ставови, односно заблуди. Затоа тие почнуваат да учат за оценки, а не затоа што тоа што го учат ги интересира и им причинува задоволство. Оценките го заменуваат знаењето како цел на учењето и трудот. Последиците од тоа се крајно негативни затоа што сè почесто учениците можат да добијат или добиваат високи оценки и за слабо знаење. Таа трка по високи оценки по секоја цена, ги поттикнува учениците на разни недозволеност постапки (додворување на наставникот, користење на пријателски, роднински и други врски, поткупување и друго). На тој начин, оценките стануваат извор и за корупција во образованието. Најнегативното во сето тоа е што се деформира личноста на ученикот односно, од етички аспект, се развива во погрешна насока.

Последиците од таквото оценување во средните училишта се многубројни и крајно негативни, гледано подолгорочно. Кон веќе споменатите, може да се додаде уште една сериозна последица. Имено, кај учениците, кои добиваат високи оценки и без соодветно знаење, се развива лажно чувство за нивните способности, потенцијали па, дури, и силно чувство на супериорност, додека кај учениците кои добиваат слаби оценки се развива чувство на неспособност, инфериорност. Сето тоа кај учениците создава и лажна слика за себе и погрешно перцепирање на сопствената личност.

- Проверувањето и оценувањето предизвикуваат последици и на чувствено (емоционално) ниво. И тие можат да бидат позитивни и негативни. Во позитивните можат да се вбројат: јакнење на самодовербата кај учениците во сопствените способности, чувството на задоволство од добро завршеното учење и покажаното знаење (компетентност), од постигнатите резултати итн.

Во негативните последици од оценувањето на чувствено (емоционално) ниво спаѓаат стравот од неуспех, слабеење на самодовербата, односно чувството на помала вредност итн.



Една од последиците, што ги предизвикува постојниот систем на оценување, е чувството на страв од слаба оценка кај добар дел од учениците. Тие ученици, всушност, се принудени да учат не затоа што ги интересира тоа што го учат, туку за да се ослободат од стравот со тоа што, сепак, ќе научат за позитивна оценка. Тоа е учење под силен и постојан притисок со други негативни последици кај учениците, како што се: појава на анксиозност, стрес и слично. Кај некои ученици тоа е толку силно изразено што, за да ги одбегнат слабите оценки, изостануваат од настава кај одделни наставници, а некои и сосема го напуштаат училиштето.

Како што е познато, таквата (надворешна) мотивација за учење со заплашување е најслабиот (можеби, и најлошиот) можен начин на мотивирање на учениците за учење, кој во нашата образовна практика, се уште, доста често се користи. Таквото користење на оценувањето предизвикува и други негативни последици кај учениците, како што се: страв од училиштето, отпор или амбивалентен однос кон учењето итн.

- И од аспект на наставниците, последиците од оценувањето можат да бидат позитивни и негативни.

Позитивни се ако системот на проверување и оценување им помага да сфатат како учат учениците, како размислуваат, односно како ги поттикнува и насочува да го приспособуваат поучувањето така што на учениците ќе им помогне да ги постигнат планираните цели, но со почитување на нивните можности, потреби и интереси, да ја зајакнат самостојноста и одговорноста кај учениците итн.

Негативни се ако постојниот пропишан систем, што тие мораат да го почитуваат во практиката, ги принудува при проверувањето и оценувањето акцентот да го стават на проверката на точно определени крајни резултати, кои треба да ги постигнат учениците, поради што наставниците се ставени во ситуација да го ограничат бројот и разновидност на методите и постапките на поучување за постигнување на целите.

#### **4.1.2. Трката по високи оценки - последица и на необјективноста на оценувањето**

Еден од многуте примери, за негативни последици од лошото оценување, е трката по високи оценки по секоја цена (често и преку пријателски врски, учени, подмитувања, резигниран однос на наставниците и сл.). Тоа е последица од сознајна природа. Имено, учениците од ислуството што го имаат во врска со оценките што ги добиваат доаѓаат до сознание дека повисока оценка може да се добие и без многу учење, односно знаење. Тоа не е ништо друго - туку инфлација, девалвација (обезвреднување) на самите оценки

Ова особено важи за оценувањето на крајот од учебната година, односно за завршните сумативни годишни официјални оценки и, најмногу, за еден дел оценки што на учениците им се даваат во завршните години од средното образование. Тоа се оценки од кои најнепосредно зависи дали средношколците ќе се запишат на некој факултет. Тогаш трката по високи оценки е најизразена и тогаш во неа се вклучени повеќе родителите и дел наставници, отколку самите ученици (учениците направиле што можеле во текот на учебната година).

Токму затоа, од пред повеќе години, сериозно сомневање во објективноста и вистинската вредност (валидност) на училишните оценки од средното образование и официјално искажуваа универзитетите во Скопје и Битола. Во критериумите за запишување на факултетите успехот од сите четири години на средното образование беше вреднуван само со 30 поени од можните 100, а по неколку години беше зголемен на 40 - (сигурно не поради подобро оценување во средните училишта) што, исто така, значи негово дополнително обезвреднување, покрај присутноста на необјективноста и слабата валидност.

Трката по високи оценки придонесува проверувањето и оценувањето, иако неопходни и неизбежни активности во наставата (за кои се свесни и учениците и наставниците, па и родителите), да се доживуваат како посебни испитни ситуации, обременети со непријатности и негативни последици за сите. Се разбира, тоа најтешко го поднесуваат од учениците, а често од тоа не се поштедени и наставниците и родителите. Понекогаш непријатните доживувања

се толку чести, интензивни и стресни, што претставуваат сериозна опасност за здравјето на учениците.

Овој проблем заслужува многу посериозно внимание. Трката по високи оценки од страна на учениците и нивните родители зборува за резултатски насочена килтура. Зошто е така? Таа трка, колку и да е поврзана со субјективизмот во оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, уште повеќе треба да се смета за социјално условена. Корените на оваа појава треба да се бараат, пред сè, надвор од училиштата. Општеството е тоа кое самите оценки ги издигна на ниво на култ, а не вистинското знаење и способностите на учениците.

Структура на учениците според општиот успех со кој ја завршуваат годината:

| Учебна  | Успех на учениците |           |       |         |
|---------|--------------------|-----------|-------|---------|
| година  | Одличен            | Мн. добар | Добар | Доволен |
| 1990/91 | 24,45              | 21,98     | 29,38 | 24,19   |
| 2000/01 | 35,38              | 22,51     | 27,25 | 14,60   |
| 2005/06 | 37,82              | 24,02     | 25,16 | 13,00   |

Една од последиците на таквата "борба" за петки е енормниот процент на одлични и многу добри ученици, и тој е во постојан пораст. Податоците говорат дека на крајот од учебната 1990/91 година процентот на одличните ученици во средните училишта изнесувал 24,45%, а во 2005/06 изнесува 37.82%, додека околу половината од матурантите завршиле со одличен успех. Процентот на многу добрите е стабилен во сите години (класови) на околу 20%. Значи, повеќе од половината од учениците постигнуваат натпросечни резултати.

Сето тоа не само што ја искривува сликата за реалните состојби во врска со остварувањето на целите и задачите на образованието, туку создава и одредени недоумици. Од една страна, се говори, се покажува и докажува колку многу се оптоварени учениците (во што има многу вистина), од друга страна - процентот на одличните ученици тоа убедливо како да го "демантира", за потоа, од трета страна, да не им се верува многу на оценките од училиштата.

Имено, ако тие оценки се прифатат како средство за изразување на односот меѓу постигнатите резултати и барањата (стандардите), утврдени со наставните програми (што официјално и тоа се), тогаш воопшто не би требало да сме загрижени за квалитетот на средното образование. Големиот процент на одлични и многу добри ученици, би требало да значи дека во нашите училишта голем процент од учениците се здобиваат со висококвалитетно образование. Се разбира, тоа би било точно само под услов оценките да се валидни и објективни и да се во склад со однапред утврдени стандарди и критериуми за очекуваните постигања на учениците. Во отсуство на такви стандарди и критериуми, оценките, иако официјално се прифатени и признати како показател на успешноста на учениците, не се доволни за проценка на квалитетот на знаењата и на другите постигања на учениците.

Сето тоа се случува во т.н. транзиционен период, кога нашето општество во целина, па и средното образование, се наоѓа во кризна состојба од повеќе аспекти (економска-финансиска, вредносна, правна, социјална, етичка), што нужно има негативни последици и врз состојбите во образованието. Имено, последниве десетина години, кога материјалните и финансиските услови за работа во училиштата уште повеќе се влошија, кога училиштата мака мачат да обезбедат колку-толку нормални услови за изведување на наставата со минимални трошоци за неа, споменатата тенденција на енормен пораст на процентот на одлични ученици незапирливо расте. Ваквиот расчекор, покрај другото, сигурно е полседица и на несоодветното практикување на проверувањето и на оценувањето на постигањата на учениците.

Да се добие висока оценка за своите постигања во учењето желба е на секој ученик. Тоа е желба и на неговите родители. И учениците и нивните родители сакаат да се стекнат со повисоко и поквалитетно образование. Како цел и во исто време, како (надворешен) мотив, без сомнение, тоа е за почитување. На патот кон таа цел оценките се првата краткорочна цел (етапа), но и средство за постигнување на втората - подолгорочната цел: да се запише и се разбира да заврши, да се здобие со повисоко образование. Крајната цел, пак е, да се биде успешна личност како индивидуа - стопанственик, граѓанин, семеен човек. Се стигнува ли до такви цели само со бројки (цифри) - со бројчани

оценки зад кои не стојат стекнати квалитетни знаења, вештини и способности? Не! Во заблуда се и оние кои даваат незаслужени високи оценки, но и оние кои ги добиваат. Оној кој дава такви оценки губи од професионалната етика, оној кој ги добива - добива лажна вредност.

Има ли место за вистинско задоволство од високите официјални резултати на учениците? Тешко е да се каже за какво и за чие (само)задоволство може да стане збор. Но, под претпоставка и да е присутно самозадоволство, треба да се каже дека самозадоволството е опасна работа (особено кога е носено) и дека можеби тоа е една од значајните причини за сегашната состојба во образованието. Ако потрае и натаму, може да има и катастрофални последици.

На тоа предупредуваат и неколкуте меѓународни испитувања за постигањата на учениците, во кои е вклучена и нашава земја. Тие покажуваат дека нашите ученици, во споредба со нивните вршници од над триесетина земји од светот, не покажуваат така добри резултати, како што може да се заклучи од нивните официјални оценки на крајот од учебната година.

#### **4.1.3. (Не)почитување на принципите за изведување на проверувањето и на оценувањето**

Наставниот процес и сите активности во него, се изведуваат според одредени правила, начела - принципи. Тие не се измислени или наметнати од некого, туку произлегуваат од суштинската природа на наставата. Така е и со принципите според кои треба да се планираат и изведуваат проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Тие произлегуваат од истите основи врз кои е граден концептот на наставниот процес. Во спротивно, доколку некој принцип е прокламиран врз други основи, не ќе има никакви изгледи да се почитува во практиката или ќе се почитува само формално.

Во Правилникот за начинот на следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното образование се

вградени само два принципа и тоа оние за кои законодавецот сметал дека се побитни од останатите.

- Еден од нив е принципот на континуираност на следењето и проверувањето на напредокот на ученикот. За него во Правилникот (чл. 20, ст. 1) се вели: “Следењето на напредокот, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во средното училиште се одвива континуирано во текот на наставната година”<sup>39</sup>. Овој принцип и не е случајно вграден во Правилникот. Тој е значаен од повеќе аспекти. Пред сè, тој се базира на потребата од благовремени информации за развојот и напредокот на секој ученик, со цел за натамошно насочување на истиот. Токму доследното почитување на овој принцип претпоставува и оспособување на учениците за континуирано самопроверување и самооценување (самовреднување), па и саморегулирање на сопственото учење, што во значителна мера ја зголемува и нивната одговорност за успешноста во постигнувањето на планираните цели.

За каков континуитет во “следењето на напредокот, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците” се залага споменатиот Правилник, може да се види и од чл. 13, ст. 1, во кој се вели: “Во средното училиште во текот на наставната година учениците се оценуваат најмалку два пати во полугодие”. Во преактиката тоа и така е сфатено, па учениците добиваат оценки само на крајот од т.н. тримесечија, на крајот од првото полугодие и на крајот од учебната година или вкупно четири оценки во текот на целата наставна година, што е премалку и не значи никаков континуитет, особено не во изведувањето на проверувањето.

Кога доследно би се почитувал принципот на континуираност, тогаш полесно и побрзо би се постигнале и други позитивни промени во системот на следење, проверување и оценување. Континуираното проверување обезбедува, пред сè, квалитетна (целосна, навремена, индивидуализирана, специфична) формативна повратна информација за напредокот на секој ученик. Но тоа води и кон други промени, како на пример: од доминација на сумативното проверување и оценување, би се стигнало до поголема застапеност на

---

<sup>39</sup> Правилник за следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното училиште, Службен весник на Р. Македонија, бр. 39 од 11 јули 2002 година

дијагностичкото и формативното проверување; од проверување и оценување само на резултатот, би се минало на следење, проверување и оценување и на процесот на учење.

Се разбира, сето тоа бара многу поголема ангажираност на наставниците и нивно стручно усовршување, но затоа, пак, и квалитетот на наставата (учењето и поучувањето), а со тоа и постигањата на учениците, би бил многу подобар.

- Јавноста, односно транспарентноста е , исто така, значаен принцип во планирањето и изведувањето на активностите за проверување и за оценување на постигањата на учениците.. За него во Правилникот се вели:

“При оценувањето на знаењата на учениците јавноста се обезбедува со:

- запознавање на учениците со начинот и критериумите за оценување по предметот;
- запознавање на учениците со обемот на градивото за кое тие ќе бидат оценувани по одреден предмет;
- изведувањето на оценувањето на учениците во паралелката или со ученици во помали групи.

По завршувањето на усните одговори на учениците, наставникот веднаш им ја соопштува оценката со соодветно образложение, додека за писмените и другите изработки, оценката е должен да им ја соопшти најдоцна за десет дена... “<sup>40</sup>

Вака поконкретно дефиниран принципот на јавност за нашата училшна практика, во извесна мера, е новина. Затоа и не може да се каже како тој се почитува (применува во практиката и какви се искуствата и ефектите од тоа.

- Еден од принципите на планирање и изведување на проверувањето и оценувањето е и индивидуализацијата на истите. Тоа подразбира почитување на индивидуалните посебности на секој ученик. (За потребата од овој принцип во

---

<sup>40</sup> Правилник за следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното училиште, Службен весник на Р. Македонија, бр. 39 од 11 јули 2002 година

Правилникот не се гговори). Се разбира, многу е тешко од наставникот да се бара овој принцип доследно да го почитува и практикува, барем поради следниве две причини: преобемните наставни програми (содржини и активности), чија обработка бара многу време и кои не оставаат доволно време за дијагностичко и формативно проверување, како и големиот број на ученици со кои работат професорите. Она што во такви услови реално може да се очекува е тоа да наставникот во најголема можна мера ги запознае посебностите на секој ученик и на тоа да ги приспособува методите, постапките и динамиката на проверување и на оценување. Притоа, најмногу се мисли на почитувањето на разликите во степенот на развиеност на интелектуалните способности, развиеноста на вештините (интелектуални, вербални, комуникативни и др.), стилите на учење, кои доаѓаат до израз не само во усвојувањето, туку и во манифестирањето, покажувањето и примената на знаењата кај учениците.

Во сегашни услови, кога доминира писменото проверување со помош на неформални тестови на знење, тешко е да се верува дека овој принцип се почитува дури и во минимална мера.

- Многу значаен принцип на процесот на проверување и на оценување на постигањата на учениците е вклученоста во тој процес на самите ученици и нивното оспособување за самопроверување и самооценување (самовреднување). Тоа е посебно значајно за проверувањето и за оценувањето на т.н. процесни цели, односно за утврдување на степенот на владеење со вештините и умешностите (когнитивни, социјални и други). Дидактиката и педагошката психологија многу сериозно и засновано препорачуваат рефлексивен однос на самите ученици кон сопственото сознание, што води кон развој и на саморегулативниот однос кон учењето. Но, неговото значење во практиката како да не е доволно осознаено, па сè уште не му се посветува доволно внимание.

Овој принцип е поврзан и со принципот на холистичност во пристапот и во изведувањето на проверувањето и на оценувањето. Мегутоа, како што веќе видовме, запоставеноста на реализацијата на процесните цели, во исто време, значи и отсутност — непочитување и на принципот на холистичност во проверувањето и во оценувањето на постигања на ученикот.



#### **4.1.4. Застапеност на одделните видови проверување и оценување**

Слободно може да се каже дека во практиката на средните училишта, сè уште, многу поголемо внимание му се посветува на сумативното проверување и оценување, без оглед на тоа што во последно време сè понагласено се истакнува значењето на дијагностичкото и формативното проверување и потребата од нивна поголема застапеност.

Се чини дека една од причините за тоа е и нејасното разграничување на проверувањето од оценувањето, односно идентификувањето на проверувањето со оценувањето и оценките, како суд за резултатот од учењето. Голем број наставници како да сметаат дека секое проверување треба да заврши со оценување, односно со оценка, која треба да се регистрира во официјалната документација и евиденција, или, барем да се забележи во цепните и други бележници на наставникот.

Доминацијата на сумативното проверување и оценување тие ја оправдуваат и со недостатокот на време за поголема застапеност на дијагностичкото и формативното проверување. Наставниците постојано истакнуваат дека наставните програми се преобемни и дека премногу време е потребно за обработка на предвидените содржини, дека тие се должни да ги обработат содржините од програмата и да го изведат сумативното проверување и оценување, според барањата на Правилникот за начинот на следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното образование, додека сè друго е во втор план и може да се прави само доколку им остане време.

Меѓутоа, многу е веројатно, слабата застапеност на дијагностичкото и формативното проверување, да е последица и на недоволното познавање на нивното значење (важност) и улога за подобрување на квалитетот на учењето на учениците и поучувањето од страна на наставниците.

Сепак, во последно време наставниците како да се “принудени” на дијагностичкото и на формативното проверување да им отстапат повеќе време. На тоа упатуваат и нивните се почести искажувања (поплаки) дека од основните

училишта им доаѓаат голем број ученици со слаби предзнаења, поради што тие не се во состојба успешно да ја следат наставата според програмите за средно образование. Поучени од тоа искуство, наставниците сè почесто, во почетокот на учебната година ги проверуваат нивните предзнаења<sup>41</sup> – значи вршат дијагностичко проверување, а потоа и во текот на учебната година, повремено – ако не континуирано, следат (проверуваат) како тие ученици напредуваат. Таквите сознанија на наставниците, последниве години, добиваат и теориска поддршка на семинарите, во кои тие се вклучуваат, па во блиска иднина може да се очекува посоодветна застапеност на овие два вида проверување, во функција на поупешно учење и поучување.

Во поглед на застапеноста на одделни видови на проверување и на оценување, не е неопходно посебно да се истакнува доминацијата на интерното проверување и оценување (но, само она на наставниците, а отсуствува вклученоста на учениците). Што се однесува пак, до застапеноста на екстерното проверување и оценување, доволно е да се каже дека се направени првите обиди во тој поглед. Имено, во учебната 2005/06 година беше изведено пробно екстерно проверување и оценување во одредени средни училишта, како подготовка за реализирање на обврските за екстерно оценување по одделни предмети во рамките на државната матура.

Целта на екстерното оценување, според член 4. од Правилникот, е да се добијат објективни податоци за постигањата на учениците во наставата.

#### **4. 1. 5. Методи, постапки и средства (техники) - начини за следење и проверување на постигањата на учениците**

Во чл. 6 од Правилникот се вели: “Во наставата, за следење и интерно оценување на учениците се користат следниве начини:

---

<sup>41</sup> Во таа смисла, како редок пример, посебно внимание заслужува да се истакне она што направила авторката С. Брашнарска на учебникот по биологија за прва година на гимназиското образование. Имено, како прва тема, во почетокот на учебникот синтетизирано и селектирани, ги обработила сите содржини што учениците ги изучувале во основното училиште, а што како предзнаења се неопходни за успешно совладување на програмата за првиот клас од гимназијата.

- усно проверување (усни одговори, усни презентации, дебати и дискусии и др.);
- писмено проверување (неформални и стандардизирани тестови, писмени вежби, писмени работи, есеи и др.);
- проверување на практични, графички и истражувачки работи (лабораториски вежби, практична настава, работа на терен, проекти, ликовни изработки и др.).

Со сигурност може да се тврди дека во практиката на средните училишта, подолго време преовладува писменото проверување со помош на употреба на задачи од објективен тип, што наставниците ги нарекуваат тестови на знаења. Оттаму, лесно може да се констатира, дека наставниците од учениците најчесто и најмногу бараат да покажат декларативно знење, односно помнење на факти и разни генерализации (дефиниции, правила, теории и сл.) и, евентуално, да дадат некои најнеопходни објаснувања или илустрации со примери. Користењето на т.н. неформални (нестандардизирани) тестови на знаење за сумативно проверување и оценување на постигањата на учениците, наставниците го оправдуваат И со тоа што на тој начин обезбедуваат поголема објективност и правичност во оценувањето, како и со економичноста на овој начин на проверување, гледано од аспект на коридтење на расположивото наставно време (за еден наставен час се проверуваат знаењата на сите ученици во паралелката).

#### **4.1.6. Отсуство на критериуми базирани врз стандарди**

Друга посериозна слабост на постојниот систем на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците е отсуството на критериумско оценување, со помош на критериуми градени врз основа на образовни стандарди, односно врз основа на јасно дефинирани содржиниски и процесни воспитно-образовни цели. Наместо тоа, оценувањето на напредокот на учениците се врши со помош на т.н. нормативни или статистички изведени критериуми врз основа на податоците (резултатите) од некое тестирање во една или неколку паралелки или само врз основа на меѓусебно споредување на

учениците и нивното рангирање (или класирање) според покажаните знаења. При таквото оценување, успехот, односно оценката на секој ученик зависи од оценките на останатите ученици во паралелката. Така, може да се случи ученик со одлична оценка во својата паралелка, во друга паралелка да обезбеди одвај задоволителна оценка. Тоа, исто така, значи дека исти оценки по ист наставен предмет во ист клас, но во различни паралелки или училишта, да немаат еднаква вредност.

Во практиката се присутни и двата вида оценување: нормативно и критериумско, при што доминантно место зазема нормативното оценување – односно оценување врз основа на емпириски изведени норми со употреба на неформални тесови на знење и прогласени како критериуми. Нормативното оценување секогаш повеќе води сметка за можностите и потенцијалите на групата, а не на индивидуите во неа.

При утврдувањето на критериумите, наставниците се раководат од целите на наставните програми. Меѓутоа, и покрај тоа, речиси секој наставник има свои критериуми. Не постои никакво усогласување на критериумите, дури ни меѓу наставниците од ист предмет во исто училиште.

Давањето на целосна слобода на наставниците во утврдувањето на критериумите за оценување значи: преголема доверба во стручната компетентност на наставниците за ова прашање; уште поголема одговорност за валидноста и објективноста на оценките, што ги утврдуваат според сопствени критериуми.

X

X

x

Споменатите актуелни појави во практиката на постојниот систем на проверување и на оценување на постигањата на учениците во средното образование, од поодамна придонесуваат овој проблем во образованието повремено да е повеќе или помалку актуелен.

На што се должи прикажаната состојба во системот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средното образование? Зошто тој е обременет со толку слабости и тешкотии?

За поголем дел од причините што ги условуваат непосакуваните состојби стана збор при прикажувањето на одделните слабости а, пред сè, за оние кои се поврзани со традиционалните сфаќања за суштината на наставата, односно за нејзините цели и задачи, за планирањето и изведувањето на истата, за улогата на двата нејзини главни актери – ученикот и наставникот, но најмногу од сфаќањата на процесот на учење, на поучувањето и на знаењето, како и на познавањето на суштината, значењето и улогата (функциите) на следењето, проверувањето и оценувањето на напредокот на учениците во наставата.

Во заклучокот од ова поглавје нема да кажеме ништо ново за можните причини, туку ќе резимираме, ќе ги синтетизираме најзначајните причини, кои според наше мислење, ја условуваат сегашната неповолна состојба со проверувањето и со оценувањето на напредокот на учениците во средните училишта во нашава република, ќе ги сведеме под заеднички именител. Тој заеднички именител, според нас, се сведува главно на следното:

Недоволна информираност на наставниците за современите сфаќања (парадигми) во втска со местото, значењето и функциите на системот на следење, проверување и оценување, а оттаму и неизграденост на сопствени ставови, верувања, убедувања и желби за промени во истиот, со реални и високи очекувања за вистински придонес во подобрувањето на учењето и поучувањето, односно на квалитетот на образованието на учениците.

Неинформираноста пак, на наставниците, се должи на повеќе причини. Покрај другото, не треба да се заборава дека за време на студиите на наставничките факултети, до скоро студентите не добиваа речиси никакви информации од ова подрачје, што не значи дека денес тие имаат солидна подготовка за истото.

Се разбира, свој придонес за тоа има и несоодветното нормативно регулирање на системот, но и недоследното почитување на одредени одредби од неговата регулатива.

За да се зголемат позитивните и да се намалат негативните последици од проверувањето и од оценувањето на постигањата на учениците неопходни се промени во концептот како на интерното, така и на екстерното проверување и оценување и тоа на сите степени на образониот систем - почнувајќи од предучилишното воспитание и образование, па сè до високото образование. Поточно, станува збор за потребата од развивање и постепено воведување на нов систем на следење, проверување и оценување на постигањата на децата, учениците и студентите.

## **5. Концептот за знаењето - основа за градење на концептот за проверување и за оценување на постигањата на учениците**

Една од основните цели на образованието на учениците, без сомнение, е тие да се здобијат со квалитетни знаења и да ги развијат своите вештини и способности. Затоа, поимот знаење, се смета за клучен поим, од чие сфаќање зависи како ќе се сфатат и останатите клучни поими во наставата (учењето, поучувањето, проверувањето и оценувањето). Токму затоа не е сеедно како тоа се сфаќа, што сè се подразбира под овој поим, каков е односот кон него и слично. Од тоа зависи и какви когнитивни цели ќе има образованието, како ќе се организира наставата, што и како ќе поучува наставникот, што и како ќе учат учениците, но и како ќе се проверуваат нивните постигања и слично. Поточно, зависно од тоа што треба да се учи – какво знаење треба да се усвои, така ќе треба да се планираат и изведуваат активности на учење и поучување. Значи, зависно од предметот на работа (учење) се избираат постапките, методите и средствата за работа (учење и поучување), но и постапките, средствата и начините за проверување и за оценување на усвоените знаења. (Впрочем, така е и во секоја друга работа и во секојдневниот живот. И мајсторот ги избира начинот на работа и алатот за работа дури откако ќе дознае што треба да работи). Дека е така, се покажало и во историскиот развој на теориите за концептот на наставата, односно практичното изведување на учењето, поучувањето и проверувањето и оценувањето.

## 5.1. Сфаќања за поимот знаење

За знаењето постојат разни дефиниции или концепти (социолошки, филозофски, педагошки, психолошки).

Така, од социолошко-историски аспект “под знаење, во најширока смисла на зборот, с подразбира сето досегашно насобрано работно и животно теориско и практично искуство на човештвото.... кое со посредство на јазикот е забележано во писмена форма или во други форми со помош на разни симболи, што се прифатени како носители на информации. Тоа е основна форма на неговото постоење. Така сфатено знаењето може илустративно да се замисли како огромна светска библиотека - магазин, каде што е собрано и во кондензирана форма средено сето сознание до кое дошла науката (пишувани текстови- научни дела и публикации, филмови, и други видови материјали во кои со систем од симболи е регистрирано знаењето). Во таа смисла знаењето уште се смета и се иманува како духовна култура на човештвото.”<sup>42</sup>

Според истиот автор, “од гносеолошки аспект, знаењето се сфаќа како апстракции - копии на сетилните модели за реалниот свет, што се еднакви на поимите, судовите, заклучоците и други видови генерализации. Нашето знаење за материјалниот (објективниот) свет во гноселоска смисла секогаш е идеално - како нешто нематеријално што постои само во сознанието на човекот, а не како нешто реално - материјално, како супстанција, иако таквото знаење секогаш има реална основа во материјалниот свет”<sup>43</sup>.

## 5.2. Знаењето во наставниот процес

(Педагошки - дидактички и психолошки дефиниции за знаењето)

За нас интересни се дефинициите што за знаењето се даваат во педагошко-дидактичката и психолошката литература, односно како тоа се сфаќа

---

<sup>42</sup> К. Попоски (1992): Знаењето и неговото усвојување, Просветно дело, Скопје, стр. 14

<sup>43</sup> Исто, стр. 16

во процесот на организирање и изведување на наставата, чија основна цел е учениците да усвојат одредено знаење, вештини, ставови и слично.

Познатиот хрватски дидактичар Владимир Пољак, вели: "Знаењето е систем или логички преглед на факти и генерализации за објективната реалност што човекот ги усвоил и трајно ги задржал во својата свест"<sup>44</sup> .Анализирајќи го знаењето од дидактички аспект, овој автор вели дека тоа има три основни белези. Тоа се: познавањето на факти, познавањето на генерализации и дека тоа е логички преглед на усвоените факти и генерализации. Притоа додава дека ако "која и да е од овие ознаки изостане, не се работи за знаење, барем не за потполно и квалитетно знаење".

Во Педагошкиот речник (1967, стр. 337) знаењето е дефинирано како "свесно усвоени факти, поими, заклучоци и генерализации поврзани во единствена логичка целина, во систем; резултат на образовниот процес; граѓа која е составен дел на образованоста и погледот на свет". Во суштина оваа дефиниција и не се разликува од онаа на В. Пољак, иако во неа е речено и тоа дека знаењето е составен дел на образованоста и погледот на свет. Во Енциклопедискиот речник на педагогијата (1989, стр. ) се вели дека знаењето е "систем од научни факти и генерализации (сознанија, поими, правила, закони за природата, општеството и човекот), кои учениците ги усвоиле, т.е. сфатиле, трајно ги задржале во свеста и кои умеат да ги применат во практиката".

Заедничко за сите напред приведени дефиниции е тоа што се однесуваат, главно, на декларативното знаење или предметното знаење - знаењето за предметите и појавите во светот, но не и на процесниот аспект на знаењето. Сите тие на знаењето му приоѓаат од објективно становиште, иако педагошките дефиниции би требало (би морале) на знаењето да му приоѓаат и од субјективно становиште, со оглед на тоа што во наставата не станува збор за знаење воопшто, туку за знаење на учениците, како субјекти во наставниот процес. Таквото дефинирање на знаењето, повеќе е во склад со класичната поделба на целите (задачите) на наставата на образовни, функционални и воспитни, при што знаењето се однесуваше на првите – образовните (содржинските), а функционалните на процесните цели.

---

<sup>44</sup> V. Poljak (1979):Kako stječati znanje, Birotehnika, Zagreb, стр. 20.



Сепак, тоа и не е толку чудно со оглед на фактот што знаењето е субјективна психолошка категорија, која не може директно (непосредно) да се утврди, а камо ли да се мери. Од тој аспект гледано, знаењето се сфаќа многу поинаку. Знаењето е резултат на учењето, кое, исто така, е психолошки поим. Всушност, знаењето е повеќе отколку резултат од учењето; зашто тоа знаење (што е резултат на претходното учење) го насочува новото (идното) учење. Дури, когнитивната психологија смета дека еден од најзначајните елементи на процесот на учење е она што индивидуата веќе го поседува како знаење и што го внесува во новата учебна ситуација.

Поимот знаење е многу сложен, комплексен и повеќезначен. Денес тој се сфаќа многу пошироко, отколку само како “систем од факти и генерализации” или како збир на научно утврдени вистини. Навистина, за знаење не може да се говори без познавање на факти, но, исто така, и без вештини, умеења и способности, кои ни помагаат да ги сознаеме и смислено да ги користиме и фактите. Всушност, процесите на користење на знаењето не се ништо помалку важни од самото знаење. Поточно е ако се каже дека тие (процесите) и самите се знаење – знаење како да се дејствува, а не знаење за нешто - тоа се процесни знаења<sup>45</sup>.

Психолошкото сфаќање на знаењето го нагласува процесниот аспект, или подобро речено, подеднакво внимание посветува на содржините (содржинските знаења) и на процесите (процесните знаења). Уште поточно е ако се рече дека психолошкото (конструктивистичкото) сфаќање на знаењето, односно содржините и процесите (содржинските и процесните знаења), ги гледа во единство. Со други зборови, содржините (знаењата за реалноста), не можат да

---

<sup>45</sup> Изразот процесни знаења, според З. Р. Илц, се користи во три значења:

Првото се однесува на процесите што ги употребуваме во текот на процесот на учење на нови знаења (на пример: при нагледување, споредување, класирање, заклучување, размислување, работа со нови извори на знаења итн.), односно ги користиме како знаење со чија помош го изградуваме содржинското (предметното) знаење. Затоа таквите процеси се нарекуваат сознајни процеси.

Второто значење се однесува на процесните знаења кога процесот на учење (на пример, процесот на обработка на наставната тема) е веќе завршен и кога учениците го искажуваат (манифестираат) овладувањето на (со) содржинските знаења со помош на процесни знаења. На пример: разбирањето на некој концепт ученикот го поткрепува со аргументи или, пак, со предвидување или решавање на проблеми, со осмислување на истражување и изведување на експерименти и, притоа, се служи со разни извори.

Третото значење се однесува на процесните знаења што сами по себе се цел – како вештини или умешности. На пример: вештина на експериментирање, умешност за користење на извори на созновање, работа со податоци итн.

се усвојат без активност (умствена и/или физичка) на оној кој учи. Умствените дејствија (процеси) се водечка компонента на процесот на учење (усвојување на знаење, искуства). “Без да се овладее со нив, светот на предметите (материјални и духовни) останува скриен за човекот” - вели Н. Ф. Тализина.

### **5.3. Видови знаење**

Издвојувањето на содржински и процесен аспект на знаењето дава основа да се говори за два (според некои автори и за три) вида на знаење. Тоа се: предметно знаење, процедурално знаење и стратешко знаење.

Декларативно или предметно знаење (“знаење за”) е она знаење кое можеме да го изразиме (декларираме) обично со зборови, со предавања, со книги, со пишување (со помош на разни азбуки и други пишувани симболи, формули итн.). Декларативното знаење значи “да се знае што...”. Тоа е знаење за предметите и појавите од реалниот свет, кое е претставено како систем од факти и генерализации од одредена област од реалноста (научна дисциплина, односно наставен предмет). Декларативното знаење може да се смета и како систем од разновидни информации за светот во кој живееме (за природата, општеството, за техниката, за човекот). Обемот на декларативното знаење е огромен. Може да се знаат многу специфични, но и многу општи факти или правила. Помалите единици на декларативното знаење се организираат во поголеми единици (шеми).

Процедуралното знаење уште е наречено “знаење како...”, знаење за знаењето, знаење за дејствување со предметите и знаењето. Некои автори го нарекуваат уште и знаење на умеења и вештини (практични, умствени - интелектуални, социјални и други). Тоа ги опфаќа стратегиите и вештините. Како што генерализациите (во декларативното или предметното знаење) се поврзани со факти, така и стратегиите се поврзани со одделни вештини. Процедуралните знаења се знаења за содржината и редоследот на остварување на умствените дејствија кои овозможуваат овладување со научните знаења за предметната реалност или знаења кои на ученикот му даваат информации како да ја развива умствената (мисловната) активност. Процедуралното знаење е

знаење “да се знае како” да се направи нешто и тоа знаење мора да е покажано, демонстрирано, изведено.

"Секое процедурално знаење почнува со декларативно: Пред изведување на активноста е вербализацијата на таа активност". Секогаш кога се обидуваме да ги поттикнеме учениците да размислат, да анализираат нешто, да изведат заклучок и слично, на некој начин, им објаснуваме, опишуваме што, всушност, треба да направат - каква активност да изведат. Тоа објаснување на бараната активност, нејзиното опишување и искажување со зборови е предметно знаење за неа, а нејзиното изведување е процедурално знаење.

Стратешко или кондиционално знаење е “да се знае кога и зошто” да се употреби декларативно и/или процедурално знаење. На пример, кај голем број математички проблеми имаме потреба од стратешко знаење, да знаеме кога да употребиме одредена постапка, а кога да употребиме друга. Или - за да знаеме кога мораме да го прочитаеме секој збор во текстот и кога можеме да прескокнеме некој збор – потребно нè е стратешко знаење.

#### **5.4. Два концепта за знаењето**

Два концепта за знаењето Може да се рече дека не постои една единствена, еднозначна или најдобра дефиниција за знаењето, која би ги опфаќала сите значајни аспекти на овој поим. Затоа денес повеќе се говори за концепти за знаењето, кои опфаќаат повеќе негови аспекти, карактеристики или димензии. Во таа смисла, во последно време, прифатено е постоењето, главно, на две различни концепции за знаењето. Едната е наречена статична, а другата динамична (менлива). Тие се разликуваат меѓу себе врз основа на следниве димензии на знаењето: како се сфаќа знаењето (статички – динамички); како се усвојува и користи (пасивно - активно); како се прифаќа (некритички - критички); каква е неговата основна структура (знаење - вештини); како се изучува (изолирано - холистички); како се цени (практицистички - вредност по себе).

| <b>Статичка концепција на знаењето</b>                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Динамична концепција на знаењето</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Знаењето се сфаќа статички. Тоа претставува апсолутна вистина, која е независна од оној кој учи и неговото искуство. Тоа е систем од непроменливи факти и генерализации (правила, дефиниции, класификации, теории и сл.)                                                                                          | Знаењето се сфаќа динамички. Неменливото знаење не е доволно за променливиот свет во кој живееме и кој сакаме и натаму да го менуваме. На учениците треба да им се овозможи да го доживеат процесот на настанување и менување на сознанијата. Наученото знаење е динамичко ако е практично применливо.                                                                                                                                           |
| Знаењето се усвојува пасивно. Од учениците се очекува само да ги меморираат знаењата што им ги презентира наставникот. Тие усвојуваат (запомнуваат) веќе готови знаења и не се упатуваат за самостојно преработување и практична примена на знаењата. Важен е резултатот од учењето.                              | Знаењето се усвојува активно. Учениците се оспособуваат да го применуваат знаењето во размислувањата и на тој начин и преку набљудувања, истражувања, решавање на проблеми (преку лично искуство) да стекнуваат нови знаења. Важен е процесот како се учи.                                                                                                                                                                                       |
| Односот кон знаењето е некритички. Учениците, обично, не посветуваат внимание на потеклото на знаењето – не се испрашуваат и не размислуваат за изворите, веродостојноста и сигурноста на знаењето што го усвојуваат. Тие не бараат докази (аргументи) за неговата вистинитост. Знаењето го прифаќаат некритички. | Односот кон знаењето е критички. Учениците се поттикнуваат и охрабруваат да развиваат критички однос кон знаењето што им се нуди како готово или го усвојуваат низ лично искуство. Тоа не значи дека треба да се сомневаат во секое знаење што им се предава, зашто тоа е и невозможно во наставниот процес. Но, тие мора да се оспособуваат да ги проверуваат изворите на знаење, аргументите, постапките и да ја просудуваат нивната вредност. |
| Учениците усвојуваат неповрзано, изолирано знаење. Во традиционалната настава на учениците повеќе им се нудат изолирани знаења од одделни научни дисциплини, недоволно поврзани меѓу себе.                                                                                                                        | Учениците усвојуваат целосно (холистичко) знаење. Сериозно значење се придава на целосното (холистичко) знаење. Вистинското знаење претставува систем од меѓусебно поврзани пошироки логички целини, кои ги надминуваат меѓите на одделните наставни предмети (научни дисциплини).                                                                                                                                                               |
| Се учи и усвојува, главно, декларативно (предметно) знаење. Во содржински насочените наставни програми доминира декларативното или предметно знаење.                                                                                                                                                              | Се учи и усвојува декларативно и процедурално знаење (знаење + вештини). Подеднакво внимание се посветува на декларативното и на процедуралното знаење. Се смета дека тие се неодвоиви едно од друго, дека не може да се изучува првиот вид знаења без разбирање, размислување, практична примена и сл..                                                                                                                                         |
| Знаењето се цени, но само доколку има некоја практична вредност, корисност за оној кој го усвојува.                                                                                                                                                                                                               | Знаењето е вредност по себе. Знаењето што се усвојува се смета како вредност која придонесува за развој на личноста воопшто, а има и практична вредност.                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Покрај споменатите димензии (аспекти) на знаењето во претходно прикажаните концепти, не ретко, му се припишува уште една. Станува збор за третирање на знаењето од квантитативен (психометриски) и квалитативен аспект.

"Карактеристично за квантитивно насочениот концепт на знаењето е во тоа што таквото знаење е екстензивно, покрива поголем обем на информации, односно содржини, се сфаќа, пред сè како информираност за одредено подрачје, кое вклучува главно елементи на декларативно знаење: познавање на податоци, концепти, правила, системи ..." <sup>46</sup>

Квалитативниот аспект на знаењето, пак, не се проценува само според резултатот, односно продуктот, туку и според процесната страна, која ги вклучува значењата, како што се: развојност, меѓузависност, интерактивност. Во таа смисла може да се каже дека свртувањето кон квалитативните аспекти на знаењето го искажува значењето на процедуралното знаење

Меѓутоа, сепак, се чини дека разликувањето на квалитативни и квантитативен аспект на знаењето, според З. Р. Илц (2003, с. 17), во извесна мера е проблематично. Тоа води кон поедноставување или кон меѓусебно исклучување. Значи, подобро е да се говори за меѓусебно преплетување на двата аспекта, а нагласувањето на квалитативниот аспект треба да се сфати само како настојување тој, досега претежно запоставуван, да си го добие своето заслужено место.

Се разбира и за знаењето важи дека ретко ќе се сретнат примери во наставната практика во која преовладува исклучиво статичната или динамичната (менливата) концепција за него. Најчесто се застапени разни комбинации на карактеристиките од двете концепции. Но, се чини дека во нашите училишта, сè уште, пораспространета е традиционалната – статичната концепција, во која доминира предметното знаење над процедуралното. Меѓутоа, не е сеедно, дури - многу е битно каков концепт за знаењето имаат директните учесници во наставниот процес (наставникот и учениците), како и

---

<sup>46</sup> Z. R. Ilc : Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju k novi kulturi, ZRSŠ, Ljubljana, 2003, стр. 17.

оние кои ги подготвуват наставните програми, учебниците и изведувачите на екстерните проверувања и оценувања. Зашто, “Можно е концепциите за знаењето на авторите на програмите, на авторите на учебниците, на наставниците и на учениците да се разликуваат една од друга, така што учењето да го прават невозможно или тешко, во вистинска смисла на зборот. Тогаш целта не се постигнува со предавање. За да постои ефективно учење потребно е наставникот, авторот на учебникот и ученикот да имаат еквивалентни концепции за знаењето”<sup>47</sup>.

### **5.5. Таксономии на воспитно-образовните цели (класификации на знаењето)**

За потребите на училишното образование, знаењето поконкретно е определено, пред сè со помош на наставните програми. Тие пак, односно нивните изготвувачи, ги имаат предвид и таксономиите на воспитно-образовните цели, односно класификациите на разните видови знаење. И веднаш да кажеме: сегашните наставни програми за средното образование не се чисто содржински, како до пред десетина години. Денес, при програмирањето на средното образование се применува целниот и процесно-развојниот пристап. Тоа е добро, зошто многу помага при планирањето и изведувањето на проверувањето на степенот на постигнатост на целите.

Сепак, за подобро разбирање на разните сфаќања за концептот на знаењето и особено, за практичната употреба на новите пристапи кон овој поим, од голема корист за образовната теорија и практика се и таксономиите – класификациите на знаењето.

Во повеќе земји во светот, вообичаено е постигањата на учениците од аспект на нивното ниво на сложеност и овладеаност од страна на учениците, да се опишуваат со помош на таксономски скали на наставните цели, односно резултатите што се очекува да ги постигнат учениците. Такви таксономии има повеќе, а меѓу попознатите и почесто применуваните се таксономијата на Б. Блум и неговите соработници, таксономијата на Марзано со соработниците и таксономијата на Гање. Овие таксономии се користат и од страна на

---

<sup>47</sup> T. Voutilainen, J. Mehtilainen, I. Nundio.: The conception of knowledge, Helsinki, 1990, s. 13.

меѓународните асоцијации кои вршат испитување на постигањата на учениците во повеќе земји во светот.

За илустрација ја привекуваме дел од таксономијата на Марзано и неговите соработници, Марзано знаењата ги класира во две категории: содржински знаења и процесни знаења.

Содржинските знаења се предметно специфични (по одделни наставни предмети); тоа се предметните или декларативните знаења.

Процесните се заеднички за сите наставни предмети. Со помош на процесните знаења се градат, усвојуваат и употребуваат предметните знаења.

Процесните знаења Марзано ги дели на:

- процеси на комплексно мислење;
- работа со извори;
- претставување на идеи на разни начини и
- соработување.

Овде е даден делот кој се однесува на вештините на комплексното мислење, заедно со можни прашања за нивно поттикнување, проверување.

| <i><b>Вештина или процес на комплексно мислење</b></i>                                                                                                                                                    | <i><b>Прашања за поттикнување и проверување</b></i>                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>1. Претходно знаење и искуство</b> – признаење со кое ученикот располага и кое е значајно за изучување на новите содржини.</i>                                                                      | Кои искуства во врска со настанот / појавата ги имаш? Што веќе знаеш за појавата?      |
| <i><b>2. Споредување</b> – избор на соодветни нешта за споредување, избор на соодветни карактеристики – основа за споредување, идентификување на сличности и разлики меѓу нештата што се споредуваат.</i> | Според што би можел нештата да ги споредуваш? По што се слични? По што се разликуваат? |
| <i><b>3. Класирање</b> – избор на значајни нешта за класирање, избор на соодветни категории за класирање, определување на правилата за класирање, сместување – групирање на нештата во категории.</i>     | Според кои значајни (типични) карактеристики нештата се групираат заедно?              |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. <b>Индуктивно заклучување</b> -идентификување на елементите врз основа на кои ќе се врши индукција, идентификација на информациите врз основа на кои е направена индукцијата, изведување на заклучоци врз основа на избраните информации.                                                                                                          | Што можеш да заклучиш од тоа што гледаш? Какви заклучоци, тврдења можеш да направиш врз основа на она што го гледаш?  |
| 5. <b>Дедуктивно заклучување</b> - идентификување и изведување на дедукцијата врз основа на важни и корисни генерализации или принципи, интерпретација на генерализациите и принципите.                                                                                                                                                               | До кои веројатни заклучоци можеш да дојдеш врз основа на обопштивање? Под кои услови твоите тврдења би се обистиниле? |
| 6. <b>Анализа на грешки</b> – идентификување на значајни грешки во информацијата или процесот, опишување на грешките, покажување како можат да се поправат.                                                                                                                                                                                           | Што ти се чини дека е погрешно? Зошто? Како тие грешки би можеле да не заведат? Како можеме да ги поправиме?          |
| 7. <b>Засновување, аргументирање</b> - идентификација на барањата - тврдењата за кои е потребна аргументација, обезбедување на соодветни и доволни докази - аргументи за барањето, образложување или одбивање - отфрлање на барањето – тврдењето.                                                                                                     | Со кои аргументи можеш да го поткрепиш твоето тврдење? Кои твои тврдења се базираат на претпоставки?                  |
| 8. <b>Апстрахирање (обопштување)</b> - идентификување на информации или ситуации врз кои може да се врши обопштување, определување на односите меѓу општиот и апстрахираниот урнек и други ситуации или групи информации.                                                                                                                             | На кој општ пример се темели опишаната ситуација? На кои други ситуации можеш да го пренесеш тој пример?              |
| 9. <b>Анализа на перспективи (гледишта)</b> - идентификување на ситуации во кои постои несогласување, идентификување и образлагање на гледиштата.                                                                                                                                                                                                     | Која е причината за твоето становиште? Какво би било спротивното становиште? Кои би биле можните причини за него?     |
| 10. <b>Донесување на одлуки (одлучување)</b> - идентификување на значајни алтернативи што треба да се земат предвид, идентификување на критериуми за просудување - проценување на алтернативите, проценување колку секоја алтернатива го поседува секој критериум, правење селекција според избраните критериуми имајќи го предвид почетното прашање. | Што ти се чини најдобро / најслабо / соодветно / несоодветно?                                                         |
| 11. <b>Истражување</b> - издвојување на тоа што е познато, идентификување и објаснување на тоа што не е познато или околу што има несогласувања, развој и одбрана на логичките решенија.                                                                                                                                                              | Што се случило? Зошто? Како? Што би се случило ако?                                                                   |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12. <b>Решавање на проблеми</b> -идентификување на проблеми и пречки, идентификување на важни алтернативи што може да се реализираат, изнаоѓање на соодветни патишта за реализирање на алтернативите, избор на најсоодветна алтернатива.                                                                               | Во што е проблемот? Како би се зафатил? Каде ги гледаш опасностите? Како би ги надминал?                                                     |
| 13. <b>Експериментирање</b> - објаснување на појавата што се набљудува користејќи соодветни факти, поими и принципи, правење логички предвидувања, осмислување и изведување на експеримент со кој ќе се проверат предвидувањата, проценка на добиените податоци и и објаснување на појават.                            | Што забележуваш? Како можеш да го објасниш тоа? Што можеш врз основа на тоа да претпоставиш? Како можеш да ја провериш својата претпоставка? |
| 14. <b>Творење, откривање</b> – идентификување на процес или продукт што ќе се подобрува, воспоставување на правила и критериуми што пронајдокот треба да ги задоволи, правење на ревизија на почетниот процес или продукт, подобрување на процесот или продуктот додека не ги задоволи критериумите што се поставени. | Како би можел тоа да го подобриш? Да го поправиш? Да создадеш нешто ново, изворно?                                                           |

Таксономиите или класификациите на знаењето немаат само академско значење и не се прават само заради некакво теориско систематизирање на знаењето за научни цели. Напротив, особено во последно време, тие многу често се користат во образованието – при изработувањето на наставните програми, при организирањето и изведувањето на наставата, како и при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците,

Употребата на таксономиите, всушност, придонесе да се надминат слабостите на традиционалната дидактика, која целите на наставата ги делеше на образовни, функционални и воспитни, при што недоволно јасно ги дефинираше и операционализираше, особено функционалните и воспитните, а штонегативно се одразуваше при нивната реализација.

## 5.6. Сфаќања за учењето и поучувањето во наставата

(Концепти за наставниот процес)

За учењето и поучувањето, во услови на училишна практика, може да се говори, пред сè, како за два заемно поврзани и меѓусебно условени процеса. Тоа се активностите на двата субјекта во наставата (наставникот и ученикот), кои постојано се претплетуваат и влијаат едни на други. Сепак, треба да се има во вид дека учењето на ученикот во наставниот процес има доминантно значење. Всушност, наставата и се организира токму заради учењето на ученикот. Затоа, од тоа како се сфаќа учењето на ученикот, ќе зависи и сфаќањето на поучувањето од страна на наставникот.

Овде ќе се осврнеме на наставата, како плански и организиран процес на учење и поучување, во која се постигнуваат планираните воспитно-образовни цели, за да можеме потоа, да говориме за тоа како може и како треба да се следат, проверуваат и оценуваат резултатите од неа, односно постигањата на учениците.

За наставниот процес, како процес на поучување и учење, постојат, главно, два концепта: традиционален (трансмисиjsки, предавчко-слушачки) и современ (трансакциски, интеракциски). И едниот и другиот се градени врз основа на теориите за учењето, поучувањето и знаењето, а оттаму и сфаќањето за следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.

Паралелно со приказот на наставните модели, овде ќе говориме и за два пристапа кон проверувањето и оценувањето, кои произлегуваат од двата концепта на знаењето, односно од двата модела на наставниот процес - традиционалниот (содржински насочениот) и современиот (целно и процесно-развојно насочениот), кои се градени врз основа на два различни приоди во објаснувањето на поимите: учење, поучување и знаење.

### **5.7. Знаењето, поучувањето, учењето и проверувањето во трансмисиискиот - содржински насочениот наставен концепт**

Во традиционалниот концепт за наставата доминира т.н. статична концепција за знаењето, односно тоа се сфаќа како збир на еднаш за секогаш дадени вистини (факти и генерализации - дефиниции, правила, законитости, теории итн.), кои се непроменливи и еднозначно определени. Знаењата ги открива и утврдува науката, тие се научни вистини, а за потребите на образованието (за училишното учење) се преработени два пати – еднаш за наставникот и еднаш за ученикот и така преуредени им се пренесуваат на учениците. Така сфатено и подготвено, знаењето треба само да им се пренесе на учениците како нешто готово (дадено), а тоа го прави наставникот преку своите предавања (им пре-дава знаење), објаснувања, интерпретирања, примери, илустрации, готови заклучоци, критички мисли итн. Така пренесеното знаење, учениците, најчесто, не го преработуваат сами за да го сместат во својот контекст – во својата создајна структура, туку го усвојуваат пасивно, го запонуваат онакво какво им е (пре)дадено, без многу размислување, без критичко оценување, без дискусија и проверување. Притоа, постапките, со чија помош учениците го усвојуваат и репродукуваат истото, како што се: повторувањето, набројувањето, дефинирањето, опишувањето, избирањето итн., придонесуваат само за нивно запонување (често и без разбирање - механичко) од страна на учениците.

Во традиционалната фронтална настава наставникот е тој, кој наместо учениците, одлучува како ќе учат тие. Тој ги поучува учениците со објаснување и демонстрирање, со набљудување на грешките и со давање на правилни одговори. Кога ја планира таквата настава, наставникот размислува пред сè за тоа што ќе ги учи и како ќе ја организира наставата, а текот на учењето на учениците го препушта на случајот. Наставникот е основен и најважен извор на информации (знаења). “За таквиот наставник квалитетно знаење значи познавањето на сите одговори, а резултатот од неговото поучување е тоа што учениците се трудат да остават впечаток дека се компетентни. Тоа пак, значи дека, наместо да си ги откриваат и препознаваат своите слабости, недостатоците и грешките и активно да бараат помош за подобрување на знаењето, тие ги

прикриваат своите погрешни сфаќања со правилни одговори што ги учат напамет”<sup>48</sup>.

Тоа значи дека и учењето во традиционалната настава се сфаќа како процес на “прелевање” на информации, податоци, готови вистини од наставникот, како извор на знаења, кај ученикот, кој знаењето го прима, го складира и чува и, по потреба – кога е прашан, го репродукува. Затоа овој концепт уште се нарекува и содржински концепт на настава. Тука, во суштина нема процес на учење, туку само запомнување на готови дадени знаења. Главниот акцент на таквото усвојување на знаењето е во резултатот, а не во процесот на учење. Учењето се поистоветува (заменува) со запомнувањето.

Оттаму следи и мислењето (верувањето) дека способноста на ученикот да овладее со така добиените знаења и со неопходните мисловни операции, соодветни на таквите содржини, односно неговите резултати (постигања) се мерливи. Токму затоа и најраспространет пристап за проверување на постигањата на учениците во традиционалната настава е употребата на тестови на знаење. Тоа е т.н. психометриски пристап во градењето и примената на концептот за проверување и за оценување на постигањата на учениците, која го превидува (го губи од вид) фактот дека суштината на учењето е во патот, начинот на создавање, а не во неговите резултати.

Трансмисииската настава учениците ги третира како пасивни приматели и повторувачи на информации, како адресанти и потрошувачи на готови знаења, како објекти, а не како субјекти кои знаат самостојно да го преработат знаењето или целосно да формираат ново. Во таквата настава на учениците како да им е ускратено правото по сопствен пат да доаѓаат до сознанија па и да грешат притоа, но – сепак, да постигнат резултат со сопствен труд и умствено ангажирање, да се соочат со комплексноста и нееднозначноста на знаењето. Со тоа што им се наметнуваат единствени правилни интерпратции и постапки се попречува различноста во создајните патишта и разновидноста на аргументирањето.

---

<sup>48</sup> S. Sentočnik: Kako do aktivnega vseživljenskega učenja, Zbornik prisrevko, ZRSŠ, 2002, c. 28

Во традиционалниот дидактички модел на наставниот процес, наставникот ги планира предавањето и проверувањето како две етапи од тој процес и тоа според утврден редослед: предавање – повторување (утврдување) – проверување. Тоа значи дека предавањето се сфаќа како поучување и учење кое, во исто време, се сфаќа како запомнување на предаденото знаење, по што следи проверување. Од тоа логично следи дека проверувањето за знаењето е на крајот од наставниот час и дека тоа се сфаќа како проверка (утврдување) колку од пренесеното знаење запомниле учениците. Најважен критериум, притоа, е обемот на запомнети и репродукувани содржини (знаење).

Со сигурност може да се тврди дека во практиката на средните училишта, при проверувањето и оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците, преовладуваат барањата тие да повторат, да наведат, да набројат, да опишат, да дефинираат итн. Тоа покажува дека главниот акцент е на помнењето на факти, формули, дефиниции, правила, декларативни ставови и слично. Со тоа кај учениците се попречува можноста за индивидуално произнесување, за критичко размислување, креативна примена на знаењата, продлабочено да анализираат одредени содржини, појави, настани итн. Таквиот пристап во проверувањето на знаењата и другите постигања на учениците, очигледно, поага од претпоставката за знаењето како нешто веќе откриено, утврдено, еднозначно – непроменливо – нешто што и наставниците го поседуваат и треба само да им го пренесат на учениците. Тоа е пристап кој не дава можности за различни патишта во создавањето и во другите постапки на усвојување на знаењето од страна на учениците.

Сепак, треба да се признае дека последниве десетина години, заедно со останатите дидактички промени во планирањето, организирањето и изведувањето на наставата во средните училишта, постепено се воведуваат промени и во следењето, проверувањето и во оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците. Засега, тоа се само елементи на еден нов пристап, кој става акцент, пред сè, на квалитетното учење. Промените, што се воведуваат, водат кон премин од психометрискиот кон педагошко-психолошкиот пристап, за кој ќе стане збор во поглавјето за новата култура на проверувањето и оценувањето.

Во таква ситуација учениците не чувствуваат потреба за активно учење, за стекнување на стратегии за самоконтролирање на сопствениот процес на учење, бидејќи наставникот е тој кој ги знае точните одговори на сите прашања, на учениците не им е потребно мисловно ангажирање, односно комплексно размислување, туку повеќе сакаат крајни одговори на нивните прашања. Поточно, “учениците кои подолго време се вклучени во традиционалната настава, не ја гледаат смислата сами да трагаат или да проучуваат разни извори на знаење и да доаѓаат до свои “вистини”. Тие ги одбегнуваат и дискусиите, дебатите во кои би ги спротиставиле своите ставови. Сето тоа за нив нема никакво значење. Уште кога за своето знаење ќе добијат оценка при првото проверување, тие веќе воопшто не чувствуваат потреба за дополнување, продлабочување, систематизирање на своето знаење, за самопроверување и слично, зашто таквото ангажирање за нив би било само губење на време. Сето тоа, за вив, како што вели С. Сенточник, е само убав додаток на наставата. Ете како традиционалната фронтална настава го попречува активното учење”<sup>49</sup>. Наместо трагање по патишта (методи и постапки) за активно ангажирање на учениците, во неа се трага по разни мнемотехники за да им се помогне на учениците подобро да ги помнат содржините.

### **5.8. Знаењето, истражувањето, учењето и проверувањето во целно и процесно насочениот наставен концепт**

Трансакцискиот – процесниот пристап, поаѓа од претпоставката за конструктивистичката природа на знаењето и учењето, односно од тоа дека суштината на учењето е во самиот процес (во патот) на создавање, а не (само) во резултатот од тој процес. Знаењето постепено го изградува ученикот низ процес на преработка на информациите и нивно поврзување со сопственото предзнаење. Според тоа, знаењето во овој наставен концепт не се сфаќа статично, туку динамично, се сфаќа како процес на постепено изградување на осзнанијата, постепено напредување на единката.

---

<sup>49</sup> Исто, стр. 28.

Во наставниот процес, за кој е карактеристичен преминот од содржинскиот кон целниот и процесно-развојниот модел, наставникот, според З.Р.Илц (2003, стр.25) особено, води сметка учениците да создаваат, изградуваат, конструираат и усвојуваат нови знаења со помош на разновидни активности и постапки. Затоа уште и се нарекува конструктивистички пристап. Освен тоа, во таквата настава, учениците интензивно комуницираат меѓу себе и со наставникот, разменуваат искуства, па поради бројните интеракции се нарекува и интеракциски модел на настава (интерактивна настава). Тоа е пристап кој ги има предвид предзнаењата на учениците и на нив се надоврзува. Се разбира, во текот на учењето учениците ги менуваат, надградуваат или ги трансформираат своите претходни концепти и информации, поради што се нарекува и трансформациски пристап.

Појдовна основа на конструктивистичкиот пристап е преминот од содржини кон процеси. Но, тоа не значи отфрлање или запоставување на содржините, туку нивно активно усвојување, преработување, конструирање, поврзување преку планирање и постигнување на процесни цели.

Тоа што денес повеќе се говори за целите на наставниот процес, во споредба со поранешното истакнување на наставните содржини, воопшто не значи дека сега наставните содржини се запоставени или, дури и сосема заборавени. Вистината е во нешто друго. Се работи за тоа дека наставните содржини не се единствено важниот елемент на наставниот процес, туку дека е многу важно како нив ги стекнуваат учениците, како постапуваат со нив и, што е најважно, како содржините се поврзани со процесите – со активностите на учениците. Всушност, целниот модел на наставата и особено, процесниот пристап, ја истакнуваат поврзаноста на содржините со активностите преку кои тие се усвојуваат од страна на учениците (со нивните созанјни процеси), или со активностите со чија помош ги манифестираат усвоените содржини (знаења), односно со активностите преку кои тие се проверуваат. Стастанува збор за поврзување на содржините со активностите (сознајните, мисловните процеси) кои, обично, таксономски се определени.

“Конструктивистите, во рамките на когнитивната психологија, учењето го сфаќаат како конструирање на мрежи, како процес на повеќекратни

поврзувања, наместо како надворешност, која само се пресликува и пренесува во ученикот, како процес на конструирање, деконструирање и реорганизирање на сознанијата”<sup>50</sup>. Наместо ученикот да прима готови интерпретации, тој, според ова сфаќање, ги интерпретира информациите и што е уште поважно, наместо да чека наставникот да му пренесе готови знаења, ученикот трага по нови сознанија. Се разбира, притоа тој не е оставен сам. Во сето тоа нему му помага, го поучува наставникот, а често тоа го прави и заедно со своите соученици.

Но, да не се разбереме погрешно. Имено, кога се вели дека учениците, знаењата во современата настава ги усвојуваат на “активен начин”, со тоа не се негира дека и во традиционалната настава, при следењето на предавањата (објаснувањата) од наставникот кај учениците не се одвиваат одредени мисловни и други процеси, односно дека тие не се активни. Напротив, “со комплексно и на учениците приспособено објаснување, наставникот може да предизвика најразновидни мисловни процеси”<sup>51</sup>.

Меѓутоа, со вклучување на учениците во конкретни активности на посистематски начин, наставникот се грижи тие да минат низ одредени фази на сознајниот процес и да изведат разни сознајни постапки, односно мисловни процеси, што – во предавањето, кое е фронтално, потешко се постигнува и може брзо да се случи дел од учениците да не го следат предавањето и наставникот да нема увид во нивното разбирање на содржината на предавањето.

Според З.Р.Илц (2000, стр.110), наставно-целниот пристап претпоставува систематско планирање на наставата во склад со избраните, односно поставените цели. Појдовна основа за тоа се јасно определените процесни цели на учење. Доколку целите не се доволно јасно дефинирани (операционализирани) во наставните програми, тогаш тоа треба да го стори наставникот или стручниот актив. Во тој случај, за поставување на целите може да се користат разни постојни таксономии (класификации) на знаењата и вештините.

---

<sup>50</sup> Z. Rutar Ilc: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, ZRSŠ, Ljubljana, 2003, стр., 30

<sup>51</sup> Z. R. Ilc: Preverjanje in ocenjevanje v učno-ciljnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana, 2004, стр. 28



На сличен начин, истовремено се одвива и планирањето на методите, формите и средствата за поучување и проверување. Се избираат такви методи и форми на работа, такви активности а, пред сè, такви прашања, задачи (проблеми) и активности, со чија помош се поттикнува и учење од страна на учениците во склад со поставените цели. “Дидактичките методи, како што се: разговорот, расправата, дискусијата, истражувањето, теренската работа итн., при што учениците учат во грижливо избрани дидактички форми - соработничко учење и тимска работа или учење во парови, се тие кои овозможуваат премин од декларативно кон процедурално знаење”<sup>52</sup>. На пример, не може да се очекува ученикот, работејќи сам, да ги развива вештините и способностите кои се поврзани со почитување и прифаќање на другите, ниту да го развива критичкото мислење ако нема можност да ги застапува и брани своите идеи, да се избори и да го сочува или да го промени својот статус во групата итн., ако наставата не е организирана така што сето тоа ќе му го овозможи. И обратно - секој би се судрил со тоа кога во практиката, повеќе или помалку, би биле позачестено присутни (применувани, практикувани) споменатите методи и форми на организирање и изведување на наставата.

За жал, во практиката на нашите средни училишта, во кои сè уште доминира фронталната форма на настава, учениците немаат многу можности да ги избираат потребните знаења и вештини (однесувања), а уште помалку имаат можност да ги избираат начините (методите, постапките) како до нив да дојдат (начините на стекнувањето на знаењата и вештините), туку можат да одлучат само дали ќе прифатат она што им се нуди или не.

Во многу когнитивни теории учењето се сфаќа како реструктурирање на мисловните процеси заради решавање на нови проблеми. Тоа е многу битно, не само за сфаќање на процесот на поучување - заради упатување на учениците во тоа како се решаваат проблемите, туку и за процесот на проверување и оценување на постигањата на учениците. Она што е важно притоа, е тоа што секогаш мора да се води сметка за тоа да постои рамнотежа меѓу познавањето на факти и генерализации (предметно знаење), од една страна и знаењето за тоа како нешто се прави, изведува (процедурално знаење), од друга страна, иако

---

<sup>52</sup> T. Krapce: Nova šola v lucl didaktike – pot od reforme k prenovi, Zbornik prispevkov, Ljubljana, 1999, стр. 60.

теориите кои го истакнуваат реструктурирањето на мисловните процеси за да се реши задачата, ученикот го гледаат повеќе како решавач на проблеми, отколку како собирач на информации. Ова е важно и поради тоа што решавањето на проблеми може да се сфати двојно – како процес на користење (употреба) на знаењето, но и како процес на учење (усвојување) на нови знаења, зошто проблемот не би бил проблем, доколку за неговото решавање не се потребни нови знаења. Со проблем се среќаваме секогаш кога ни недостасува знаење за негово решавање, па – при неговото решавање, во исто време, и учиме.

Треба да се има во вид дека овие два различни пристапи кон учењето (учењето како решавање на проблеми и како акумулирање на знаења) не се независни еден од друг. Напротив тие меѓу себе се тесно поврзани. Имено, кога некој усвојува, прима некоја нова информација, за да задоволи некоја своја сознајна потреба, не го прави тоа само затоа што таа информација е значајна само по себе, туку тоа ново знаење (информација), најчесто и му помага да реши некој проблем, зошто решавањето на секој проблем бара ново знаење (проблемот и се дефинира како знаење за незнаењето).

"Новата култура на учењето и поучувањето во центарот ја става единката, односно процесот што го изведува, неговото разбирање и начинот на употреба на знаењето и сето тоа со почитување на нејзините индивидуални особености. Учењето се одвива преку активно стекнување на знаењето. Акцентот е на разбирањето и употребата. Затоа, учебните ситуации ги "имитираат" реалните контексти. Учениците минуваат низ сите значајни етапи на изградување на сознанијата и на нивната употреба. Ги проучуваат изворите, собираат податоци и ги анализираат, го утврдуваат степенот на значајност и на разлики, го издвојуваат битното, заклучуваат и своите хипотези ги преиспитуваат или расправаат за нив, составуваат заклучоци и на различни начини ги претставуваат. Со тоа им е овозможено изградување на знаењето во процесот и со помош на искуствата, што обезбедува поголема трајност на знаењата и нивна употреба во нови ситуации. Развиваат продлабочено разбирање на поимите, појавите и односите. Во исто време пак, имаат чувство дека знаењето и начинот на кој го стекнуваат, имаат смисла и дека знаењето има

некое значење. Ситуациите во кои се учи се слични на реалните проблемски предизвици: научни, истражувачки, професионални, секојдневни (животни)"<sup>53</sup> .

Сето тоа, едноставно, не може да се постигне ако не се користат разновидни форми на организирање и изведување на наставата, не исклучувајќи го ни трансмисиониот модел. Во таа смисла, како препорачливи се сметаат особено следниве начини на учење и поучување:

| <b><i>Начини на учење и поучување</i></b> | <b><i>Акцентот е на</i></b>              | <b><i>Намена</i></b>                       |
|-------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Учење / поучување преку предавање         | Содржините                               | Пренесување и запомнување на готови знаења |
| Учење / поучување со откривање            | Активноста на учениците                  | Спознавање на методот на работа            |
| Проблемска настава учење / поучување      | Проблемот                                | Истражување                                |
| Интерактивна настава учење / поучување    | Прашањата на учениците                   | Поставување на прашања и истражување       |
| Конструктивистичко учење / поучување      | Замислата на учениците                   | Поимање, претспавување и разбирање         |
| Групна настава – кооперативно учење       | Заедничката работа – учење низ соработка | Стекнување вештини на социјално однесување |

Сите наведени начини на учење и поучување обезбедуваат активно учење на учениците. Сите тие нудат разновидни активности во кои на учениците им се обезбедува висок степен на самостојност и контрола на организацијата, текот и насоченоста на активностите. Таквите активности, најчесто, опфаќаат решавање на проблеми и истражувачка работа, а можат и да се индивидуализираат во вид на разни проекти, дискусии, драматизации.

Активното учење ги поттикнува учениците кон изградување, продлабочување, реконструирање, доградување и кон осмислена употреба на знаењата, но и кон самопроверување, самовреднување и саморегулатива. Цел на

<sup>53</sup> Z. R. Ilc: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, ZRSŠ, Ljubljana, 2003, str. 31.

таквото учење е учениците да се оспособат за квалитетно размислување и преземање на самоконтрола врз процесот на учење, со што стануваат негови активни сотворци.

Најпосле, бидејќи таквото учење подразбира усвојување на широка лепеза од разновидни знаења, односно овладување со вештини и процеси, тогаш и проверувањето на истите, кажано со јазикот на Блумовата таксономија, треба да се интересира како усвоените знаења и вештини учениците ги разбираат, ги употребуваат во нови ситуации, ги анализираат од различни аспекти, ги поврзуваат на нов начин и за нив критички размислуваат, односно, според Марзановата таксономија – како набљудуваат, споредуваат, класираат, апстрахираат, заклучуваат, анализираат различни идеи и грешки, истражуваат и преиспитуваат, решаваат проблеми и, не последно, како ги користат изворите и како ги претставуваат идеите на различни начини. Тоа значи дека, ако во наставата не водат многу конкретни и операционализирани, односно таксономски структурирани наставни цели, тогаш и при проверувањето и оценувањето не интересира како тие цели (односно со нив поврзаните стандарди) се постигнати.

Поврзано со претходно кажаното, за таксономското структурирање на целите, за проверувањето и за оценувањето во целниот и процесниот пристап во наставата карактеристично е уште нешто. Имено, проверувањето на степенот на постигнатост на целите, односно усвоеноста на така широка лепеза на знаења, вештини и процеси, мора да биде осмислено, така што тоа ќе се изведува со планско и систематско обликување (формулирање, поставување) на прашања, задачи и активности согласно со планираните цели. “Од целите, поточно, од стандардите, пак, произлегуваат описните критериуми. Водич при составувањето (формулирањето) на прашањата, задачите, односно на активностите за проверување и оценување се стандардите, за чие постигнување сакаме да дадеме повратна информација, односно да го провериме или оцениме нивното постигнување”<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Z. R. Ilc: Preverjanje in ocenjevanje v učnolijnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1. Ljubljana, 2004, стр. 32.

Од напред изнесените слабости и добри страни на традиционалниот предавачко-слушачки или трансмисиски концепт на настава, како и на оние за целниот и процесно-развојниот пристап, не може и не треба да се извлече едностран и погрешен заклучок во смисла дека едниот (трансмисискиот) модел воопшто не чини или дека само процесниот модел е добар. Тоа значи дека дилемата не е: процесен или трансмисиски пристап, туку предизвикот е во нивната осмислана комбинација, односно во изборот и примената на оној модел кој за дадените цели е најсоодветен.

Се разбира, ниту е неопходно, ниту пак е можно, до сите свои знаења ученикот да доаѓа по пат на нивно самостојно откривање. Но, тоа не ја оправдува доминацијата на предавачката настава, односно не ги ослободува наставниците од обврската да ги користат сите можности за активно учење на учениците, наместо примена на трансмисиска настава.

На крајот, уште еднаш да повториме. Современите теории за учењето и поучувањето, сè повеќе, се ориентираат кон разбирање, а не кон мерење на постигањата на учениците. Процесите и знаењето ги концептуализираат врз основа на просудување на она што се случува во текот на задачата, односно активноста и како се конструира знаењето. Според новата парадигма за поучувањето и учењето, суштината на наставата не е во послужувањето со однапред подготвени знаења и постапки (иако тоа не се исклучува сосема), туку во вежбање на учениците за нивно самостојно стекнување и активно преработување - вели З. Р. Илц (2000, стр. 113). Во таа смисла е насочен и новиот пристап или “новата култура” во приодот кон проверувањето и кон оценувањето на знаењето и на другите постигања на учениците, за која ќе стане збор во следното поглавје.

## **6. Основни карактеристики на новата култура во приодот кон проверувањето и кон оценувањето**

На потребата од размислување за намената, околностите, начините и формите на проверување и на оценување на постигањата на учениците, што произлегуваат од новите сфаќања за знаењето, учењето и поучувањето, укажуваат многумина познати светски авторитети за оваа проблематика (Gipss, Wiggins, МарзаноMarzano и др.). Тие тврдат дека во рамките на севкупните промени во образовните системи во светот треба да се вклучат и промените во системот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.

Притоа, тие сметаат дека при градењето (дефинирањето) на нов систем за следење, проверување и оценување (вреднување) на постигањата на учениците задолжително треба да се појде од нераскинливото единство на основните компоненти на воспитно-образовниот процес и пред сè, на меѓусебната поврзаност на основните поими: учење, поучување, знаење и проверување и оценување.

Потребата од нова доктрина, нова парадигма или нова култура за подрачјето на проверување и оценување на знаењето и на другите постигања на учениците, е тема за која и во нашава земја последниве десетина години, не само што сè почесто се говори<sup>55</sup>, туку започнати се или се веќе воведени и одредени промени<sup>56</sup>. Се работи за започнат процес на премин од традиционалниот и психометрискиот, кон процесен или педагошко-психолошки (образовен) пристап во проверувањето и во оценувањето.

Процесниот пристап кон проверувањето (што некои го нарекуваат и воспитно-образовен) поаѓа од процесното и конструктивистичкото сфаќање на знаењето, учењето и поучувањето. Целта на овој пристап воопшто, е на

---

<sup>55</sup> Во 1993 година, во организација на весникот “Просветен работник”, беше одржано советување на тема: Оценувањето на учениците, во јуни 1996 година, на седница на заедницата на директорите на средните училишта, покрај другото, расправно е и за оценувањето на поведението на учениците, а во 1997 година е одржан и меѓународен симпозиум на истата тема.

<sup>56</sup> Од 1997/98 учебна година започна проектот “Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште, а во тек се и подготовките за воведување на екстерни испити во рамките на државната матура во средното образование. Со воведувањето на Кредит трансфер систем започнати се и промени во оценувањето на студентите на универзитетите во Р. Македонија.

учениците да им се овозможи изградување на знаењата и вештините во сета нивна комплексност и врз основа на продлабочена повратна информација, ним да им се овозможи пат за напредок во учењето и подобрување на резултатите. Затоа, една од задачите на процесниот пристап е да се разработат и опишат процесите, кои се одвиваат во рамките на определена активност и да се долови како се конструираат различните видови знаења, за да може истите што посетематски да се поттикнуваат во процесот на учење и во исто време, да се следат и проверуват. Затоа, како што ќе видиме и подоцна, проверувањето во процесниот пристап, има пред сè дијагностичка и формативна природа.

Ова сфаќање се залага, пред сè, за напуштање на психометриски заснованото проверување со помош на тестови на знаење. Дури се говори дека се работи за промена од т.н. тестовска култура – кон култура на педагошко-психолошко, односно образовно проверување. Притоа, акцентот се става на поттикнување на интелектуалниот развој и на поврзување на поучувањето и учењето со проверувањето и тоа во таа смисла што се истакнува дека проверувањето не е пречка на учењето, туку негов интегрален дел. Затоа и се нарекува образовна (едукациска) или педагошко-психолошка парадигма. Не се работи само за термиолошка и технолошка природа на промената, туку се работи за темелни промени во сфаќањето на низа поими, поврзани со проверувањето и со оценувањето. За тој процес на промени карактеристични се повеќе тенденции на премин од психометриски кон процесен, или уште наречен и педагошко-психолошки (образовен) пристап или концепт на проверувањето и оценувањето.

#### **6.1. Тенденции на промени во концептот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците**

Проверувањето претставува интегрална компонента на наставниот процес. Од посебна етапа на наставниот процес, проверувањето, сè повеќе се смета и третира како интегрална, органска компонента на тој процес и тоа како што поавтентични животни учебни искуства. Тоа е основниот доказ дека проверувањето на знаењето во наставата, која е целно и процесно насочена, се сфаќа многу поинаку отколку во содржински насочената настава. Овде проверувањето се третира како процес, а не само како завршен дел (етапа) од

наставниот процес, кој често и сосема се поистоветува со оценувањето. Во овој модел на настава проверувањето е присутно во сите нејзини етапи – како интегрална составка на процесот на поучување.

Процесноста, како пристап кон проверувањето и кон оценувањето на постигањата на учениците, според З. Р. Илц (2004, стр. 36), може да се сфати на два начина.

Прво, тоа е самиот процес на формирање на знаењето и усвојување на вештини и умешности, а тоа значи процес на учење, кој опфаќа сознавање и сознајни постапки, односно мисловни процеси со помош на кои се одвива сознавањето. На пример, кога учениците обработуваат - читаат некој текст, размислуваат за неговата содржина, го анализираат, изведуваат заклучоци врз основа на прочитаното итн., значи, се работи за самиот процес на сознавање – за процес на учење, за ангажирање за да се разбере текстот, да се сфати неговата содржина, пораката што тој ја содржи – да се размисли за неа, да се вреднува истата итн.

Во тој процес на учење, на обработка – процес на осознавање, учениците стекнуваат нови знаења, ги менуваат или надополнуваат сопствените претходни искуства, своите шеми и сознајни структури.

Е, токму тогаш, додека тој процес на учење сè уште трае, за учениците е драгоцено да добијат што е можно повеќе формативни повратни информации (кои не се и официјална оценка) за тоа како учат, колку напредуваат, како ги третираат и формираат содржинските аспекти (содржината) на она што го учат (на пример, како читаат и како го разбираат текстот и како ги развиваат сопствените можности и усвојуваат разни вештини). Имено, тогаш наставникот може (треба) да следи разни аспекти на тој процес на учење, како што се: патот по кој учениците доаѓаат до нови сознанија и ги усвојуваат истите, кои сознајни постапки ги користат, како го прават тоа итн. На пример: како чита ученикот, ги почитува ли интерпункциските знаци, колку е разбирливо читањето за слушателите, како го анализира и разбира прочитаното и слично. Сето тоа, по можност, треба да се прави плански и ситематски, врз основа на прибрани сознанија, на ученикот да му се даде повратна информација (која не е оценка).



Тоа сè уште е процес на учење, процес кога ученикот е поучуван (насочуван, помаган) од наставникот, процес кој допрва треба да ги покаже ефектите од заедничката работа на ученикот и наставникот. Затоа, во тој процес на учење не се оценуваат постигањата на учениците, туку само се следи, се проверува и помага (поправа, упатува, дообјаснува) процесот на создавање и усвојување на новото. Тогаш проверувањето се става во улога на поучување за поуспешно учење. Ете затоа, проверувањето се смета како интегрална компонента на наставниот процес, поточно на процесите на поучување и на учење.

Меѓутоа, бидејќи во исто време, тоа е и процес на поучување (од страна на наставникот), пожелно е и тој процес да се анализира од страна на самиот наставник (саморефлексивно), да се вреднува колку било успешно поучувањето и по потреба, да се коригира и подбрува.

Второ, процесноста се однесува и на самото знаење. Тоа се третира како процесно знаење, односно тоа се мисловните процеси со кои тоа знаење се искажува, се изразува, се манифестира. Тоа значи, за оценување на постигањата на ученикот може да се размислува дури кога процесот на учење е завршен. Но, со оценување наставникот може да започне дури тогаш кога е сигурен дека сите ученици ги постигнале минималните стандарди.

- Холистички пристап во проверувањето и во оценувањето – од оценување само на резултатите (пред сè, одговорите на тестови на знаења) – кон следење, проверување и оценување и на разни други покомплексни трудови (изработки) на учениците, нивни изведби и процеси. Тоа може да значи и премин од парцијално кон целосно проверување и оценување.

Тоа значи дека се шири предметот на следење, проверување и оценување. Од следење, проверување и оценување само на знаењата, сфатени во потесна смисла (како декларативно знаење) – сè повеќе се следат, проверуваат и оценуваат процесите на овладување со разни компетенции, односно умеења, вештини (сознајни, комуникативни, професионални итн.), ставови и способности, односно процесите на стекнување и на примена на знаењето (процедурално знаење). Уште покарактеристично е што предмет на проверување и оценување не се само резултатите од учењето на единката, туку

и разновидните сознајни процеси со чија помош таа доаѓа до нови сознанија. Значи, се проверува како ученикот размислува, планира и решава проблеми, како учи, поради што овој пристап се нарекува процесен. Се истакнува дека поважен е процесот од резултатот – важно е ученикот да научи да учи, да создава, сам да гради нови знаења и вештини, а не само дали во моментот усвоил некакви знаења. Притоа, многу поголемо внимание се посветува на анализа на одделни примери од одговорите на ученикот, со намера да се откријат евентуалните грешки и тешкотии во учењето и можните причини за тоа, но не за да биде казнет ученикот за направените грешки, туку за да може да му се даде соодветна (квалитетна) повратна информација која ќе му помогне да ги отстрани истите. Тоа е многу посоодветен, потворечки пристап кон примената на проверувањето, бидејќи на тој начин доаѓаат до израз “интерактивните техники на проверување, кои овозможуваат комуникација, со што се доаѓа до разјаснувања на двете страни, расчистување, рефлексција, проширување и модофицирање на проблемите”<sup>57</sup>

Според тоа, “ако проверувањето е процес и проверка на процеси, тогаш тоа мора да нуди повратни информации и за нив, а не само за количината на усвоените содржини (како што е во содржински насочениот пристап во наставата н.з.). Уште поважно е тоа што повратната информација мора да биде продлабочена и мора да се однесува на разни аспекти на знаењето, на процесите и на вештините. Таа треба да ни каже како нив ученикот ги сфаќа – ги разбира, како ги засновува и поткрепува со примери, како го употребува знаењето во нови ситуации итн. Сите тие и други аспекти на знаењето, процесите и вештините мора да ги одразува и оценката, зашто само така проверувањето може да биде во улога на поддршка на поучувањето и учењето, на наставникот и на ученикот”<sup>58</sup> З. Р. Илц, 2000, стр. 25)

Повратната информација во формативното проверување не е толку информација за тоа кои содржини не се добро совладани, туку е, пред сè, информативна за тоа што му пречи на ученикот во решавањето на проблемот.

---

<sup>57</sup> Z. R. Ilc, D. Rutar: Kaj poučujemo in preverjamo v šolah, Didakta, Radovljica, 1997, стр. 304.

<sup>58</sup> Исто, стр. 25

- Од доминација на сумативното проверување и оценување – кон дијагностичко и формативно проверување. Една од тенденциите на кои се базира новиот концепт на проверување и на оценување е преминот од доминација на завршното (сумативно) проверување и оценување, главно, со помош на тестови на знаења, кон поголемо почитување и практикување на дијагностичкото и формативното проверување, односно постојано следење и тековно оценување на активностите на учениците и нивните изработки.

Сé почесто и повеќе се обраќа внимание на проверувањето на предзнаењата на учениците, важни за усвојување на нови сознанија од новата наставна област. Тоа, во извесна смисла, е во функција на поучувањето на учениците (со таква намера и се проверуваат предзнаењата), иако, истовремено, тоа е проверување – но проверување на нивните презнаења. Дијагностичкото проверување денес добива во своето значење, бидејќи според конструктивистичкиот пристап кон учењето, предзнаењата на ученикот (неговата сознајна структура) се сметаат за фактор од кој во голема мера зависи идното учење. Токму затоа проверувањето, односно познавањето ба предзнаењата е многу важно и за планирање и организирање на идното поучување и учење.

Слично е со формативното проверување. И тоа, како и дијагностичкото проверување обезбедува информации, не само за знаењата со кои ученикот располага, туку и за тоа како до нив доаѓа, како тој учи. И едното и другото свртени се кон идното учење – кон негово насочување и подобрување.

- Од оценување само од наставникот – кон заедничко оценување и самооценување. Целосната постапка на проверување и оценување не ја определува и веќе не ја води само наставникот, туку сé поголема активна улога, учество и соработка имаат учениците преку заедничко проверување и оценување и самопроверување и самооценување.

Хуманистички ориентираните автори, приврзаници на ова сфаќање на проверувањето, се залагаат за поголема вклученост на самите ученици во планирањето и изведувањето на проверувањето и оценувањето на сопствениот напредок.

Како општоприфатен тренд во рамките на хуманистичкото сфаќање е и залагањето за намалување на компетитивните (натпреварувачки) односи меѓу учениците во процесот на учењето и на проверување на нивните постигања, односно позасилено залагање за нивно поголемо учество и лична контрола над сопственото учење. За таа цел им се овозможува договарање со наставникот за тоа што ќе се проверува и оценува, потоа за времето и начинот на проверување и оценување, како и за критериумите на оценување.

За хуманистичкото сфаќање проверувањето е процес на просудување и дијалог меѓу наставникот и ученикот. Наставникот повеќе не е собирач на белешки (евиденција) за точно повтореното знење, туку аниматор кој ги поддржува и ги структурира создајните активности на учениците. Наместо санкционирански оценки, наставникот нуди демистифицирана, употреблива и мотивирачка повратна формативна информација за постигањата на ученикот. Сето тоа води и кон зголемена доверба меѓу наставникот и ученикот, кон зајакната одговорност на учениците за сопственото учење, а со тоа и зајакната внатрешна мотивација за учење.

- Од имплицитни, недоволно јасни – кон експлицитни, сè појасни критериуми кои им се објаснети и на учениците пред да се изведе проверувањето и оценувањето а, не ретко, и тие се вклучуваат во утврдувањето на критериумите.

Натпреварувањата и споредбите меѓу учениците се врамнотежуваат со соработката, а тоа значи промени од доминантно нормативно - кон критериумско оценување на постигањата, кон оценување на групни остварувања – проекти, изработки и кон ипсативно оценување.

За сето тоа, особено се важни описите на активностите (процесите), односно описните критериуми. Но, тоа е поврзано и со јасната поставеност на целите. Во таа смисла веќе говоревме за јасно поставување на целите на учење во наставата. Тоа, во извесна мера го овозможуваат и новите наставни програми, кои се работени според целно и процесно-развојниот пристап на програмирање и не само што јасно поставените цели им помагаат на наставникот и на ученикот добро да ги организираат поучувањето и учењето,

туку и следењето, проверувањето и оценувањето на нивната постигнатост. Всушност, јасните цели на наставата се основа за изградување и дефинирање на критериуми за проверување и за оценување. Имено, кога знаеме што сакаме да постигнеме кај учениците, тогаш сме посигурни и при проверувањето колку сме успеале. Описите на активностите (процесите) за проверување, односно описните критериуми за оценување ги содржат показателите (индикаторите) за разните планирани карактеристики на знаењето и вештините што ги усвојуваат учениците.

Сето тоа ги поттикнува учениците кон постигнување на очекувањата, но, исто така, им дава можност и сами, уште во текот на наставниот процес (процесот на учење) да си проверат како напредуваат – да примаат и сами да даваат повратни информации, што им помага пообјективно да согледаат што добро научиле, каде грешат и слично.

Во целниот и процесно-развојниот пристап, уште на почетокот на наставниот процес, наставникот обезбедува учениците да бидат детално запознати со очекувањата. Тоа го прави така што ги вклучува во подготовките на описните критериуми. Поточно, на тој начин наставникот им објаснува кои аспекти на знаењата и на вештините ќе ги изградуваат, доградуваат (учат, совладуваат) во текот на наставата и со каков квалитет ќе бидат нивните постигања. Уште подобро ќе биде ако учениците имаат можност да видат пример на одредено оптимално постигнување (изработка или изведба на некој ученик). Тоа ги насочува и тие да се стремат кон таков квалитет на сопствените постигања.

- Друга карактеристика на овој пристап кон проверувањето е тоа што во средиштето го има поединецот (ученикот како тотална личност) и развојот на неговата личност. Тоа е проверување не на меморирани факти или дефиниции и други апстракции, туку следење и проверување на развојот на компетенциите кај единката. Тоа е затоа што во сржта на современиот концепт на поучување е индивидуализираниот сознаен процес, односно напредокот на единката во создавањето, па затоа и проверувањето на знаењето и другите постигања е насочено кон следење на нејзиниот комплексен индивидуален резултат.

Тоа е уште една значајна одлика на образовното проверување, која овозможува увид во постигањата на единката, односно споредување на единката сама со себе – на нејзините сегашни постигања со постигањата пред почетокот на новото учење, а не споредување меѓу неа и другите.

Според ова ново сфаќање на проверувањето и оценувањето, значајни се споредбите во однос на самата единка, а не споредувањата меѓу неа и другите. Тоа се споредувања, кои во фазата на тековното проверување обезбедуваат увид во ефикасноста на индивидуалната проценка и напредувањето. Затоа следењето на напредокот на учениците треба да се врши континуирано и во контекст. Бидејќи учениците се развиваат, а нивните постигања варираат, потребно е напредувањето да се следи подолг период, за што се користи портфолио. При таквото следење, односно тековно проверување не сме насочени само кон постигањата, туку и на профилот на грешките и на успехите на патот до знаењето, на напредувањето и назадувањето и на ефикасноста на употребата на создајните постапки, вештини и умеења, за да врз основа на тоа понудиме повратна информација, која овозможува постојано напредување.

- Автентичност во пристапот кон проверувањето и кон оценувањето. Според образовната парадигма, проверувањето е сè повеќе практично и се изведува во реални животни и работни услови со изведби и изработки блиски на реалните животни, професионални и истражувачки проблемски ситуации. Поради тоа некои го нарекуваат и автентично проверување и оценување. Тоа значи дека своето знаење учениците повеќе го демонстрираат, отколку што вербално го повторуваат (репродукуваат) или објаснуваат.

Од чисто школски и парцијални зафати на делови од постигањата – кон поголема застапеност на покомплексни, “автентични” животни и со идната професија поврзани задачи, како што се студија на случај, симулации, дневници на работа, проектни задачи и слично. Автентичното проверување и оценување се изведува во контекст сличен или близок на секојдневните случувања, меѓу кои спага и вообичаената средина и атмосфера во паралелката. Таквото проверување и оценување е најприроден составен елемент на наставата, кое поттикнува на најдобри постигања, влијае мотивирачки, но за неговото

изведување е потребно повеќе време. Се изведува на разни начини, меѓу кои спаѓаат и следниве:

- практично проверување и оценување – при што главниот акцент е на проверката на оспособеноста на ученикот за примена на знаењата и вештините во конкретни проблемски ситуации слични на секојдневните, професионалните или ситражувачките, како на пример: употреба на микроскоп, свирење на инструмент, пренесување и примена на информации, собирање и обработка (анализа) на податоци итн.
- Самопроверување и самооценување (самовреднување (за што веќе стана збор);
- Како една од алтернативните форми на следење, проверување и на оценување на напредокот на ученикот е и употребата на портфолиото;
- Групно проверување и оценување на резултатите од тимската работа, односно од кооперативното учење во група или во парови, но и на начинот на работа на групата, со посебен акцент на придонесот на секој ученик член на групата (тимот)

Воведувањето на автентични форми на следење, проверување и оценување претпоставува поголема поврзаност на учењето, поучувањето, проверувањето и оценувањето на постигањата, бидејќи тоа од наставникот бара поголема ангажираност и заинтересираност, не толку какви резултати постигнуваат учениците, туку како учат, како изведуваат одредени создајни и други вештини и активности. Се разбира, при сето тоа не се исклучуваат ни класичните постапки на проверување.

“При конечното (завршното) проверување и оценување пак, не интересира разбирањето и употребата на усвоеното знаење и усвоеноста на вештините и умешностите. Затоа е потребно тоа проверување и оценување што почесто (повеќе) да се изведува во реални контексти, со различни активности и на различни начини. Притоа, како што не интересира правилноста на одговорите, така не интересира и како учениците се зафаќаат со работа (учење),

како планираат, следат, одлучуваат и ги решаваат проблемите, како ги употребуваат содржинските знаења.”

х

х

х

Какви ќе бидат проверувањето и оценувањето во едно училиште или во наставата по одреден наставен предмет, во голема мера, често и исклучиво (без оглед и на барањата на нормативните акти, со кои тие се регулирани), ќе зависи од тоа како нив ги сфаќаат наставниците во тоа училиште, каква настава изведуваат тие, како ги поучуваат и како учат учениците. Од тоа ќе зависи на што наставниците ќе дадат поголемо значење и тежина, односно што ќе бараат од учениците и како тоа ќе го прават. На пример, некој наставник може да поставува прашања со кои се проверува детално и точно репродукување на содржините од неговото предавање, односно од она што за тоа е дадено во учебникот (што, обично, опфаќа факти и разни апстракции – дефиниции, правила, дескрипции итн.). Но, тој може да бара учениците да покажат како ги разбираат тие исти содржини, колку умеат да ги употребат во нови ситуации за решавање на нови проблеми, како ги интерпретираат и илустрираат со примери, критички да се произнесат за одредени тврдења, да искажат и сопствени мислења и ставови во врска со одредени проблеми, да ги поврзуваат знаењата од разните наставни предмети итн. Дали наставникот ќе постапи на едниот или на другиот начин, се разбира, не е сеедно.

Меѓутоа, на што од сето тоа наставникот ќе даде предност и најчесто ќе го практикува во својата работа, ќе зависи од неговите доминантни експлицитни или имплицитни сфаќања (парадигми) за концептот на наставата – за нејзините цели, за формите и методите на наставна работа итн., потоа од сфаќањата за учењето на учениците – како тие треба да учат и да усвојуваат нови знаења, вештини и умеења, но најмногу од тоа каков концепт тој има за знаењето воопшто, па и за знаењето со кое треба да се здобијат учениците со негова помош.



## **7. Потребата од промени во системот на евалуацијата (вреднувањето) на постигањата на учениците во средното образование**

Во овој приказ се настојува да се изнесат основните причини на промени во системот на вреднување во средното образование. Имено важна е констатацијата дека системот на вреднување во практиката или нецелосно или неквалитетно се остварува, со што се овозможува многу поизразена да се манифестираат неговите слабости.

Но, да се вратиме на причините поради кои сметаме дека постојниот систем би требало да претрпи измени, односно промени, секако со цел да се подобри состојбата во воспитно-образовниот процес.

Како основни причини се:

- слабостите на постојниот систем, односно потребата од надминување на сите слабости на недоволната валидност и објективност на оценувањето (често поради нејасно дефинирани цели на наставната програма) и отсуство на образовни стандарди и критериуми за оценување.
- Недоволна застапеност на формативното и екстерното проверување и секако недоволната застапеност и несоодветното користење на разни начини, постапки и инструменти за следење, проверување и оценување.
- Потребата од промени базирани на искуствата во голем број западно европски земји
- Недоволно јасни критериуми кои се објаснети на учениците пред да се изведе проверувањето и оценувањето.

Од горенаведените причини (а сигурно дека ги има уште повеќе) за промени во системот на вреднување јасно не упатува на новата концепција и промените настанати по однос на реформите, особено со донесување на законот за средно образование во 1995 година, и донесување (усвојување) на

документите – Програмската структура на средното образование и Образовните профили во средното стручно образование.

Новата програмска структура, донесените документи, како и новиот наставен план и програми кои се применуваат од учебната 2001-2002 година, потоа содржинските промени на гимназиското и четиригодишното стручно образование секако ги детерминира и потребите од промени во проверувањето и оценувањето, како и промени особено во испитите на крајот на средното образование.

Потребата од ваквите промени произлегува и од воочените слабости на постојните испити на крајот на средното образование.

Потребата од промени произлегува истотака и од воочените слабости на постојните испити на крајот од средното образование кои немаа повратно влијание на квалитетот на образовниот процес, и не беа доволно добра основа за селекција при упис на високото образование.

Воведувањето на централизиран испит на крајот од средното образование цениме дека ќе биде во функција на контрола и квалитет, а со тоа и на подобрување на квалитетот во средното образование.

Во рамките на потребата од промени во системот на евалуација (вреднување) во сите делови па и во средното образование, а истоката и поради доминирање на факторите на традиционалното училиште уште повеќе ја налагаат тенденцијата за промени во овој систем.

Со други зборови евидентна е разликата помеѓу традиционалното училиште и новата образовна филозофија што го нуди современото училиште. Во контекст на ова значајно прашање авторот Миле Ненадиќ покрај другото ... вели дека “во традиционалниот училиште доминираат факторите на послушност, инструменталност, подаништво, колективистичка припадност, колективна идентификација, аутократија и др., тој понатаму истакнува дека новиот модел на евалуацијата на образовните постигања во пракса треба да почиваат на успех

како завршно искуство бидејќи од наставникот се бара да поставува такви барања кои ги одредуваат само позитивните цели на постигањата”<sup>59</sup>

Оваа констатација сигурно дека кореспондира со фактот дека резултатите од постигањата на учениците може да послужат како основа за дијагностицирање на добрите страни, но и во исто време и на слабостите во системот на средното образование. Но сметаме истотака дека овие сознанија ќе им послужат на креаторите на образованата политика во нашата земја за планирање на стратегии, и за преземање на активности во функција на подобрување на квалитетот на образованието.

### **7.1. Програмска структура и концепцијата за матура и завршни испити во средното образование во Р. Македонија**

Пред да зборуваме за причините за иновирање на испитите на крајот на средното образование, неколку реченици за програмската структура на средното образование во Република Македонија.

#### **7.1.1. Програмска структура на средното образование**

Програмската структура претставува првенствено основа на систематските промени и промените во плановите и програмите за средното образование. Документот поаѓа од претпоставката дека сите делови на системот и тоа од предучилишното воспитание до високото образование, во сите сегменти се вели во документот ќе функционираат врз заеднички општи начела како подсистеми на еден целосен и единствен систем.

Предложените решенија, а сега веќе усвоени документи се потпираат врз теориските сознанија и практичките искуства за развојот на средното образование во Република Македонија и тенденциите на развојот на образованието во Европа и во светот. Но, притоа, водена е сметка за нашите општествени определби, образовни традиции и реални можности.

---

<sup>59</sup> <http://www.beotel.yu.nenadic/fuzzyhtml>, 24.09.2006.

Општите начела за нивната изработка (поголем дел се изработени) се наоѓат во законот за средно образование и во соодветните правилници изготвени врз основа на тој закон.

Функцијата, содржината и организацијата на средното образование се темелат врз следниве принципи: демократичност, индивидуализација и диференцијација, интегративност, рационалност и ефикасност, иновативност и креативност, перманентност на образованието, компатибилност и сл. Средното образование има свои цели и задачи. Основна цел на средното образование е да ги подготвува младите за натамошно образование, работа и живот во услови на брз развој на науката и технологијата и во промени на општествените односи. Оваа цел се постигнува со оспособување за усвојување на знаења, стекнување умеења и навики што се нградуваат на основното образование и секако претсавуваат основа за продолжување на образованието и вклучување во процесите на трудот ниоз систематско развивање на индивидуалните физички и интелектуални способности, хуманистичките и моралните вредности на личноста и нејзиното подготвување за перманентно образование, критичко мислење и активен и одговорен однос кон себе и средината, за живот и мир, разбирање и соработка во граѓанско демократско општество.<sup>60</sup>

Од целта произлегуваат и задачите преку кои секако дека ќе се постигнуваат поставените цели. Средното образование ги има следните задачи:

- да и овозможи на личноста оптимален развој на индивидуалните способности во одделни области на науката, уметноста, производствениот труд, што ќе бидат од најголема корист за индивидуата и општеството;
- младите да стекнат образование до оној степен за кој имаат интерес и способности и во кој се потврдуваат со постигнатите резултати;
- дел од генерацијата да се подготвува за продолжување на образованието на високошколските установи и за стекнување највисоко стручно и научно образование;

---

<sup>60</sup> Програмска структура на средното образование, Министерство за Образование и физичка култура – Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1996, стр.3

- да се создава образовна основа и да развива способности кај учениците за брзо приспособување кон промените во карактерот на трудот што произлегуваат од развојот на науката и нејзината примена во производството;
- да ги оспособува учениците (младите) и возрасните за натамошно постојано образование и усовршување и за превземање заеднички и индивидуални задачи, одговорности и иницијативи;
- да се оспособат младите да живеат на поквалитетен начин, критички да мислат и активно да се однесуваат кон себе и околината, да се потврдува во процесот на трудот и во другите општествени активности со хумани вредности за живот во демократско и граѓанско општество и др.;

Средното образование се остварува според наставни програми и во наставни активности.

Наставните програми според својата функција се концентрирани:

- На заеднички задолжителни програми;
- На изборни програми;
- На задолжителни активности;
- На факултативни програми;

### **7.1.2. Гимназиско образование**

Гимназиското образование програмски се надоврзува на основното, има општо образовен карактер, се темели првенствено врз усвојување на знаења од фундаменталните и од нив изведените науки, а се стекнува во текот на четиригодишното школување во гимназиите од општ тип со диференцирање преку неколкуте изборни програми.

Основната функција на гимназиското образование е темелна подготовка на младите за успешно вклучување и завршување на високото образование и за натамошно перманентно образование. Оваа функција се остварува низ

примарната цел на гимназиското образование-систематско развучање на индивидуалните физички и интелектуални способности, способности за апстрактни мислење, анализирање и синтетизирање проучување и истражување и сл. Во таа смисла гимназијата делува како современо општо образовно училиште со задача – на учениците да им пружи продлабочено и пошироко знаење од областа на науките што имаат фундаментално значење и да развива кај нив таков начин на научно мислење и таква методологија на работа која што се својствени на соодветните научни дисциплини односно наставните предмети кои што можат да се усвојат на тој степен и на таа возраст.

Ваквата определба на гимназијата бара соодветна индивидуализација на образовниот процес која примарно се обезбедува со диференцијација на програмите како што предмалку веќе ги истакнавме – на заеднички иборни и факултативни.

### **7.1.3. Стручно образование**

Стручното образование, исто така, продолжува по основното и се темели пред сè врз усвојување на знаења, умеења и навики од науките кои имаат апликативна вредност, а се стекнуваат во текот на четиригодишното и тригодишното школување во средните стручни училишта.

Стручното образование има своја функција и тоа како основна функција е подготовка на младите за работа, но и за продолжување на образованието. Нагласеноста на едната и на другата компонента (подготовка на младите за работа или за продолжување на образованието) зависи од траењето и видот на завршноста на образованието. Ваквата функција на стручното образование се остварува низ реализирање на основната цел на овој вид образование и тоа со обезбедување услови за стекнување и усвојување на општи и стручни знаења и умеења и навики засновани на современите достигнувања на науката, технологијата и стручната практика, како и професионално оспособување на учениците за извршување на различни работи и задачи во свeрата на трудот во согласност со современите барања и сегашната и идната технологија на работата.

Програмската структура на стручното образование финансирана содржините кои што се условени директно од поделба на трудот и на содржини од различни научни дисциплини а ги содржат следните подрачја:

- Општо образовни;
- Стручно-теориски;
- Практикуми;
- Изборно (само за четиригодишното образование);
- Задолжителни активности;
- Факултативни;<sup>61</sup>

#### **7.1.4. Средно уметничко образование**

Во рамките на системот на средното образование постои и средното уметничко образование. Овој вид на образование се засновува врз потребата уметничкото образование континуирано да се стекнува и негува почнувајќи од основното образование. Врз основа на оваа определба се стекнува средно уметничко образование за уметничка струка, односно за насоките од уметничките струки.

Во рамките на средното стручно образование, е и стручното оспособување во траење до две години и има свои специфичности во систематската поставеност, содржината и организацијата на образовната дејност.

Карактеристика на стручното оспособување се релативно малите барања во поглед на општото образование, што условува тоа да се стекнува со завршено основно образование, а во одделни случаи и со незавршено основно образование. Стручното оспособување има функција да ги оспособи младите за вршење на едноставни работи составени од помал број различни и краткотрајни операции, кои што поради нивните технолошки карактеристики може да се вршат со едноставни постапки и средства за работа. Имено, стручното оспособување во траење до две години е да младите се здобијат со

---

<sup>61</sup> Исто, стр. 20

функционални знаења, работни навики умеења и способности кои произлегуваат од работните процеси и операции.

#### **7.1.5. Иновирање на испитите на крајот на средното образование**

Реформите во средното образование во Република Македонија започнаа со донесување на новиот закон за средно образование во 1995 година, додека во октомври 1996 година беа усвоени документите-програмската структура на средното образование и образовните профили во средното стручно образование.

Во 1997 година беше подготвена ФАРЕ програмата за реформи во средното стручно образование и обука во Република Македонија, која почна да се реализира од учебната 1999-2000 година во определен број средни стручни училишта. Основна цел на реформата беше да се развие систем на средно образование и обука насочен кон барањата на пазарот на трудот.

Новиот наставен план и програма за стручно образование почна да се применуваат од учебната 2001/2002 година. Целта на промените во гимназиското образование беше да се подигне квалитетот на гимназиското образование, што ќе овозможи подобра подготовка за продолжување на образованието. Согласно концепциските и содржинските промени на гимназиското и четири годишното стручно образование, потребни се и промени во испитите на крајот на средното образование. Потребата од промени произлегува и од воочените слабости на постојните испити на крајот од средното образование, кои немаа повратно влијание на квалитетот на образовниот процес и не беа доволно добра основа за селекција при упис на високот образование.

Воведувањето на централизиран испит на крајот на средното образование може да биде во функција на контрола на квалитет, а со тоа и на подобрување на квалитетот на средното образование. Следењето, проверувањето и вреднувањето на постигањата на учениците во средното образование е континуиран процес во сите години од средното образование, но резултатите од постигањата на учениците на крајот на средното образование



можат да послужат како основа за дијагностицирање на добрите страни, но во исто време, и на слабостите на системот на средното образование.

Од тука и сознанијата ќе им послужат на креаторите на образовната политика во нашата земја за планирање на стратегии и за превземанње на активности во функција на подобрување на квалитетот на образование.<sup>62</sup>

Појдовни основи за конципирање на испитите на крајот од четиригодишното средно образование и основните принципи врз основа на кои се засновани предложените решенија за испитите се:

- Приод ориентиран кон ученикот;
- Испитите се интегрален дел на образовниот процес;
- Испитите се показател за постигањата во средното образование;
- Функционално поврзување на средното образование со високото образование и пазарот на трудот.

Појдовните основи за конципирање на испитите на крајот на средното образование, се темелат на реализцијата направена на пробните екстерни испити во Република Македонија, како и на сознанијата на ваквите испити во развиените европски земји.

Матурата и завршниот испит имаат своја визија, а тоа значи дека завршувањето на средното образование кај нас, како и во најголем број земји во светот се совпаѓа со полнолетството, а претставува и пресвртница во животот на младиот човек. По средното образование ученикот се вклучува со пазарот на трудот или го продолжува своето академско образование на повисоко ниво. Во тој период, независно како ќе го продолжи својот живот, него го очекува тој да , покаже дека е способен да биде успешен во тоа што го изградил, како и да придонесува за развојот на општеството.

Затоа, според концепцијата и визијата за матура и завршен испит, потребно е средното образование да завршува со комплексен испит, кој претставува завршница на дотогашното образование и е еден вид потврда на

---

<sup>62</sup> Концепција за матура и завршен испит во средното образование во Република Македонија, Министерство за образование и наука-државна матурска комисија, Скопје 2004

способноста на ученикот за самостојно продолжување на личниот и професионалниот живот. Гимназиското образование се заокружува со државна матура или училишна матура, четиригодишното стручно образование со државна матура или со завршен испит, додека средното уметничко образование со училишна матура. Воведувањето на вакви испити во средното образование има за цел да го зголеми кредибилитетот и валидноста на дипломите за завршено средно образование и секако повратно да влијае на постојаното подигање на квалитетот на образованието. Целите на испитите (државна матура, училишна матура, завршен испит) се:

- подигање на квалитетот на средното образование;
- следење и контрола на реализација на наставните програми (засновани на образовни стандарди на државно ниво);
- стекнување диплома за завршено средно образование (заокружување на образованието со испит);
- селекција за универзитетското образование;
- информирање на учениците, родителите и образовните институции на постигањата на учениците добиени преку валидни и веродостојни мерења<sup>63</sup>.

Со воведувањето државна матура, завршен испит и училишна матура, всушност се очекува да се надминат најголемиот дел од слабостите на постојните испити на крајот на средното образование. Всушност ова ќе придонесува во надминување на дел од слабостите на системот на средното образование. Воведувањето на испитите на крајот на четиригодишното средно образование значи и одредена корекција на начинот на следење, проверување и вреднувањето во текот на средното образование и со тоа би се надминале постојните слабости и нерегуларности по однос на давање на оценки по одредени предмети предвидени со наставните програми во средното образование.

---

<sup>63</sup> Основни разлики на државната матура, училишна матура и завршен испит е во доминантната функција на испитот и на начинот на спроведувањето и оценувањето, имено направени се пробни екстерни испити во неколку пилот средни училишта во Република Македонија, но испитите за државна матура, училишна матура и завршен испит ќе почнат во учебната 2006-2007 (?) година каде и ќе се очекуваат првите резултати од овие испити.

Квалитетот на испитите би се подобрил првенствено преку зголемениот број на испити што учениците треба да ги полагаат особено во државната матура и преку насоченоста на испитните цели да проверуваат претежно способности и компетенции.

Поголемиот обем на екстерност и транспарентност во изведувањето на испитите сигурно дека ќе ја зголеми објективноста на резултатите кои ќе ги постигнат учениците. Како очекувани придобивки во воедувањето на испитите на крајот на средното образование се:

- поголем квалитет на матурските и завршните испити;
- подобра прифатеност на дипломите;
- надминување на двојните испити на крајот од средното образование;
- поквалитетна селекција за студии;
- подигање на квалитетот на средното образование;
- создавање база на валидни и објективни податоци.

Покрај другите придобивки, кои се очекуваат со воведување на испитите на крајот на средното образование, истакнавме дека се надминува и двојноста на испити од средното образование. Особено, оваа придобивка, за учениците што го продолжуваат образованието, ќе биде тоа што тие нема да полагаат испит за влез на универзитет и ќе биде олеснета нивната професионална ориентација.<sup>64</sup>

Во концепцијата за матурата и завршниот испит предвидени се и моделите на испити, а самиот модел произлегува од општите цели на образованието и е во тесна врска со концептот на средното образование односно, со структурата на наставните планови и програми за гимназиското, средното стручно образование и средното уметничко образование.

---

<sup>64</sup> Двојните испити ќе се избегнат за влез на универзитет но исклучок се факултетите што проверуваат специфични способности на пример факултет за музички уметности, за драмски уметности, за физичка култура и др. Во овие факултети ќе се проверуваат специфичните способности на ученикот а специфичноста се состои во нивните таленти за правилна, објективна и транспарентна професионална ориентација.

Наставниот план за гимназиското образование содржи задолжителни предмети, задолжително изборни програми, изборни предмети и проектни активности. Вака структурирано, гимназиското образование има за цел да ги подготвува учениците за универзитетски студии.

Во средното стручно образование сега се реализираат наставни планови и програми за реформираното стручно образование и обука на постојни наставни планови и програми.

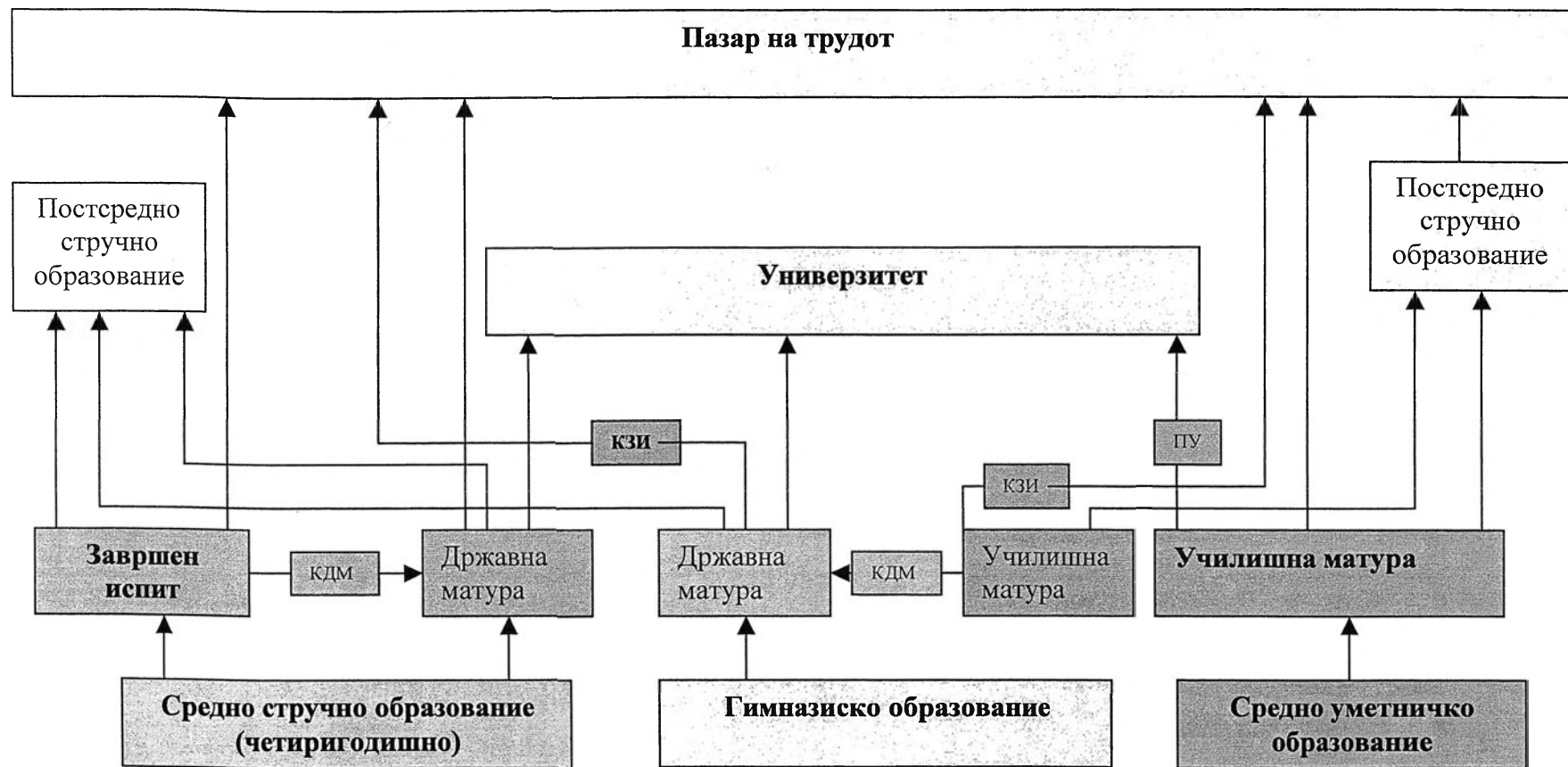
Овој модел ги содржи следниве видови испити:

- државна матура во гимназиското образование;
- училишна матура во гимназиското образование;
- државна матура во средното стручно образование;
- завршен испит во средното стручно образование и
- училишна матура во средното уметничко образование.

Во овој модел што ги содржи горенаведените видови испити – во државната матура е понагласена селективната, а во училишната матура и завршниот испит, сертификатната улога. Без оглед на тоа за кој вид на испит, односно за која програма на испит ќе се определи ученикот, во доволна мера ќе се обезбеди проверка на неговата оспособеност за вклучување на пазарот на трудот. Но, треба да се нагласи и тоа дека на учениците што полагаат, односно што полагаат испит, со примарно сертификатната функција им се дава можност подоцна да полагаат и државна матура.

Во продолжение ќе дадеме графички приказ на испитите на крајот на гимназиското образование, средното стручно и средното уметничко образование и нивното вклучување во високото образование и пазарот на трудот.

# Графички приказ на испитите на крајот од гимназиското, средното стручно и средното уметничко образование



Легенда:



→ курс за државна матура



→ курс за завршен испит



→ посебни услови

\* **Извор:** Концепција за матура и завршен испит во средното образование на Р.Македонија, Министерство за образование и наука, Државна матурска комисија



## **ВТОР ДЕЛ**

### **МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ**

## 1. Предмет на истражување

Поаѓајќи од концепцијата за средно образование во Република Македонија, односно од програмската структура на средното образование, се доаѓа до констатација дека основната цел на овој вид образование (покрај другото), е систематското развивање на индивидуата и нејзините физички и интелектуални способности. Според документите за програмската структура на средното образование, може да се констатира дека негова главна задача е да ѝ овозможи на личноста оптимален развој на индивидуалните способности во одделни области на науката, уметноста и производствениот труд, што ќе биде од најголема корист за индивидуата и општеството.

Имајќи ги во предвид овие цели и задачи, од една страна и од друга страна, имајќи го во предвид проблемот на вреднувањето како акутен проблем во системот на образование, се определивме да го истражуваме проблемот на евалуацијата (вреднувањето) во средното образование, бидејќи оценувањето во секоја образовна реформа (и во средното образование), е инструмент и мерило на нејзината успешност.

Но, со оглед на тоа дека средното образование е многу комплексен подсистем на системот на образование во Р. Македонија, од една страна, а од друга страна, имајќи ја во предвид комплексноста на системот на вреднување како составен дел на образовниот процес, истражувањето ќе го лоцираме во системот на евалуацијата (вреднувањето) на постигањата на учениците во средното образование, за кое сметаме дека ќе придонесе за унапредување на педагошката работа кај овој степен на образование. Но, факт е дека постои научна дисциплина – докимологија (за која и говоревме во точката – конституирање на докимологија како посебна научна дисциплина), која ја проучува техниката и организацијата на испитот и прашањата на објективноста и адекватноста на оценките во училиштата, која веќе доволно јасно зборува за важноста на тој процес.

Имено, современата докимологија настојува да го идентификува и проучи влијанието на сите фактори, кое во субјективниот начин на проверка и



оценка на знаењето, ја расипува метриската вредност на дадените оценки и укажува на начините и постапките за што пообјективно и подоверливо, а со тоа и повалидно испитување и мерење на ученичките воспитно-образовни достигнувања.

Во современото училиште, во областа на проверувањето и оценувањето, особено се издвојува две насоки, откривање и идентификување на факторите кои негативно влијаат на традиционалното проценување на знаењата, а кои ја условуваат појавата на недоволна објективност и недоволна доверливост на оценката и пронаоѓање на постапки со кои се елиминираат несаканите фактори, односно со кои знаењата на постигањата на ученикот се вреднуваат според еднакви критериуми.

Последниве години зголемен е интересот за оценување на учениците во реформираното училиште. За тој процес заинтересирани се, наставниците, учениците, родителите на учениците, а и широката педагошка стручна и научна јавност. Од тие причини оправдано би било да се постави истражувачки проблем: во која мера и на кој начин се манифестираат секодневните проблеми во наставната практика во оценувањето на учениците во средните училишта?

Предметот на проучување и истражување во рамките на ова истражување е откривање и идентификување на факторите кои негативно влијаат на проверувањето и оценувањето на ученичките постигања и пронаоѓање на постапки со кои се елиминираат несаканите фактори во оваа област.

## **2. Дефинирање на основните поими**

### **2.1. Систем за проверување и за оценување (вреднување) на постигањата на учениците**

Под поимот систем, воопшто, се подразбира мноштво (збир) од меѓусебно поврзани (зависни) елементи (предмети, делови, органи, процеси и др.) во некоја сложена – единствен целина. Тоа е кохерентна целина, односно

плански и разумно уредена постапка на единици, начела (принципи), постапки, кои градат целосно оформена активност заради постигнување на одредена цел.

Системот на проверување и на оценување на напредокот на учениците во средното образование, во постигнувањето на планираните воспитно-образовни цели, претставува смислено структурирана целина од разновидни елементи, чие заемно усогласено функционирање, на заинтересираните и надлежни субјекти, им обезбедува целосни, валидни и објективни информации за знаењата и за останатите постигања на учениците. Него го сочинуваат следниве структурни компоненти:

- предметот (содржината) на проверувањето и на оценувањето (знаењата, вештините, умешностите, компетенциите, способностите и други особини на ученикот, со кои тој се здобива во текот на плански организираниот воспитно-образован процес;
- целите, намената, односно функциите на проверувањето и на оценувањето;
- дидактичките методи, средства, техники и постапки, што се користат во процесите на проверување и на оценување;
- пропишаните правила (процедури) според кои се изведуваат проверувањето и оценувањето;
- видовите – формите и начините на проверување и на оценување;
- критериумите според кои се врши оценување на постигањата на учениците.

Соодветната примена – функционирање на системот овозможува да се обезбеди проверување и оценување со неопходните метриски карактеристики, а со тоа и очекуван резултат – валидна, објективна, релијабилна оцена и други повратни информации постигањата на учениците.

## 2.2. Проверување

Проверувањето е севкупност од сознајни и други процеси и активности на оној кој врши проверување, кои се состојат во иницирање (предизвикување) на разни манифестни вербални и невербални реакции (одговори) на учениците од когнитивна, социоемоционална и психомоторна природа, а заради систематско (планско) прибирање на податоци (информации) за постигнувањето на воспитно-образовните цели, односно откривање, спознавање и констатирање, утврдување на актуелната состојба на разните промени во личноста на учениците и нивните компетенции (знаења, вештини, способности, ставови, интереси и други видови на нивно однесување).

“Процесот на проверување е процес на откривање и установување на состојбата на знаењата на учениците од еден или друг наставен предмет”(Д. Василев, 1987, стр. 41)

Треба да се знае дека проверувањето бара соработка од страна на ученикот. “Без негова доброволна подготвеност да се занимава со своите мисловни процеси не е можно да се соберат доволно и сигурни информации за тоа како ги разбира наставните содржини. Ученикот мора да го ‘отвори’ своето однесување пред наставникот. Само така ќе може да процени не само какви информации, можеби, му недостасуваат на ученикот, туку, пред се, какви се неговите типични мисловни модели и начини, како ги употребува итн. Таквото проверување е насочено на метакогнитивното ниво и тоа е она што на ученикот му помага да научи како да учи и со тоа да обликува орудие што ќе го употребува за успешно целоживотно образование”.(Бечај, 2000, стр. 12).

"Конструктивистичкиот пристап кон поучувањето бара активен ученик со отворено однесување. Во негов интерес е неговото знаење, како и мисловните модели и начини, да мора да бидат во целост достапни за наставникот. Ако ученикот се обиде некои работи да прикрие од наставникот, бидејќи се плаши дека при идното оценување би можело да му наштети, тоа се разбира дека целите, што ги поставува процесно-развојната насоченост, не се веќе достижни, бидејќи однесувањето на ученикот е затворено за наставникот.

Која од двете можности ќе стане понагласена во практиката, ќе зависи од доминантната култура." (Бечај, 2000, стр.

Според Д. Василев (1987, стр. 47), основните карактеристики на проверувањето се:

Прво, проверувањето на знаењата е оповрзано со откривање на сознанието на ученикот во процесот на наставата по одреден предмет. Во таа смисла проверувањето исполнува строго дидактички задачи – целосно, продлабочено, сеопфатно, пбјективно да ја открие состојбата на знаењата, кои ученикот ги формирал во себе како резултат на наставата.

Второ, проверувањето е повикано да ги открие позитивните и негативните особености на сознанието на оној кој учи, а заради негово корегирање и усовршување.

Трето, бидејќи проверувањето обезбедува навремена објективна информација за состојбата на учениковото сознание во процесот на наставата по одреден предмет, го помага и самото управување со наставата. Проверувањето му носи информации и на самиот ученик за неговите успеси и неуспеси во наставата и го стимулира да изврши навремено самопроверување на своите знаења, умеења и навики.

Дидактичките карактеристики на процесот на проверување на знаењата се распространуваат врз неговиот резултат - проверката. Дидактичките барања, пак, се реализираат во самиот процес на проверување на знаењата, а не вонеговиот резултат.”(Д. Василев, 1987, стр. 47).

Според Д. Василев (1987, стр. 47), основните карактеристики на проверувањето се:

Прво, проверувањето на знаењата е оповрзано со откривање на сознанието на ученикот во процесот на наставата по одреден предмет. Во таа смисла проверувањето исполнува строго дидактички задачи – целосно, продлабочено, сеопфатно, пбјективно да ја открие состојбата на знаењата, кои ученикот ги формирал во себе како резултат на наставата.

Второ, проверувањето е повикано да ги открие позитивните и негативните особености на сознанието на оној кој учи, а заради негово корегирање и усовршување.

Трето, бидејќи проверувањето обезбедува навремена објективна информација за состојбата на учениковото сознание во процесот на наставата по одреден предмет, го помага и самото управување со наставата. Проверувањето му носи информации и на самиот ученик за неговите успеси и неуспеси во наставата и го стимулира да изврши навремено самопроверување на своите знаења, умеења и навики.

Дидактичките карактеристики на процесот на проверување на знаењата се распространуваат врз неговиот резултат - проверката. Дидактичките барања, пак, се реализираат во самиот процес на проверување на знаењата, а не вонеговиот резултат.”(Д. Василев, 1987, стр. 47).

До скоро, проверувањето на знаењата и на другите постигања на учениците било третирано како посебна етапа (дел) од наставниот процес, додека денес тоа се третира како негова интегрална компонента. Всушност, проверувањето и се изведувало (се реализирало) како посебен – завршен дел на наставната единица (наставниот час), кога се проверувало што и како научиле или разбрале учениците во текот на предавањето - во главниот дел од часот. Можеби и затоа проверувањето се сфаќало, дури и не ретко се поистоватувало со некој вид на контролен механизам од страна на наставникот или од некој надворешен (надлежен) фактор (институција). и често се изведувало на посебни часови за проверување.

Денес проверувањето се сфаќа како интегрална составка на наставниот процес, која е проткаена во секој негов дел, проникната е во процесите на учење и поучување, низ сите компоненти (составки) на наставната единица. Тоа значи дека процесот на проверување е тесно поврзан со сите процеси на наставата. Проверувањето, како што вели Д. Василев (1987, стр. 25) проникнува низ сите етапи на наставата, без да е нејзина посебна етапа, ги проникнува сите составки на лекцијата, без да е посебна составка на истата. Тоа е сосема нормално и природно, зашто учениците и наставникот имаат потреба од

проверување на состојбата со знаењата, не само кога веќе ги усвоиле истите, туку уште во текот на процесот на нивното усвојување - во секој негов момент. "Само така може благовремено да се корегира и полновредно да се раководи процесот на наставата. Само тогаш може целенасочено да се развиваат сознајните способности на учениците"<sup>65</sup>.

Проверувањето се однесува на секоја ситуација во текот на наставата, во која се проверува присутноста, точноста, исправноста, степенот на изразеност на одделни постигања, без оглед дали тоа се прави во усна, писмена или практична форма.

Проверувањето треба да биде така организирано и изведено што на ученикот ќе му овозможи оптимално да покаже што знае, може и умее, но, во исто време, да се откриваат и идентификуваат и евентуалните слабости, пропусти и грешки во знаењата и работата на ученикот. Но, проверувањето не е оценување, туку е патот што води кон оценување.

### **2.3. Мерење**

\* Кога се говори за оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците во воспитно-образовниот процес, често се вели дека тоа претставува еден вид на мерење. "Кога истражувачите пристапиле кон испитување на проблематиката на училишното проценување на знаењето, пошле од фактот дека тоа проценување по сите свои битни обележја е мерење на знаењето"<sup>66</sup>

Суштината на мерењето најдобро ја изразува познатата дефиниција што ја дал Норман Кампбел (Норман Кампбелл), според која мерењето е придавање на броеви на појавите или на својствата на објектите врз основа на одредени правила. Од неа произлегува дека мерењето ги содржи следниве три битни компоненти: да постои големина, својство кое се мери; својството да може да се изрази со број со помош на мерен инструмент со познати мерни

---

<sup>65</sup> Д. Василев: Проверјаването и оценјаването на знанијата в обучението, НП, Софија, 1987, стр. 86

<sup>66</sup> T. Grgin, : Školska dokimologija, Školska knjiga, Zagreb, 1986, стр.2.

карактеристики; мерењето да се изведува според утврдени правила (техника на мерење).

Предмет (својство) на мерење во училишното оценување се знаењата на учениците и останатите нивни постигања; средство за мерење или мерен инструмент се наставникот, односно разните мерни инструменти што тој ги користи (писмени состави, тестови на знаења, листи за проверка, скали на проценка, есеи и слично), а наставникот се јавува и во улога на мерител, кој го реализира мерењето според определени правила (стандарди, критериуми, норми).

"Мерењето често се дефинира и како утврдување на разлики. Елементот на споредување и утврдување на разлики е важен и во училишното оценување. Разликите, пак, можат да бидат квалитативни и квантитативни. Ако она што се мери варира по видови (категории), тогаш тоа се разлики во квалитетот, а ако варира во фреквенција, количество, степени - тогаш се работи за разлики во квантитетот. Значи, својствата (варијаблите, величините), што се предмет на мерење, се разликуваат меѓу себе и можат да бидат поделени на квалитативни и квантитативни. Кога се утврдуваат (опишуваат) квалитативни разлики станува збор за опишување и проценување (вреднување), а кога се утврдуваат (опишуваат) квантитативни разлики се говори за мерење. Овие два пристапа во утврдувањето (опишувањето) и прикажувањето на разликите кај предметот на мерење (оценување) лежат во основата на двата вида на искажување на оценките за постигањата и напредокот на учениците во воспитно-образовната работа во училиштата, а тоа се описното и бројчаното оценување"<sup>67</sup>

Во училишното проверување и оценување се работи за индиректно мерење. Знаењето е субјективна психолошка категорија, што не може директно да се утврдува или мери. па затоа само посредно може да се врши нивно мерење и опишување, односно проценување. Но, "Индиректното мерење не е помалку вредно од директното, но е многу посложено и бара добро познавање на начинот на поврзаноста меѓу она што се мери и различните вредности на

---

<sup>67</sup> К. Попоски, : Училишна докимологија, КИТАНО, Скопје, стр. 28.

инструментот или на некоја друга варијабла"<sup>68</sup>, која е во врска или се споредува со големината што се мери. Токму затоа при училишното проверување и оценување, е неопходно доследно да се почитуваат сите правила на мерење, а тоа се: правила кои обврзуваат како треба да се конструираат мерните инструменти (како да се утврдат нивните мерни карактеристики: валидност, доследност, објективност, осетливост, практичност и економичност); правила за задавање (употреба) на мерните инструменти; правила за оценување на позитивните реакции (одговори) и нивното поенирање; правила за интерпретирање и користење на резултатите од мерењето.

## **2.4. Оценување**

За оценувањето, воопшто, може да се каже дека е еден вид на сознаен процес - процес на споредување на целите на нечија дејност (активност) со постигнатите резултати од таа активност и осознавање на односот меѓу нив, односно утврдување на степенот на постигнатост на целите. Поинаку кажано, под оценување се подразбира постапка на определување или придавање на бројчана (нумеричка) или категоријална вредност на она што се оценува

Кога се говори за оценување на знаењата и на другите постигања на учениците, односно на нивниот напредок во постигнувањето на поставените цели во стручната педагошко-дидактичка (методичка) литература се среќаваат различни дефиниции на овој поим.

Така, според М.Андреев (1995, стр. 10), "Најсуштествен момент во оценувањето е споредувањето (сравнувањето) на постигнатото од ученикот/студентот, со бараното, споредувањето на реалниот процес на наставата со потребниот за постигнување на неговата цел, споредување на усвоените наставни содржини, понудени во наставата, со вистински неопходните за полновреден развој на личноста на ученикот"<sup>69</sup>.

Еден друг автор вели: "Оценувањето е процес на споредување на утврдената состојба на знаењата на учениците со општествените (програмските)

---

<sup>68</sup> Т. Гргин: Školska dokimologija, Školska knjiga, Zagreb, 1986, стр. 3.

<sup>69</sup> М. Андреев: Оценјаването во училиште – Докимологија, Софија, 1995.



барања кон нив, односно процес на утврдување на вредноста на учениковото сознание ... Предмет на оценување е соодветноста (совпаѓањето) или несоодветноста (несовпаѓањето) на учениковото сознание со претходно определените социјални барања или цели"<sup>70</sup>

Основни дидактички карактеристики на оценувањето, според истиот автор се:

- Процесот на оценување го открива степенот на вредноста на формираните знаења кај ученикот и на тој начин носи информации за квалитативните ефекти на наставата, но и за 'екзаминираните оценката е одредена информација кон која тие нр се однесуваат како да им е сеедно'.
- Процесот на оценување ги открива успехите и неуспехите, пропустите и постигањата на учениците во дадениот момент, а тоа е важна информација за усовршување на наставата, а оттаму и за подготовката на учениците.
- Оценувањето ги стимулира оценувачите (наставниците) и оценуваните (учениците) кон усовршување на својата работа.

Оценувањето на постигањата на учениците (нивните знаења, вештини, способности, ставови, интереси и др.) е сложена сознајна активност оценувачот, во која се анализираат и просудуваат прибраните информации во текот на проверувањето. "Оценувањето е процес на давање на судови за постигањата на ученикот во одредено подрачје и нивно вреднување со помош на оценките, како резултат од процесот на оценување. ... Училишното оценување е споредување на утврдената актуелна состојба на постигањата на учениците со посакуваната состојба, односно со стандардите, со она што се очекува и се смета дека треба да биде постигнато и на тој начин се идентификува и определува вредноста на истите"<sup>71</sup>.

Завршен акт на постапката (процесот) на оценување е утврдувањето на оцената, како резултат од оценувањето. Таа е суд, заклучок, еден вид исказ со

---

<sup>70</sup> Д. Василев: Проверјаването и оценјаването на знанијата в обученито, НП, Софија, 1987, стр. 87

<sup>71</sup> К. Попоски: Училишна докимологија, "КИТАНО", Скопје 2005, стр. 27

кој се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата и напредокот на ученикот. "Во оцената, всушност, е и смислата на проверувањето и оценувањето. Формирањето на одредена оцена е условено од постоењето на соодветни информации и градењето на своевидно единство (сума) од истите. Тоа се:

- информации за дијагностицираната (почетната) состојба;
- информации (показатели, податоци) за актуелната состојба на она што се оценува (што се прибираат во процесот на следење и проверување);
- информации за стандардите (мерилата, критериумите), односно целите.

Без претходно наведените три вида информации, оценувањето не е можно. ... Според тоа, во основата на изразувањето на оцената е споредувањето на вистинските постигања (кои се утврдени како разлика меѓу претходната и актуелната состојба) со претходно утврдените (планирани, очекувани, посакувани) цели (барања, стандарди)"<sup>72</sup>.

Училишните оценки не се секогаш чист продукт само на оценувањето - сфатено како мерење. Во нив се содржани и елементи на вреднување, вели истиот автор, или, како што пишува Скурати: "Секогаш повторно треба да се потсетиме дека суштественото значење на оценувањето не е во давањето на судови, туку во разбирањето. Притоа, поаѓам од фактот дека време за давање судови во училиштето не недостасува, додека за разбирање има премалку"

Најпосле, треба да се каже и тоа дека, за да ги оствари своите функции, оценувањето и оценката (како негов резултат) треба да бидат валидни, објективни, релијабилни, дискриминативни.

Оценката - белешката е знак, симбол со кој се изразува/означува резултатот од оценувањето. Ваквото значење на зборот оценка во нашата образовна теорија и практика е, исто така, општоприфатено. Според тоа, симболот, знакот или записот, што се користи за изразување и регистрирање на

---

<sup>72</sup> К. Попоски: Училишна докимологија, "КИТАНО", Скопје, 2005, стр. 29

резултатот од оценувањето, не е онаа вистинската оценка. Симболот е само формален израз на вистинската вредност на оценката (на резултатот од оценувањето).

## **2.5. Евалуација (вреднување) во образованието**

Триесеттите години од дваесеттиот век, во земјите на развиениот запад се јавува движењето за евалуација. Означувајќи го процесот со кој се утврдуваат резултатите на наставата кај поедини ученици или група на ученици. Ралф Тајлер прв го употребил поимот вреднување.

Денес поимот евалуација (вреднување) се користи во многу широко значење од вреднување на постигањата во одредена низа задачи, до вреднување во смисла на одредување на општото напредување на ученикот во наставниот процес, во смисла на мерење на неговата личност во текот на школување.

Во воспитно-образовниот процес не можеме да се потпремене само на простот оценување (давање оценки). Успехот мора во себе да го содржи достигнатото ниво на воспитанието и образованието, а тоа значи следење на развојот на севкупната личност на ученикот. Според педагошкиот речник таквиот процес на мерење и опфаќање на личноста во целост може да се означи со поимот “вреднување за да се нагласи разликата од оценувањето како процес на давање на самата оценка”<sup>73</sup>. “Евалуација подразбира систем на мерење, како резултатите од училишната настава и од воспитната работа се одразуваат на личноста на ученикот во целина”<sup>74</sup>.

Евалуацијата како педагошки поим е посовремена од традиционалниот систем на училишно проверување кое е ограничено на констатирање на степенот на совладување на материјалот од училишната програма и наставата. Евалуацијата подразбира менување на ставови, реагирање, интересирање, вреднување на односот кон работата, социјализација на ученикот, со еден збор како и колку ученикот како личност се изменил под влијание на воспитно-

---

<sup>73</sup> Педагошки речник, том1, Београд, 1964, стр. 263

<sup>74</sup> Исто, стр. 236

образовната работа на училиштето. Од ова се наметнува општ заклучок дека со евалуацијата се мери напредувањето на сите аспекти од учениковата личност.

Целта на евалуацијата е поставена многу пошироко од целта на оценувањето. Додека оценувачот го сваќа успехот само од едниот наставен предмет, евалуацијата дава целосна слика за развојот на ученикот, за трансферот во наставата и воспитните постапки воопшто. Покрај тоа што во процесот на евалуацијата се прибираат податоци за промените на личноста кај ученикот, во тој процес се врши корекција на програмата, се подобруваат методите, техниките и постапките во воспитно-образовната работа. Тоа подразбира и мерење на ставовите, способностите, интересирањата и сл.

Слични толкувања и сваќања на поимот евалуација наоѓаме и во педагошко психолошките извори и на запад и на исток. Така на пример, Вејн Редстоун овој поим го толкува на следниот начин евалуацијата е релативно нов технички израз, кој е воведен за да се даде име на новото, целосното сваќање на мерењето, различно од оној поим со кој се подразбираат конвенционалните тестови или испитувања. Разликата помеѓу мерењето и евалуацијата се состои во тоа што кај првиот главно значење му се придава на поедини видови на успехот по наставните предмети или на специфичните вештини и умеења, додека во евалуацијата главно значење се придава на значајните промени во личноста и главните цели на наставната програма.

Под евалуација не се подразбираат само успехот по поедини предмети, туку интересирањето, наклонетоста, идеалите, начините на мислења, работните навики и личната и општествената адаптација. Тргувајќи од тие функции како битни, евалуацијата е разгледување, одредување и формулација на општествените области на главните цели на училишната програма, неговата дефиниција како и изборот и составувањето на точните, поозданите и практични инструменти за проверување на специфичните и различни фази на однесување на учениците. Покрај тоа евалуацијата содржи интеграција на разновидни примени во еден целосен и сеопфатен портрет на поедини во наставната ситуација.

Разликите во вреднувањето или евалуацијата од класичните методи на проверување на знаењето се гледа пред се во широчината на поставените цели и методи со кои се користат. Тоа може да се искаже на следниот начин

1. Со евалуација проверуваме и мериме поширока област на воспитно-образовните цели на современото училиште, за разлика од тоа што се остварува со оценувањето по поедини наставни предмети.

2. За да ја оствари целта евалуацијата се служи со многу разновидна техника на проверување, кое се однесува на успехот во потесната настава што се проверува со тестови, како и на наклонетоста на личноста и карактерот што се проверува со прашалници, интервјуа, со посебни методи на набљудување.

3. Во процесот на евалуацијата се воведува кумулативен картон на ученикот кој помага за создавање на целосна слика за ученикот<sup>75</sup>

Како што може да се заклучи евалуацијата овозможува давање целосна слика за ученикот, бидејќи користи многу повеќе податоци и факти. Тоа е процес кој што се врши постојано, од ден на ден, и тоа е составен дел на наставниот процес.

За да процесот на евалуација биде потполн во него мораат да учествуваат наставникот, ученикот и родителот на ученикот. Потполна евалуација е можна само во тој триаголник.

Вреднувањето на напредувањето и развојот на ученикот е особено сложен процес. Сложен е толку колку што е сложен и самиот процес на воспитањето и образовањето. Тој процес е технички и методолошки тешко изводлив но истотака е незаобиколив пад во проучувањето и следењето на личноста на ученикот.

Процесот на евалуација, во светот а и кај нас, постапно но сигурно го заменува процесот на оценување.

---

<sup>75</sup> Според F. Troj, Prilog proveravanju i ocenivanju učenika u našim školama, Nolid, Beograd, 1957, стр. 58

### **3. Цел на истражувањето**

Целта на истражувањето се однесува на утврдување на стварната состојба во областа на следење, проверување, оценување и вреднување и на тие основи да се изгради современ систем на евалуација во нашите училишта.

#### **3.1. Задачи на истражувањето**

Врз основа на поставениот проблем на истражувањето, дефинираниот предмет на истражување и утврдената цел на истражувањето прилегуваат следните задачи на истражувањето:

- (1) Да се испитаат мислењата и ставовите на наставниците во средните училишта за нивото на ученичка работа, учењето, знаењето и постигањата по предметите кои ги предаваат.
- (2) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за сопственото учество во следењето и вреднувањето на активноста кај учениците.
- (3) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за начинот на проверување на ученичките знаења и достигнувања.
- (4) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за целите на следење, проверување, оценување и вреднување.
- (5) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за видовите на оценување кои ги применуваат.
- (6) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за техниките на оценување кои ги применуваат.
- (7) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за компонентите кои треба да се следат, проверуваат, оценуваат и вреднуваат.
- (8) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за можностите за самоследење, самовреднување и самооценување.

(9) Да се испитаат ставовите на наставниците во средните училишта за потребите на проверување на постоечката практика на следење, проверување, оценување и вреднување.

(10) Врз основа на утврдената состојба да се изгради современ систем на евалуација на постигањата на знаењата на учениците во средните училишта.

### **3.2. Појдовни претпоставки (хипотези)**

Врз основа на утврдената цел на истражувањето се поставува следнава ГЕНЕРАЛНА ХИПОТЕЗА:

Во средните училишта преовладува традиционалното проценување на знаењата, така да оценките се недоволно објективни и недоволно валидни, додека од друга страна, во докимолошката наука постојат посебни постапки со кои можат да се намалат или елиминираат несаканите фактори, па проверувањето и вреднувањето може да се врши значително пообјективно, повалидно и поправично.

Врз основа на поставените истражувачки заклучоци се поставуваат следните ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ на истражувањето:

(1) Нивото на ученичката работа, учењето, знаењето и постигањата во средните училишта не се на задоволително ниво.

(2) Наставниците во средните училишта немаат утврдени мерила за мерење на ученичките знаења и достигнувања.

(3) Наставниците во средните училишта не посветуваат доволно внимание на сите цели на следење, проверување, оценување и вреднување.

(4) Наставниците во средните училишта не ги применуваат сите видови на оценување кои што постојат во докимолошката теорија.

(5) Наставниците во средните училишта не ги применуваат сите можни техники на оценување.

- (6) Наставниците во средните училишта не ги следат и не ги оценуваат сите компоненти од ученичката работа и учење.
- (7) Наставниците во средните училишта не ги користат можностите за самоследење, самовреднување и самооценување.
- (8) Кај наставниците во средните училишта постои мислење дека е потребно радикално да се менува следењето, проверувањето, оценувањето и вреднувањето на ученичките знаења и постигања.
- (9) Наставниците изразуваат позитивен став кон комплексниот систем на евалуација.

### **3.3. Методи и техники на истражувањето**

Бидејќи нашата намера е да дадеме придонес во усовршувањето и адекватната примена на постапките во областа на проверувањето и оценувањето во наставата во средното училиште, истражувањето го замисливме како оперативно(применето) истражување.

Бројни појави ќе бидат следени во долг временски период, а ќе биде применет лонгитудинален пристап. Исто така ќе примениме трансверзален пристап. Ова истражување е насочено кон сегашноста т.е. кон решавање на актуелни проблеми од педагошката практика и областа на проверување и оценување во наставата во средните училишта.

Сметаме дека постои потполно оправдување на педагошкото проучување и истражување на наведениот проблем. Имено, воочени се потреби на педагошка практика и кога се во прашање објективни и субјективни критериуми. Педагогијата како наука и докимологијата како педагошка дисциплина, а и наставата во средното училиште, имаат заеднички интерес за унапредување на практиката во оваа област. Со цел што потполно и посеопфатно истражување ангажиран е тим на стручњаци кој е во можност да интердисциплинарно ја проучува проблематиката. Истражувачкиот тим го сочинуваа педагози, психолози, советници, наставници. Имајќи го во вид



обемот и намената на ова истражување, сметаме дека одбраниот тим потполно е компететен за неговата реализација.

Во истражувањето ќе ја користиме теоретската и дескриптивната метода, и тоа теоретската во фазата на теоретското ситуирање на проблемот на истражувањето, а дескриптивната во делот на опишувањето на резултатите од истражувањето на третираните педагошки појави. Со опишувањето ќе настојуваме да ги прикажеме карактеристиките на појавите и да ги изанализираме одредените причини и поврзаноста помеѓу појавите.

Со цел потполно запознавање на законитоста во педагошките појави, ќе настојуваме да одиме понатаму од педагошката дескрипција и да ја пронајдеме причинско-последична поврзаност. За таа цел ќе ја користиме каузалната метода.

Истражувањето е втемелено во систематското неекспериментално наблудување. Со оглед на тоа што ќе бидат собирани податоци за ставовите на наставникот од средните училишта, како главни инструменти што ќе се користат се скалите на проценка. Скалите на проценка како педагошки инструменти бараат особена висока стручност во изработката, поради што ќе се послужиме и со современа методолошка и стручна литература од едукометријата.

### **3.4. Варијабли на истражувањето**

Карактеристиките кај појавите кои се истражуваат содржани се во истражувачките хипотези и е апсолутно можно нив да ги издвоиме во облик на независни и зависни варијабли.

#### **3.4.1. Независни варијабли**

Карактерот на независни варијабли со можните модалитети го имаат следните појави:

- (1) Вид на училиштето (средно);

- (2) Струка на наставникот (природна група на предмети, општествена група на предмети. нпр."вештини");
- (3) Степен на стручна спрема на наставникот (виша, висока):
- (4) Години на работно искуство на наставникот во настава (до 10 год, од 10-30 год, и над 30 год.).

### **3.4.2. Зависни вариабли**

Значењето на зависни варијабли го имаат следните појави со соодветни модалитети:

- (1) Ниво на ученичката работа, учења, знаења и постигнувања.
- (2) Учество на наставниците во следењето и вреднувањето на активноста на учениците. (на сите часови, многу често, често, многу ретко, исклучително ретко)
- (3) Проверување на ученичките знаења и постигања. (најчесто, многу често, често, многу ретко, исклучително ретко, никогаш)
- (4) Цел на следењето, проверувањето, оценувањето и вреднувањето. (осигурување на повратни информации на наставниците, осигурување на повратни информации на учениците, мотивација на учениците, евиденција на напредокот, изразување на моментните постигнувања, укажување на спремноста на ученикот за учење);
- (5) Видови на оценување (формативно, сумативно, нормативно, дијагностичко, интерно, екстерно, неформално, формално, еднократно, трајно);
- (6) Техники на оценување (нумеричко, дескриптивно, поенско, комбинираано)

- (7) Компоненти на следење, проверување, оценување и вреднување. (знаење, работа и работни навики, интересирање, залагање и став кон работата, субјективни способности и можности на ученикот, објективни можности, однесување на учениците);
- (8) Комплексен систем на евалуација на резултатите во училиштето

#### **4. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Нашето истражување ниту по својот обем, ниту по формата, не е замислено така да со него се изнајдат законитости на педагошката појава, туку во конкретниот случај состојбата и проблемите на проверувањето и оценувањето во наставата во средните училишта на подрачјето на општина Гостивар. Ова според обемот спаѓа во редот на обемни педагошки истражувања.

Со примерокот на истражување биле опфатени наставниците во средните училишта на подрачјето на општина Гостивар.

Примерокот на истражувањето е стратифициран, едноставен случаен примерок.

Примерокот на средните училишта го сочинуваат:

##### **4.1. Примерок на ученици**

##### **4.2. Примерок на наставници**

#### 4.1.1. Ученици

**Табела а)** Опфатеност на ученици во примерокот на истражувањето

|           |                 |   |   |        |   |   |         |   |   |        |   |               |         |
|-----------|-----------------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|--------|---|---------------|---------|
| Гимназија | Број на ученици |   |   |        |   |   |         |   |   |        |   |               |         |
|           | I год           |   |   | II год |   |   | III год |   |   | IV год |   |               | вкупно  |
|           | м               | а | т | м      | а | т | м       | а | т | м      | а | т             | мак 20  |
|           | 5               | 8 | 2 | 5      | 8 | 2 | 5       | 8 | 2 | 5      | 8 | 2             | алб. 32 |
|           | вкупно          |   |   | вкупно |   |   | вкупно  |   |   | вкупно |   |               | тур.8   |
|           | 15              |   |   | 15     |   |   | 15      |   |   | 15     |   |               |         |
|           |                 |   |   |        |   |   |         |   |   |        |   | вкупно 60 уч. |         |

|                        |                 |   |    |        |   |    |         |   |    |        |   |   |               |
|------------------------|-----------------|---|----|--------|---|----|---------|---|----|--------|---|---|---------------|
| Медицинско<br>училиште | Број на ученици |   |    |        |   |    |         |   |    |        |   |   |               |
|                        | I год           |   |    | II год |   |    | III год |   |    | IV год |   |   | вкупно        |
|                        | м               | а | т  | м      | а | т  | м       | а | т  | м      | а | т | мак.16        |
|                        | 4               | 6 | 3  | 4      | 6 | 3  | 4       | 6 | 3  | 4      | 6 | 3 | алб. 24       |
|                        | вкупно          |   |    | вкупно |   |    | вкупно  |   |    | вкупно |   |   | тур.12        |
| 13                     |                 |   | 13 |        |   | 13 |         |   | 13 |        |   |   |               |
|                        |                 |   |    |        |   |    |         |   |    |        |   |   | вкупно 52 уч. |

|                       |                 |   |   |              |   |   |              |   |   |              |   |               |         |
|-----------------------|-----------------|---|---|--------------|---|---|--------------|---|---|--------------|---|---------------|---------|
| Економско<br>училиште | Број на ученици |   |   |              |   |   |              |   |   |              |   |               |         |
|                       | I год           |   |   | II год       |   |   | III год      |   |   | IV год       |   |               | вкупно  |
|                       | м               | а | т | м            | а | т | м            | а | т | м            | а | т             | мак.20  |
|                       | 5               | 5 | 2 | 5            | 5 | 2 | 5            | 5 | 1 | 5            | 5 | 1             | алб. 20 |
|                       | вкупно<br>12    |   |   | вкупно<br>12 |   |   | вкупно<br>11 |   |   | вкупно<br>11 |   |               | тур.6   |
|                       |                 |   |   |              |   |   |              |   |   |              |   | вкупно 46 уч. |         |

|  |              |   |   |              |   |   |              |   |   |              |   |   |         |
|--|--------------|---|---|--------------|---|---|--------------|---|---|--------------|---|---|---------|
|  | I год        |   |   | II год       |   |   | III год      |   |   | IV год       |   |   | вкупно  |
|  | м            | а | т | м            | а | т | м            | а | т | м            | а | т | мак.20  |
|  | 5            | 5 | 2 | 5            | 5 | 2 | 5            | 5 | 2 | 5            | 5 | 2 | алб. 20 |
|  | вкупно<br>12 |   |   | вкупно<br>12 |   |   | вкупно<br>12 |   |   | вкупно<br>12 |   |   | тур. 8  |

|               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| вкупно 48 уч. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Вкупно во сите училишта 206 уч.

4.1.2. Наставници

Табела б) Опфатеност на наставници во примерокот за истражување

|           | македонци | албанци | турци | вкупно |
|-----------|-----------|---------|-------|--------|
| Гимназија | 15        | 30      | 5     | 50     |

|              | македонци | албанци | турци | вкупно |
|--------------|-----------|---------|-------|--------|
| Мед.училиште | 3         | 6       | 1     | 10     |

|                    | македонци | албанци | турци | вкупно |
|--------------------|-----------|---------|-------|--------|
| Економско училиште | 11        | 11      | 3     | 25     |

|                   | македонци | албанци | турци | вкупно |
|-------------------|-----------|---------|-------|--------|
| Техничко училиште | 11        | 11      | 3     | 25     |

**Вкупно во сите училишта 110.**

## **5. Организација на истражувањето**

Со оглед на важноста на истражувањето, прибирањето на податоците е извршено во две фази.

Во првата фаза е направен увид во педагошката евиденција на училиштата што го сочинуваат примерокот и на тој начин се добиени податоци за степенот, планирањето и искористеноста на одделни форми и начини за примена на системот на евалуација во средните училишта.

Во втората фаза се прибирани податоци по пат на анкетање на наставници во сите училишта кои го сочинуваат примерокот, што значи дека испитувањето е извршено во наведените училишта, со потребно време за проучување и пополнување на прашалниците.

Овие две фази на истражувањето беа реализирани во октомври и ноември 2006 год.

## **6. Статистичка обработка на податоците**

Во истражувањето е користено процентното, табеларното и графичкото искажување на податоци во облик на атрибутивни серии. Со оглед на тоа дека видовите на статистичките обележувања кои се од квалитативна природа и видовите на податоци кои се однесуваат на дефинираните модалитети се примерни и оправдани, за тестирање на хипотезите ќе се користи статистичка постапка.

Со квалитативната анализа ги објаснуваме квалитативните својства на појавата што ја истражуваме, додека со квантитативната анализа ќе ја утврдиме квантитативната даденост на педагошко-дидактичката појава што ни е предмет на истражување, изразувајќи ја со нумерички и статистички показатели.

За поголема јасност и прегледност податоците се претворени во проценти и се прикажани со посебни табели и графикони.

Табелите и графиконите, како и сета обработка на податоците (изработката на табели, сите вкрстувања, пресметувања на проценти и други вредности) се обработени компјутерски со употреба на микрософт ворд и микрософт ексел програмите.

На крајот, се извлечени одредени заклучоци со единствена цел за унапредување, усовршување и ефикасно применување на системот на евалуација во средното образование. Изведените заклучоци се резултат на целосната анализа на податоците и правилната интерпретација на резултатите.

## **ТРЕТ ДЕЛ**

### **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**



## 1. Опис на истражувањето

Анкетата со учениците и наставниците е спроведена паралелно со направениот увид во педагошката евиденција на средните училишта, опфатени во примерокот на истражувањето.

Во анкетирањето се опфатени 206 ученици и 110 наставници во Гимназија и во средните стручни училишта, наведени во примерокот на истражувањето. Наставниците опфатени во примерокот на истражувањето, во Гимназијата и во стручните средни училишта (медицинско, економско и средно техничко) беа анкетирани со по два прашалници додека учениците од сите наведени училишта со еден прашалник.

Со оглед на тоа дека се работи за многу значаен истражувачки проект, истражувањето е извршено во две фази. Во првата фаза е направен увид во педагошката евиденција на училиштата што го сочинуваат примерокот и на тој начин се добиени податоци за степенот, планирањето и искористеноста на одделни форми, начини и методи на следењето, проверувањето и оценувањето.

Во оваа фаза истотака е воден разговор со стручниот тим, односно со педагошко-психолошката служба во сите средни училишта на Општина Гостивар, за целта и намерата на ова истражување.

Ваквата организациона поставеност на истражувањето, пред се имаше за цел да ги вклучи педагозите, психолозите и социолозите кои ги сочинуваат стручните служби, за поуспешно организирање и спроведување на анкетирањето на учениците и наставниците.

Во втората фаза се прибирани податоци по пат на анкетирање на учениците и наставниците кои се дадени во примерокот на истражување, со потребно време за проучување и пополнување на прашалниците.

Податоците до кои дојдовме со примена на инструменти беа средени и статистички обработени.

Резултатите ќе ги прикажеме според редоследот на бараните податоци во вид на варијабли и прашања во прашалници за наставници (два прашалници) и во прашалници за ученици (еден прашалник).

Прашалниците за учениците и наставниците беа дистрибуирани на мајчин јазик (на македонски и на албански јазик), со цел подобро да ги разберат прашањата од анкетниот лист и полесно да одговараат на истите, односно попрецизно да ги искажуваат нивните мислења и ставови на процесот на следење, проверување и оценување.

Испитаниците одговараа на прашања од кои се добија релевантни податоци. Во продолжение ќе ги наведеме општите податоци на испитаниците.

1.1. Ученици

Анкетните прашалници за ученици беа дистрибуирани 206 прашалници во сите средни училишта и беа вратени сите прашалници, од кои скоро половина на македонски јазик или 49,5% а останатите на албански јазик.

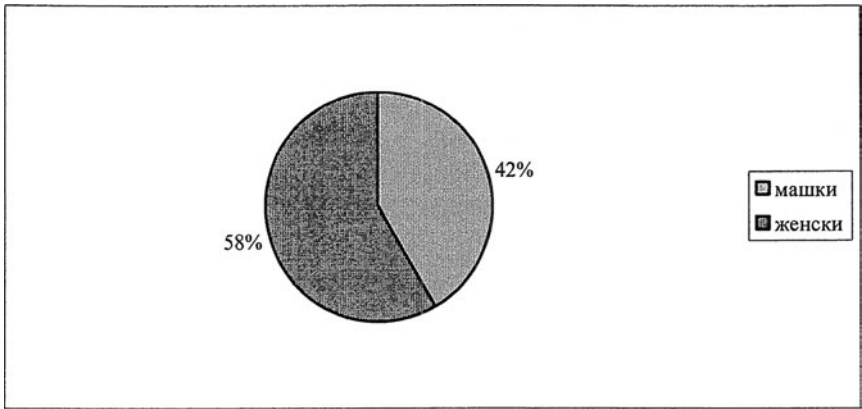
Табела 1: Анкетирани ученици според национална структура:

|        | N   | %     |
|--------|-----|-------|
| мак    | 100 | 48,54 |
| алб    | 106 | 51,46 |
| вкупно | 206 | 100   |

Табела 2: Распределба на испитаници според полова структура во сите средни училишта:

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| машки         | 84  | 40,78 |
| женски        | 118 | 57,28 |
| вкупно        | 202 | 98,06 |
| не одговориле | 4   | 1,94  |
| се вкупно     | 206 | 100   |

**Графикон за табела 2:**

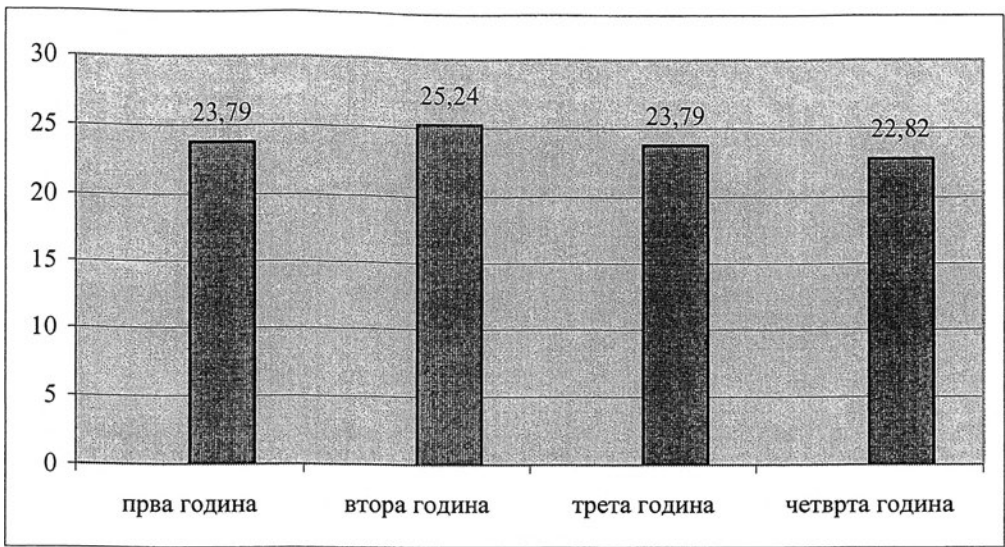


Во однос на тоа која година се анкетираните ученици може да се заклучи дека скоро подеднакво се застапени ученици од сите четири години од средното образование.

**Табела 3:** *Застапеноста на учениците според година на учење*

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| прва година    | 49  | 23,79 |
| втора година   | 52  | 25,24 |
| трета година   | 49  | 23,79 |
| четврта година | 47  | 22,82 |
| вкупно         | 197 | 95,63 |
| не одговориле  | 9   | 4,37  |
| се вкупно      | 206 | 100   |

**Графикон за табела 3**

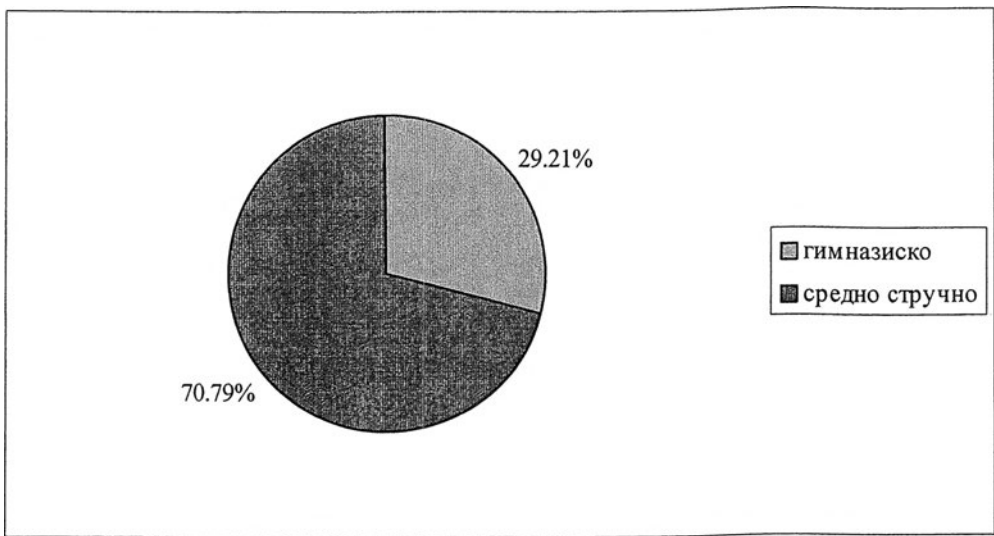


Во однос на испитаниците, во кои средни училишта учат, околу 70% учат во средните стручни училишта додека 29% учат во гимназија.

**Табела 4:** *Застапеноста на анкетираниите ученици според вид на образование*

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| гимназиско     | 59  | 28,64 |
| средно стручно | 143 | 69,42 |
| вкупно         | 202 | 98,06 |
| не одговориле  | 4   | 1,942 |
| се вкупно      | 206 | 100   |

**Графикон** за табела 4



## 1.2. Наставници

Анкетни прашалници за наставници, кои се однесуваат за **системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците**, беа дистрибуирани во средните училишта, и беа вратени сите (112) прашалници, од кои скоро половина или 47.32% на македонски јазик а останатите на албаснки јазик).

**Табела 5:** Структура на анкетирани наставници според наставен јазик

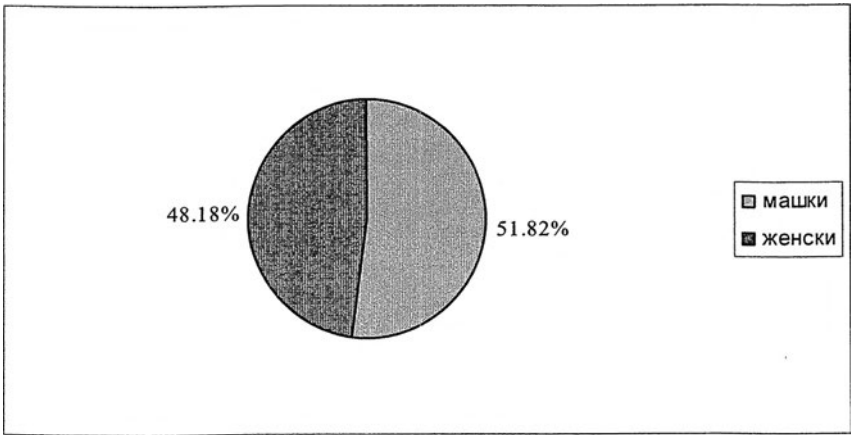
|           | N   | %     |
|-----------|-----|-------|
| Мак. јаз  | 53  | 47,32 |
| Алб. јаз. | 59  | 52,68 |
| Вкупно    | 112 | 100   |

Ако се разгледа распределбата на испитаниците во однос на полот во сите средни училишта може да се заклучи по табелата и графиконот:

**Табела 6:** Анкетирани наставници според полова структура

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| машки         | 57  | 50,89 |
| женски        | 53  | 47,32 |
| Вкупно        | 110 | 98,21 |
| не одговориле | 2   | 1,786 |
| Се вкупно     | 112 | 100   |

**Графикон** за табела 6

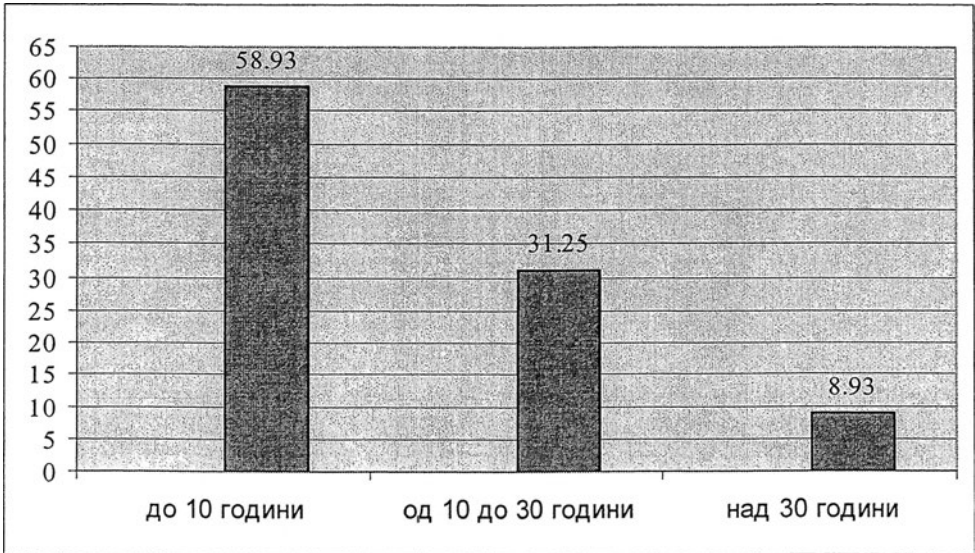


Во однос на работното искуство на анкетираниите наставници може да се заклучи дека 58,93% од испитаниците се со работно искуство до 10 години, а само околу 10% се над 30 години, додека 31,25% се од 10-30 години работно искуство.

**Табела 7:** Структура на анкетирани наставници според работно искуство

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| до 10 години   | 66  | 58,93 |
| 10 - 30 години | 35  | 31,25 |
| над 30 години  | 10  | 8,929 |
| Вкупно         | 111 | 99,11 |
| не одговориле  | 1   | 0,893 |
| Се вкупно      | 112 | 100   |

**Графикон** за табела 7

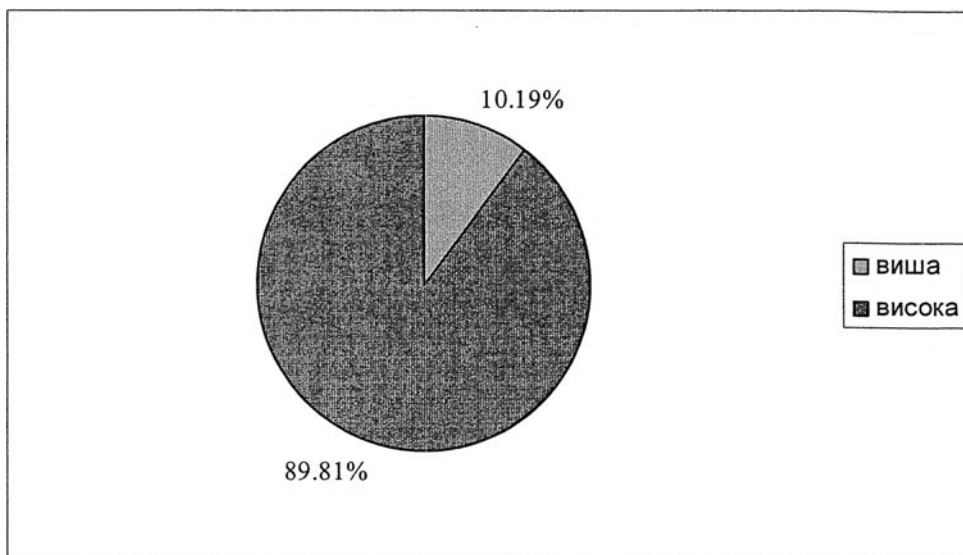


Од вкупниот број на испитаниците, околу 87% се со висока стручна спрема.

**Табела 8:** Испитаници според стручна подготовка

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Виша          | 11  | 9,821 |
| Висока        | 97  | 86,61 |
| Вкупно        | 108 | 96,43 |
| не одговориле | 4   | 3,571 |
| Се вкупно     | 112 | 100   |

**Графикон:** за табела 8



\* **Напомена:** Наставниците беа анкетирани со по два прашалници, првиот прашалник се однесува за **системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците** додека, вториот прашалник се однесува за **исполнување на условите за континуирано добивање на повратна информација за работатана ученикот.**

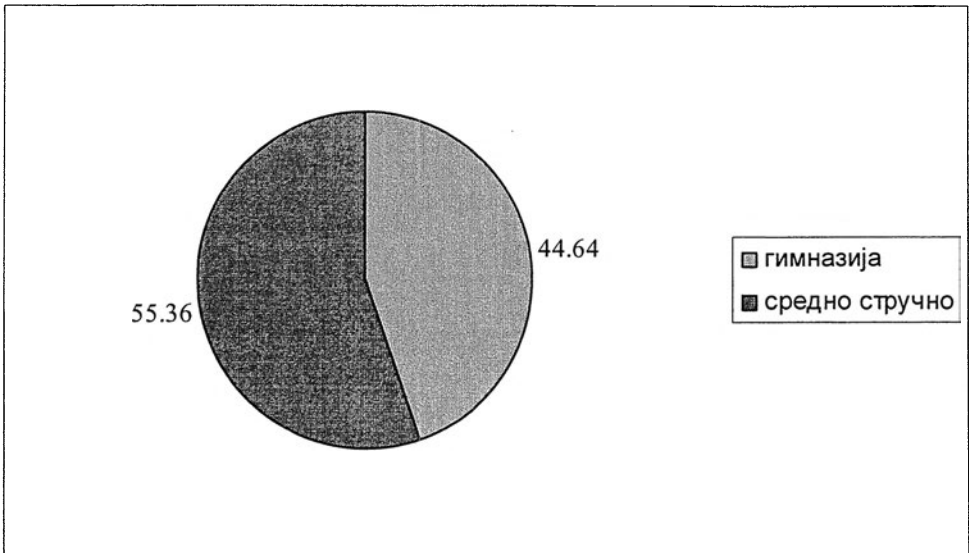


Околу 55% од испитаниците работат во средните стручни училишта, следи табела и графикон:

**Табела 9**, анкетирани наставници во гимназија и во другите стручни училишта

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| гимназиско     | 50  | 44,64 |
| средно стручно | 62  | 55,36 |
| Се вкупно      | 112 | 100   |

**Графикон** за табела 9



**1.2.1. Анкетни прашалници**, за наставници, кои се однесуваат за исполнувањето на условите за континуирано добивање на повратна информација за работата на ученикот, беа дистрибуирани во средните училишта и беа вратени сите 108 прашалници, од кои скоро половина беа на македонски јазик (48%), а останатите на албански јазик.

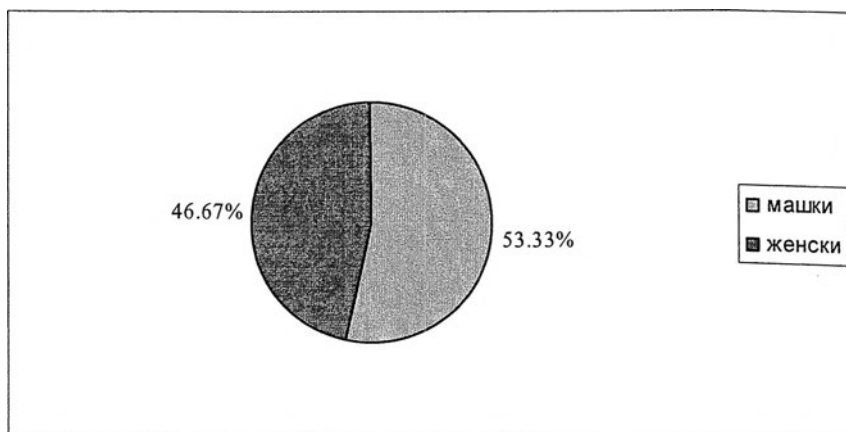
**Табела 10:** Анкетирани наставници според наставен јазик

|        | N   | %     |
|--------|-----|-------|
| 1      | 52  | 48,15 |
| 2      | 56  | 51,85 |
| Вкупно | 108 | 100   |

**Табела 11:** Анкетирани наставници според полова структура

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| машки         | 56  | 51,85 |
| женски        | 49  | 45,37 |
| Вкупно        | 105 | 97,22 |
| не одговориле | 3   | 2,778 |
| Се вкупно     | 108 | 100   |

**Графикон** за табела 11

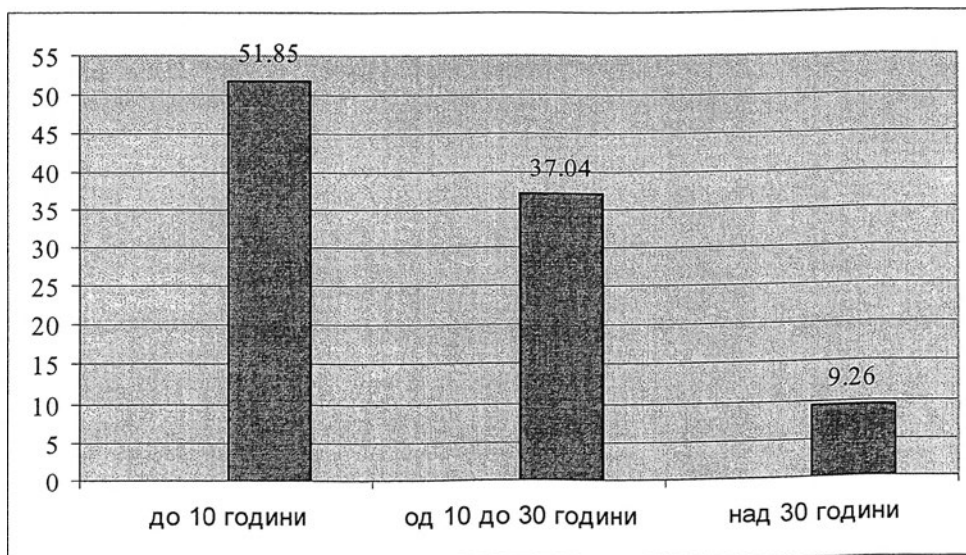


Во однос на работното искуство на испитаниците наставници може да се заклучи дека 52% од анкетираниите се со работно искуство до 10 години а само 10% се над 30 години, следи табела и графикон за прикажување на работното искуство.

**Табела 12:** Структура на анкетирани наставници според работното искуство

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| до 10 години   | 56  | 51,85 |
| 10 - 30 години | 40  | 37,04 |
| над 30 години  | 10  | 9,259 |
| Вкупно         | 106 | 98,15 |
| не одговориле  | 2   | 1,852 |
| Се вкупно      | 108 | 100   |

**Графикон** за табела 12

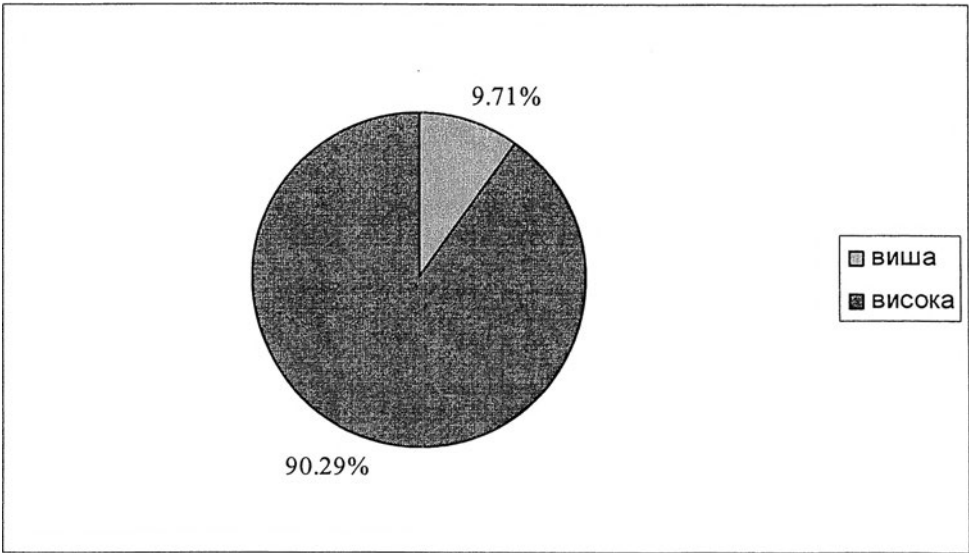


Од вкупниот број на анкетирани наставници предвидени со примерокот на истражување, околу 86% од нив се со висока стручна подготовка додека 9,25% се со виша стручна подготовка, наставниците со виша стручна подготовка се од категоријата на наставници кои ја изведуваат практичната работа и другите наставни активности.

**Табела 13:** Анкетирани наставници според стручна подготовка

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| виша          | 10  | 9,259 |
| висока        | 93  | 86,11 |
| Вкупно        | 103 | 95,37 |
| не одговориле | 5   | 4,63  |
| Се вкупно     | 108 | 100   |

**Графикон** за табела 13

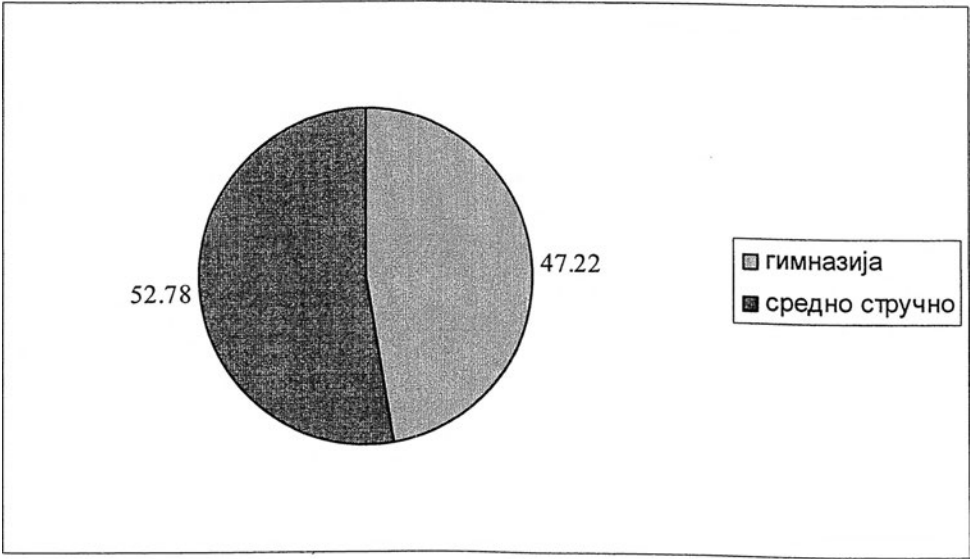


Од анкетираниите наставници, околу 53% работат во средните стручни училишта.

**Табела 14:** Анкетирани наставници во гимназија и во другите стручни училишта

|                | N   | %     |
|----------------|-----|-------|
| гимназиско     | 51  | 47,22 |
| средно стручно | 57  | 52,78 |
| Се вкупно      | 108 | 100   |

**Графикон** за табела 14



## **2. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Во нашето истражување тргнавме од претпоставката дека вреднувањето на напредувањето и развојот на ученикот е особено сложен процес, сложен е толку колку што е сложен и самиот процес на учење и поучување.

Поаѓајќи од оваа претпоставка, целта ни беше да со прашалниците ги дознаеме ставовите и мислењата на учениците за работата на нивните училишта, за тоа што тие го ценат и за тоа што тие не го ценат, а би требало да се измени во планот на проверувањето и оценувањето на знаењата на учениците.

### **2.1. Ученици**

Прашањата за учениците беа распоредени во четири целини и тоа:

- а) Односот на наставникот
- б) Оценувањето
- в) Мотивација на ученикот
- г) Учеството на ученикот во организацијата на наставата

Овие целини сметаме дека ја одразуваат суштината на прашањата за односот на наставниците со учениците; потоа оценувањето и вреднувањето на работата и напредувањето на ученикот; мотивацијата на ученикот во наставата и во процесот на следењето и вреднувањето како и учеството на ученикот во организацијата на наставата. Овие прашања се поставени во анкетата како главен инструмент за испитување на ставовите и мислењата на учениците за работата на нивните наставници.

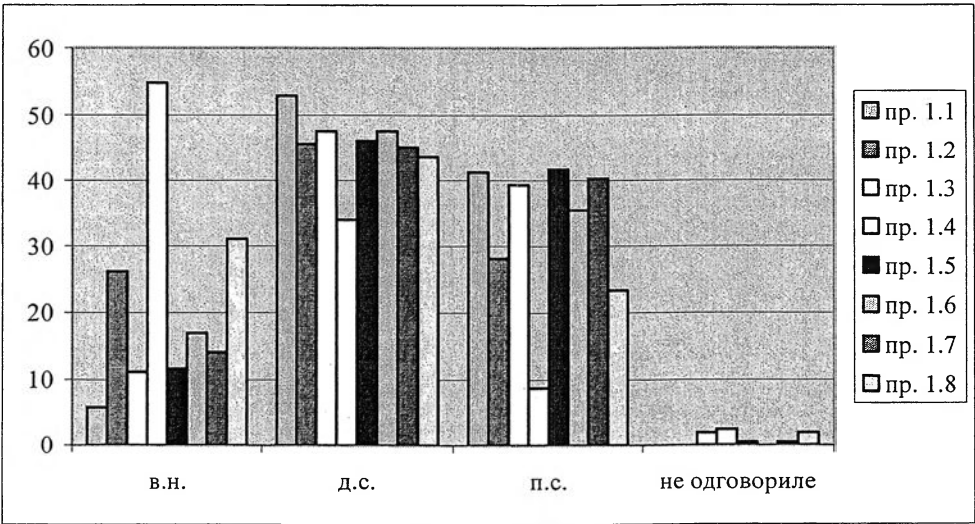
2.1.2. Односот на наставникот кон учениците

Една од целите на испитаниците беше да се добиваат релевантни податоци во вид на ставови и мислења на учениците за односот на наставникот кон своите ученици.

Табела 15: Размислувања на учениците за односот на наставникот кон своите ученици

|         | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | Не одговориле |      | вкупно |        |
|---------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | во %   |
| Пр. 1.1 | 12                       | 5,83  | 109                   | 52,91 | 85                     | 41,26 | 0             | 0,00 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.2 | 54                       | 26,21 | 94                    | 45,63 | 58                     | 28,16 | 0             | 0,00 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.3 | 23                       | 11,17 | 98                    | 47,57 | 81                     | 39,32 | 4             | 1,94 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.4 | 113                      | 54,85 | 70                    | 33,98 | 18                     | 8,74  | 5             | 2,43 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.5 | 24                       | 11,65 | 95                    | 46,12 | 86                     | 41,75 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.6 | 35                       | 16,99 | 98                    | 47,57 | 73                     | 35,44 | 0             | 0,00 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.7 | 29                       | 14,08 | 93                    | 45,15 | 83                     | 40,29 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| Пр. 1.8 | 64                       | 31,07 | 90                    | 43,69 | 48                     | 23,30 | 4             | 1,94 | 206    | 100,00 |

Графикон за табела 15



Прашања од горенаведената табела и графикон:

- 1.1 Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.
- 1.2 Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи).Сакам во училиште што подолго да седам.
- 1.3 Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат
- 1.4 Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)

- 1.5 На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, не почитуваат и уважуваат.
- 1.6 Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.
- 1.7 Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба.
- 1.8 Наставниците ретко предаваат, а почесто не упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи обработуваме поедини теми.
- 

Во однос на прашањата кои се однесуваат за односот на наставникот кон своите ученици добиени се интересни податоци. Имено учениците се определни процентуално и тоа од 43 до 53% делумно се согласуваат за добра соработка на наставникот со учениците; за преовладување на добрите односи; за помошта на учениците од страна на наставникот; дека учениците ги почитуваат нивните наставници и дека наставниците настојуваат почесто да ги упатуваат учениците за самостојна работа; заеднички да работат и обработуваат поедини теми.

Мислењата на учениците се поделени во однос на ставот под сигнатура 1.1., 1.5., и 1.7., каде колку потполно се согласуваат, толку и делумно се согласуваат.

Не помалку се интересни и податоците околу прашањето за преовладување на добри односи во училиште и тоа прашањето под сигнатура 1.3. кое се однесува за почитување на учениците од страна на нивните наставници.

Имено, ако подетално ги согледуваме податоците може да се воочи дека показатели добиени по однос на овие прашања укажуваат на недоволната грижа на наставникот за обезбедување на добрата соработка помеѓу наставникот и учениците. Ова дотолку повеќе се потврдува со податокот каде 28,16% од испитаниците потполно се согласуваат дека постои добра соработка помеѓу наставникот и ученикот, наспроти 45,63% кои делумно се согласуваат за добрата соработка.

Но, интересно е да се истакне дека учениците во вредносната скала, степенот на изјаснување помеѓу потполно согласување и воопштото несогласување во однос на добрата соработка приближно е ист, а тоа значи дека 26, 21 % од анкетираните ученици воопшто не се согласуваат дека постои добра соработка помеѓу наставникот и ученикот.



На поставеното прашање дека наставниците поретко предаваат а почесто ги упатуваат учениците на самостојна работа – заедничка работа по групи за обработка на поедини теми, податоците добиени говорат за реална состојба, која е присутна во наставната практика. Учениците, сметаме дека реално го искажуваат нивното мислење, и притоа тристепената скала јасно укажува дека од вкупниот број испитаници, 23,30% потполно се согласуваат дека наставниците, воспоставуваат такви односи кои би овозможиле да наставникот помалку да предава, а повеќе да ги упатува на самостојна работа, наспроти 31,9% кои воопшто не се согласуваат дека наставниците им посветуваат повеќе внимание за самотојна работа.

\*

\*

\*

Ако е точна констатацијата (а сигурно дека е така) дека односот на наставникот со ученикот (и обратно) е многу важна компонента тогаш клучна улога во регулирање на процесите на учење, поучување и оценување има само она педагошка комуникација меѓу ученикот и наставникот која овозможува квалитетно дијагностицирање на факторите (причините) за неуспешно решавање на проблемите во учењето и кое го почитува наставниковото оптимално приспособување кон потребите на ученикот и овозможува што подоследно, творечко презентирање на знаењата.

Податоците средени во табела и графикон добиени во вид на ставови и мислења од испитаниците истотака говорат за прашања и тврдења во доменот на обезбедување на потребните односи помеѓу наставникот и ученикот за ефикасно одвивање на процесот на учење и поучување, и процесот на проверување и оценување. Имено, податоците добиени од учениците и нивната анализа истотака не упатува на следните констатации:

- За ефикасно одвивање на процесот на учење и поучување и успешно извршување на процесот на следење, проверување и оценување потребно е обезбедување на добра соработка помеѓу наставникот и ученикот, а тоа значи, обострано познавање и особено коректен однос, и високот степен на соработка овозможува не само квалитетно изведување на наставата туку и квалитетно извршување и на процесот на следење, проверување и оценување на знаењата и другите постигања на учениците.
- Добрата соработка на (добриот однос на наставникот) наставникот и ученикот, секако дека влијае и врз престојот, односно расположението на ученикот за оптимално и рационално користење на времето потребно за извршување на секојдневните задачи и на наставникот и на учениците.
- Добрата соработка, подразбира и кога наставникот настојува да им помага на учениците, да ги почитува максимално, бидејќи добрите воспоставени односи значи пред се и над се и ефектуирање на процесот на учење и процесот на вреднување на постигањата на учениците.
- Добрата соработка значи секако и подржување на секаква иницијатива и самоиницијатива од страна на наставникот а која води кон создавање на поволни услови за самостојна работа на ученикот.
- Добриот однос на наставникот кон своите ученици, создава можност за поголемо почитување на наставниците од страна на учениците и секако ги намалува конфликтните состојби помеѓу овие два партнери во процесот на учење и вреднување.

Добро и конзистентни воспоставени односи помеѓу наставникот и ученикот го “храни” ученикот и наставникот како и родителите со соодветни и квалитетни информации потребни за понатамошен развој на учењето, поттикнување флексибилно организирање на идно учење и поучување. Тогаш наставата станува пофлексибилно организиран процес.

Ова е дотолку важно кога се има во предвид податокот во збирните резултати од табела и графикон под сигнатура 1.8. каде 31% од испитаниците се изјасниле дека воопшто не се согласуваат со нивото на односот на наставникот кон учениците. Имено, дадените ставови и мислења на учениците цениме дека реално ја опишуваат постојната состојба за односот и работата на нивните наставници.

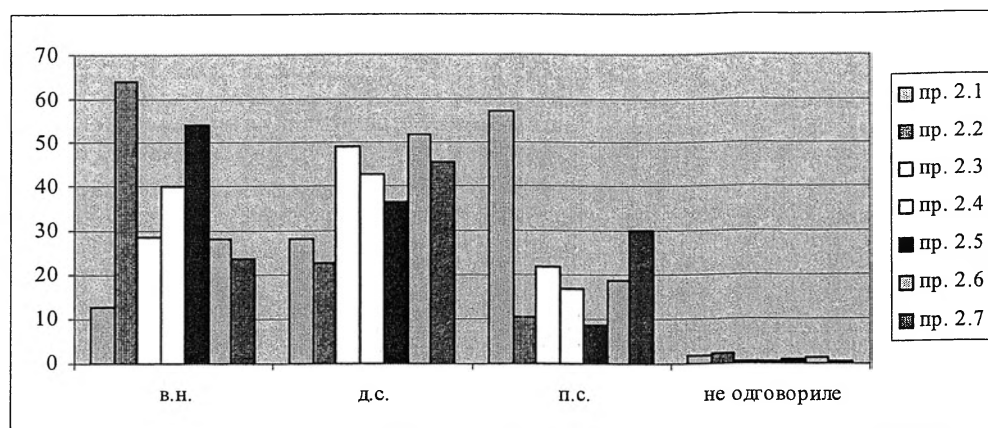
### 2.1.2. Оценување на знаењата на учениците

Покрај односот на наставникот кон своите ученици, оценувањето на знаењата на учениците, од страна на наставникот претставува стратешка работа. Токму и поради тоа и целта беше да се дадат размислувања од страна на учениците како нивните знаења ги оценуваат наставниците.

**Табела 16:** Ставови и мислења на учениците во однос на оценувањето на нивните знаења од страна на нивните наставници

|         | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Пополно се согласувам |       | Не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %     | f                     | %     | f                     | %     | f             | %    | N      | во %   |
| Пр. 2.1 | 26                       | 12,62 | 58                    | 28,16 | 118                   | 57,28 | 4             | 1,94 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.2 | 132                      | 64,08 | 47                    | 22,82 | 22                    | 10,68 | 5             | 2,43 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.3 | 59                       | 28,64 | 101                   | 49,03 | 45                    | 21,84 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.4 | 82                       | 39,81 | 88                    | 42,72 | 35                    | 16,99 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.5 | 111                      | 53,88 | 75                    | 36,41 | 18                    | 8,74  | 2             | 0,97 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.6 | 58                       | 28,16 | 107                   | 51,94 | 38                    | 18,45 | 3             | 1,46 | 206    | 100,00 |
| Пр. 2.7 | 49                       | 23,79 | 94                    | 45,63 | 62                    | 30,10 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |

**Графикон за табела 16**



**Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 2.1** Наставниците не оценуваат во текот на целата година.
- 2.2** Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)
- 2.3** Со наставниците се договараме кога сакаме да одговараме за оценка, доколку некогаш не сме спремни.
- 2.4** Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговараме за оценка.
- 2.5** Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.
- 2.6** Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува.
- 2.7** Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)

Сите седум причини се со висок степен на важност, меѓутоа карактеристично е дека со највисок степен на согласност учениците покажале према ставот дека наставниците во нивните училишта ги оценуваат знаењата на учениците преку цела учебна година (58% од анкетираните ученици го застапуваат ваквото мислење).

Но исто така интересни се и податоците дека е висок степенот на несогласност во врска со пишување на слаби оценки од страна на наставниците. Имено според искажувањата на учениците дури 132 ученика или 64% од нив се во мислење дека наставниците им пишуваат слаби оценки на своите ученици, додека приближен е и податокот кога е во прашање дали учениците учествуваат во оценувањето – при давање оценки за нивните знаења од страна на наставникот.

Околу прашањето дека наставникот на го бара од ученикот она што не го знае, односно не ги лови грешките и незнаењето, само 30,9% потполно се

согласуваат дека е така, додека 46% делумно се согласуваат дека наставникот ги оценува само знаењата и настојува да ги открие новите знаења на учениците.

\*

\*

\*

Во понатамошната анализа на податоците на учениците исложени во табела и графикон, вреди да се напомене дека иако над половина на ученици анкетирани го застапуваат мислењето дека наставниците ги оценуваат знаењата преку цела учебна година, сепак впечаток е дека сеуште постои одреден степен на неkontинуираност во оценувањето бидејќи како што континуирано се одвива наставата (процесот на учење и поучување) така постојано треба да се следат промените кај учениците односно нивното напредување во постигнување на целите.

Имено, како што веќе е кажано и во теоретскиот дел на трудов, наставникот и учениците континуирано имаат потреба од повратна информација за тоа како работат, што постигнуваат, а што не. А тоа впрочем значи почитување или непочитување на принципот на континуираност за следење, проверување и оценување.

Во врска со учеството на ученикот и другите ученици и уважувањето на мислењето при оценувањето на нивните знаења, според искажаните ставови и мислења на учениците може да се констатира дека наставниците не го почитуваат принципот на вклученост на учениците како многу значаен принцип на проверување и оценување и за нивно оспособување за самопроверување и самооценување (самовреднување). Имено, дидактиката и педагошката психологија многу сериозно и засновано препорачуваат рефлексивен однос на самите ученици кон сопственото сознание што несомнено води кон развојот и на саморегулативниот однос кон учењето.

Резултатите добиени од испитаниците не упатуваат на следните констатации:

- Учениците јасно укажуваат на потребата дека оценувањето треба да биде во текот на целата учебна година, а тоа значи дека приоценувањето на знаењата на учениците треба да се применуваат сите видови и можни начини на оценување бидејќи на тој начин се овозможува вреднување, не само на знаењата, туку вреднување и на процесот за доаѓање до знаењата.
- Оценувањето не треба да биде проследено со пишување на слаби оценки во званичната евиденција (класниот дневник) но значајно е да оценувањето биде проследено со можноста за договарање за планот на одговарање, а тоа се докажува и со искажаното мислење на испитаниците, каде 64% од нив изјавуваат дека воопшто не се согласуваат да наставниците им пишуваат слаби оценки без претходно договарање.
- Пожелно е наставниците да им дозволуваат на учениците да користат потсетник и со него да се служат кога тие одговараат за оценка, бидејќи на тој начин се олеснува и самиот процес на одговарање.
- При оценувањето наставникот треба да го уважува и мислењето на ученикот, и надругите ученици, бидејќи на тој начин се создава можност и за оспособување на учениците за самооценување и самовреднување.
- Наставникот при проверување и оценување не би требало да го бара од ученикот она што не го знае (да не ги лови грешките) туку да настојува да ги открие знаењата на ученикот.

Според тоа, значењето, на овој принцип во практиката како да е недоволно осознаен, па сеуште не му се посветува доволно внимание.

Сестраната анализа на добиените податоци од учениците во врска со оценувањето на знаењата и постигањата во нивните училишта го потврдува хипотезата дека наставниците во средните училишта не ги користат сите можности за самоследење, самовреднување и самооценување.

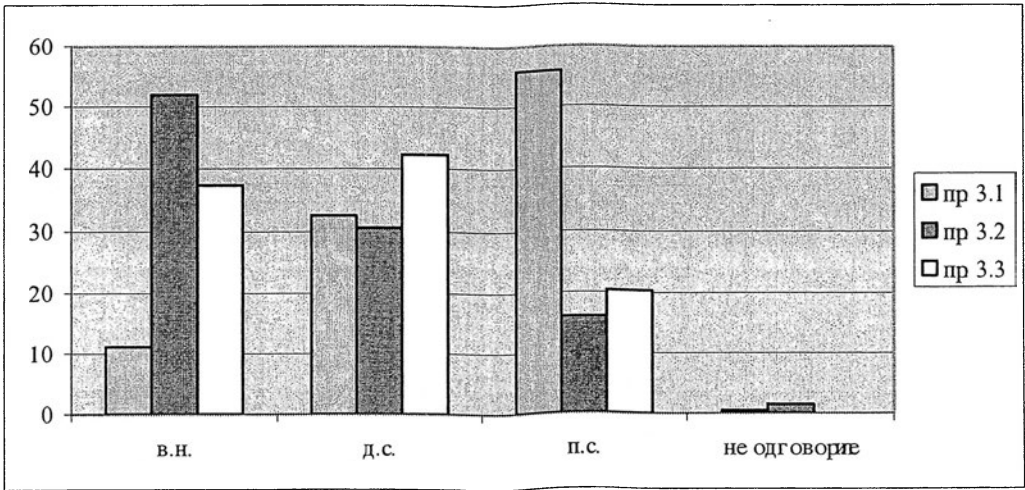
### 2.1.3. Мотивација на ученикот во наставата и во процесот на проверување и оценување

Мотивацијата на ученикот претставува многу важна димензија во процесот на учење и поучување, а истотака и во процесот на проверување и на оценување. Поради важноста на оваа значајна димензија од процесот на учење и процесот на проверување и оценување сакавме да ги дознаеме ставовите и мислењата на учениците колку всушност се тие мотивирани во процесот на учење а истотака и колку се мотивирани и во процесот на проверување и оценување.

**Табела17:** Размислувањата на учениците во однос на нивната мотивираност од страна на наставниците

|        | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | Не одговориле |      | Вкупно |        |
|--------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|        | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр.3.1 | 23                       | 11,17 | 67                    | 32,52 | 115                    | 55,83 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| пр.3.2 | 107                      | 51,94 | 63                    | 30,58 | 33                     | 16,02 | 3             | 1,46 | 206    | 100,00 |
| пр.3.3 | 77                       | 37,38 | 87                    | 42,23 | 42                     | 20,39 | 0             | 0,00 | 206    | 100,00 |

*Графикон за табела 17*



### **Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 3.1** Наставниците секојдневно не охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех
  - 3.2** Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш не критикуваат, а понекогаш и не навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)
  - 3.3** Наставниците повеќе не критикуваат и обвинуваат, отколку што не пофалуваат.
- 

Во однос на групата прашања кои говорат за мотивацијата на ученикот во наставниот процес, и во процесот на проверување и оценување, добиени се податоци кои заслужуваат темелна анализа и правилна интерпретација, а тоа подразбира и соодветни заклучоци.

Охрабрува податокот дека половина од анкетираниите ученици или 56% изјавуваат дека наставниците секојдневно ги охрабруваат и ги поттикнуваат а истотака и настојуваат да нивните ученици постигнуваат подобар успех. Но, не треба да се занемарува и податокот за истото прашање каде 32, 52 % делумно се согласуваат дека наставниците секојдневно ги охрабруваат своите ученици и ги поттикнуваат за да постигнат добри резултати. Истотака интересен е и податокот и по прашањето за разбирањето на наставниците кон нивните ученици, каде 52% од анкетираниите ученици го застапуваат ставот дека напротив наставниците секогаш не ги критикуваат и не ги навредуваат, не им даваат навредливи имиња на своите ученици.

Околу сличното прашање дека наставниците повеќе ги критикуваат и обвинуваат, одколку ги пофалуваат учениците, мислењата на учениците се поделени. Имено, тристепената скала јасно покажува дека само 20% потполно се согласуваат дека наставниците повеќе ги критикуваат и ги обвинуваат нивните ученици одколку ги пофалуваат, додека 42,23% делумно се согласуваат со поставеното прашање, додека 37,38% изјавуваат дека воопшто не се согласуваат дека наставниците повеќе ги критикуваат одколку ги пофалуваат учениците.

\*

\*

\*



Застапените ставови на учениците јасно укажуваат на внимателно анализирање на овие податоци, особено кога се има во предвид фактот дека мотивацијата преставува многу значајна психолошка димензија за наставниот процес, со тоа и за процесот на проверувањето и оценувањето. Мотивацијата (внатрешна и надворешна) на ученикот е многу значајна особено за манифестирање на правите постигнувања на ученикот. Со други зборови, добриот однос на наставникот кон ученикот, и охрабрувањето со тенденција на поттикнување го намалува напнатоста и го мотивира ученикот, бидејќи познато е дека кај учениците при нивното испрашување е присутно одредена анксиозност (трема) која делува кон валидноста на дадените одговори од страна на ученикот.

Иако што учениците имаат позитивно мислење за нивните наставници околу прашањата за мотивацијата во наставниот процес и во процесот на оценувањето, сепак постои одреден процент кој го застапуваат спротивното мислење, имено педагошката мудрост на наставникот се состои во тоа, ученикот да не ја загуби вербата во својата работа и во сопствените сили. Во правец на мотивацијата на ученикот, општо познато е дека ако ученикот повеќе се охрабрува и поттикнува сигурно дека повеќе ќе даде, односно ќе покаже поголеми резултати во процесот на учење и поучување.

Во теоретскиот дел на истражувањето, поточно во делот на функциите на проверувањето истакнавме за три нивоа на изведување на наставата и тоа:

- на ниво на наставната единица (наставен час), покрај другите елементи, повратната информација е наменета за поправање – корекција на усвоените знаења (корективна повратна информација) и поттикнување на учениците при согледување на напредокот и при развивањето на вештините за самооценување (самовреднување)
- на ниво на наставен модул (наставна тема) значајно е проверувањето дали и колку се освоени соодветните потребни вештини за натамошно ефикасно учење, но значајно е влианието на мотивацијата за предметот а истотака и за односот на ученикот кон предметот
- на долгорочно ниво, значајни елементи покрај влиането врз ученичките способности за одржување (сочувување) и употреба на наученото во

различни контексти и на различни начини, влијанието врз континуираната мотивација и влиаето врз самоспознавањето (самоперцепција) претставува важен сегмент во системот на усвојување и во проверување и оценување на знаењата и другите постигања на ученикот.

Понатамошната анализа на податоците добиени во врска со мотивацијата на ученикот како значаен сегмент во наставниот процес и во процесот на проверувањето и оценувањето не упатува и на следната констатација:

Дека охрабрувањето и поттикнувањето претставува стратешка цел на наставникот за постигнување на подобар успех на ученикот. Наставниците секојдневно треба да имаат разбирање кон нивните ученици, а тоа значи дека поголем простор да му се даде и на надворешните мотивирачки фактори како што се пофалбите, натпреварот и други слични фактори кои одговорно тврдиме дека силно влијаат врз усвојување не само на знаењата туку и на другите постигања кај ученикот.

Наставникот е клучниот субјект во поттикнување на внатрешните и надворешните фактори. Наставникот се симболизира како “диригент во оркестарот” во рамките на своите можности ќе го мотивира (охрабрува) или напротив ќе го демотивира ученикот, кои понекогаш знае и да вика по учениците, па дури и да употребува навредливи имиња, чие однесување во ниеден момент не е прифатливо за учениците. Имено секое недолично однесување од страна на наставникот, сигурно дека доведува до несоодветна комуникација помеѓу ученикот и наставникот. А повеќе е сигурно дека само добрата комуникација овозможува мотивирање и следствено на тоа и добар успех во наставата и во постигањата на учениците.

Оваа констатација се поткрепува и со фактот дека и нашите досегашни искуства говорат дека наставникот во активната настава како и забележува авторот С. Адамческа која покрај другото вели дека активната настава

“постигнува висока мотивација кај учениците кои се повеќе поставениот проблем го доживуваат како доверена задача што треба да ја решат . поради тоа се почести се ситуациите кога за учениците не важи вообичаениот режим во училиштето – учениците не го “слушаат” звончето, а единица мерка за работа не е наставниот час туку времето потребно да се изведе одредена активност”<sup>76</sup>.

Овој процес е дотолку важен бидејќи наставникот не само штио треба да ги охрабрува, поттикнува, разбере и пофалува (а не обратно) своите ученици но, помеѓу наставникот и ученикот мора да постои целосна доверба, клима во која ученикот самиот ќе бара од наставникот да ги провери неговите постигања и ќе сака да му каже како напредува, каде греши, и да му помогне да ги надмине слабостите. И конечно, ученикот не му забележува на наставникот дали го оценил со ниска или со висока оценка туку ученикот кај наставникот секој пат гледа дали објективно и реално ги оценувал знаењата на ученикот.

### 2.1.4 Учество на ученикот во организација на наставата

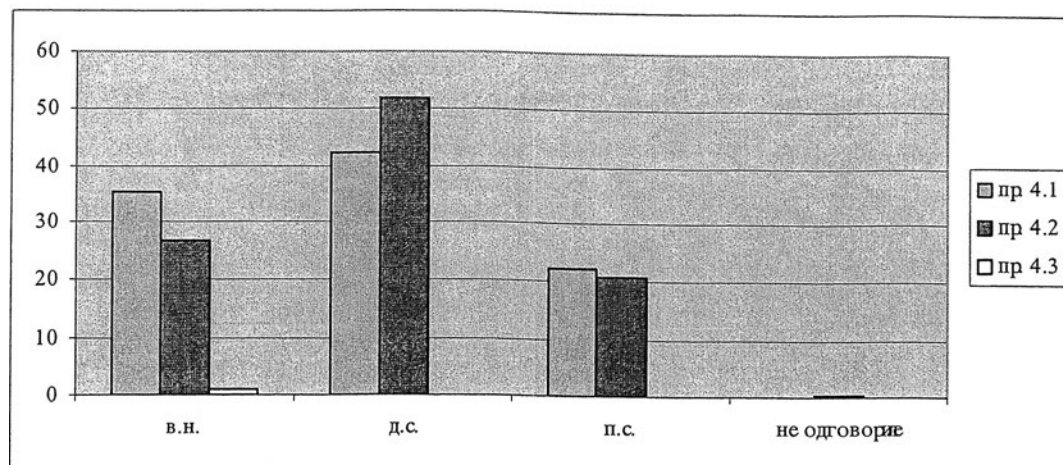
Факт е дека учеството на учениците во организација на наставата претставува значајна активност и придобивка во процесот на учење и во процесот на проверување и оценување. Поради оваа причина целта ни беше да ги дознаеме мислењата на учениците колку всушност тие учествуваат во организацијата на наставата.

**Табела 18:** *Размислувања на учениците за нивното учество во организација на наставата*

|        | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | Не одговориле |      | вкупно |        |
|--------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|        | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр.4.1 | 73                       | 35,44 | 87                    | 42,23 | 46                     | 22,33 | 0             | 0    | 206    | 100,00 |
| пр.4.2 | 55                       | 26,70 | 107                   | 51,94 | 43                     | 20,87 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |
| пр.4.3 | 54                       | 26,21 | 81                    | 39,32 | 70                     | 33,98 | 1             | 0,49 | 206    | 100,00 |

<sup>76</sup> Снежана Адмаческа: Активна настава, Легис, Скопје, 1996, стр. 23.

**Графикон за табела 4**



**Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 4.1.** Наставниците не не известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараат како ќе работиме за време на часот (за сè одлучува наставникот)
- 4.2** Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)
- 4.3** Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.)

Како што може да се забележи од табелата, добиени се податоци кои заслужуваат посебно внимание во однос на учеството на ученикот во организација на наставата. Имено, од вкупно двесте и шест анкетирани ученици 73 или 35,44% воопшто не се согласуваат дека наставниците не ги известуваат, или не се договараат за темите (содржините), и начинот на работа за време на часот. Додека 42,23% од испитаниците делумно се согласуваат дека наставниците не ги известуваат за темите и начинот на работа за време на часот. Процентот од 22,33% потполно се согласуваат дека наставниците не се договараат или не ги известуваат нивните ученици за престојните теми (содржини) кои ќе се обработуваат, а истотака наставниците не се договараат за начинот на работа за време на часот, па според тоа за се одлучува наставникот.

Прашањето околу заедничкото планирање на наставата и за договарање на форми за работа (предавање, дискусии, расправи, дебати и сл.) ставовите на учениците се различни, имено, 39,32% делумно се согласуваат дека ученикот на одреден начин учествува во организација на наставата, наспроти 26,21% од

испитаниците кои воопшто не се согласуваат дека заедно со наставникот ја планираат работата и ги договараат наставните форми за работа и др.

Од друга страна од вкупниот број на испитаници или 34% потполно се согласуваат дека учениците заедно со наставникот ја планираат работата, односно што, и на кој час, како ќе се работи и, би се договориле за формите и начините на работа.

\*

\*

\*

Поаѓајќи од фактот дека ученикот е равноправен партнер во наставниот процес, заедно со другите субјекти, а , особено со наставникот, тогаш учеството на ученикот во наставата, односно неговото учество во организација на наставата и во целокупниот воспитно-образовен процес е сосема природна активност.

Показателите добиени од страна на учениците дадени во вид на ставови и мислења, неизбежно ја наметнуваат потребата не само да се анализираат податоците туку од деталната анализа треба да произлегува и одреден заклучок, бидејќи станува збор за сооднос и комуникација помеѓу наставникот и ученикот без која не е возможно ни планирањето, а камо ли реализацијата (изведбената активност) на процесот на учење и поучување. За учеството на ученикот во организацијата на наставата според И. Лаврњ кој зборува за улогата на ученикот како субјект во воспитно образовниот процес, покрај другото истакнува “дека ќе биде и ќе стане субјект во воспитно-образовниот процес ако согласно своите специфични мотиви, интереси, потреби се вклучува во сите фази или нивоа на воспитно образовниот процес”<sup>77</sup>.

<sup>77</sup> И. Лаврња, Субјекатски положај ученика у средњем усмереном образовању, Београд, 1986 стр. 127.

Во теоретскиот пристап на истражувањето истакнавме дека учеството и комуникацијата на ученикот во организација на наставата подразбира почитување на личноста на ученикот, неговите способности потреби и интереси, кои се остваруваат тогаш кога ученикот има можност активно да учествува во наставниот процес, но и кога се остварува и индивидуализација на наставниот процес.

Имено, положбата на ученикот во наставниот процес подразбира и:

- право и можност на ученикот заедно со наставникот го споделува улогата на планер во наставата;
- активно учество на ученикот во реализација на наставата;
- учество на ученикот во процесот на вреднување на наставата;
- индивидуализација на процесот на планирање, реализација и вреднување во наставниот процес.

Основните показатели на првиот аспект (право и можност на ученикот заедно со наставникот да ја споделува улогата на планер во наставниот процес) подразбира учество во изборот и одлучување за поедини аспекти во наставата како што се содржината, активностите, наставните средства, наставните стратегии, форми и др.

Вториот аспект, се однесува на учество на ученикот во реализација на наставниот процес преку активностите кои треба да ги реализираат учениците во наставата, во врска со содржината на наставната единица, потоа содржината и нормите на вербалната интеракција помеѓу учениците и помеѓу наставникот и ученикот.

Третиот аспект се однесува на учеството на ученикот во процесот на вреднување на својата работа, работата над другите ученици а се подразбира и вреднување на севкупната наставна работа.

Четвртиот аспект за учество на ученикот во организација на наставата за остварување на индивидуализација во процесот на планирање, реализација и вреднување во наставата. И конечно , резултатите добиени во вид на ставови и мислења , зборуваат дека учеството на ученикот во организација на наставата претставува многу важен сегмент во аспект на планирање, организирање и реализација на наставата, а од тука и во аспект на вреднување не само на крајниот резултат, туку и за процесот на доаѓање до резултатите.

Наставникот кој пројавува спремност и желба за време на часот да организира предавање во вид на дискусии, расправи, критички анализи и сл. Тој мора да биде двоструко стручен. Прво, да го совлада материјалот (наставната содржина) и второ наставникот да го совлада наставниот процес (текот на часот). Имено, наставникот мора внимателно да ја проучи содржината но истотака и да ги процени способностите и знаењата на учениците.

А тоа значи дека треба да се процени колку учениците се спремни за предавање во вид на расправи, дискусии, дебати, анализи и сл., односно, постои ли потребниот материјал кој корисно би послужил за провоцирање на расправи, анализи, критично мислење и сл. Горенаведената анализа на резултатите покрај другото не упатува и на следните констатации:

- Учениците мора претходно да бидат информирани за времето, целта, содржината, критериумите и начинот на изведување на проверувањето и оценувањето;
- Наставникот (испитувачот) при проверување и оценување треба да обезбеди, односно процесот да се одвива во околности кои ќе се елиминираат или ќе се сведат на минимум сите можни пречки кои би имале влијание врз одговорите на ученикот;
- Пожелно при давање на оценки или при утврдување на завршни оценки особено во сумативното оценување покрај другите видови оценувања, да учествува и ученикот, односно тоа да биде плод на

заедничко организирање на наставата и секако и заедничко оценување.

Сестраната анализа на податоците добиени од учениците во врска со учеството на ученикот во организација на наставата, и наведените констатации, во процесот на организирање на наставата но, и во процесот на следење, проверување и оценување, може да се извлече заклучок дека наставниците во средните училишта недоволно водат сметка за правилно вклучување на учениците во сите фази на наставата, односно во севкупните организациони активности на наставата, а тоа значи и недоволно вклучување на наставниците и во процесот на проверување и оценување.

Ова е дотолку важно и значајно кога се има во предвид дека наставата претставува средиште на промените, тогаш оценувањето како нејзин сегмент мора да се третира како педагошко – дидактичка и психолошка категорија преку која се прекршуваат речиси сите промени. Оценувањето е резултат на крајна дестинација на патот, но истовремено таа е индикатор на обележјата на тој пат, додека оценката е ефект или заблуда, мотив или казна врз основа на тоа како учениците “патувале” до целта. А тоа значи дека односот кон оценката е односот кон себеси, додека односот кон проверувањето и оценувањето претставува професионална релација на наставникот.

Емпириските резултати од истражувањето добиени од страна на учениците во вид на ставови и мислења за односот на наставникот кон учениците, потоа оценувањето од страна на наставниците (текот на оценување, договарање за планот на одговарање, уважување на мислењето на ученикот), мотивација на ученикот (охрабрување, поттикнување за подобар успех или спротивно на тоа критики, обвинување наместо пофалби и сл. , и учество на ученикот во организација на наставата (информирање на учениците за нивно учество во планирање на наставната работа) јасно укажува дека се потврдува претпоставката дека ученичкиот ангажман односно нивото на севкупната ученичка работа а со тоа и знаењата и постигањата на учениците во средните училишта не се на задоволително ниво.



Ако се разгледат просечните вредности на тристепената скала за разликите во ставовите и мислењата на учениците за работата во нивното училиште, **според видот на образованието** се добиваат следните податоци:

**Табела 19, просечни вредности за разликите во ставовите на учениците според видот на образование**

| Индикатори                                                                                                                                                            | Ученици од гимназиско образование | Ученици од средно стручно образование | Вкупно |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--------|
| <b>1.1</b> Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.                                                                  | 2,29                              | 2,38                                  | 2,35   |
| <b>1.2</b> Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи).Сакам во училиште што подолго да седам.                                                      | 2,05                              | 2,01                                  | 2,02   |
| <b>1.3</b> Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат                                                                                                    | 2,29                              | 2,29                                  | 2,29   |
| <b>1.4</b> Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)                                                                                                        | 1,59                              | 1,51                                  | 1,53   |
| <b>1.5</b> На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, нѝ почитуваат и уважуваат.                                                  | 2,37                              | 2,26                                  | 2,30   |
| <b>1.6</b> Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.                                                                 | 2,07                              | 2,22                                  | 2,18   |
| <b>1.7</b> Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба                                                                                                       | 2,14                              | 2,30                                  | 2,26   |
| <b>1.8</b> Наставниците ретко предаваат, а почесто нѝ упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи обработуваме поедини теми.                                    | 1,76*                             | 1,99*                                 | 1,92   |
| <b>2.1</b> Наставниците не оценуваат во текот на целата година.                                                                                                       | 2,34                              | 2,50                                  | 2,46   |
| <b>2.2</b> Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)                                                                              | 1,36                              | 1,49                                  | 1,45   |
| <b>2.3</b> Со наставниците се договараме кога сакаме да одговараме за оценка, доколку некогаш не сме спремни.                                                         | 1,83                              | 1,98                                  | 1,93   |
| <b>2.4</b> Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговараме за оценка.                                              | 1,58**                            | 1,85**                                | 1,77   |
| <b>2.5</b> Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.                                                                        | 1,40*                             | 1,60*                                 | 1,54   |
| <b>2.6</b> Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува                                                                                                  | 1,74*                             | 1,97*                                 | 1,90   |
| <b>2.7</b> Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)                      | 1,93                              | 2,14                                  | 2,06   |
| <b>3.1</b> Наставниците секојдневно нѝ охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех                                                            | 2,26*                             | 2,52*                                 | 2,45   |
| <b>3.2</b> Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш нѝ критикуваат, а понекогаш и нѝ навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)               | 1,70                              | 1,61                                  | 1,64   |
| <b>3.3</b> Наставниците повеќе нѝ критикуваат и обвинуваат, отколку што нѝ пофалуваат.                                                                                | 1,71                              | 1,88                                  | 1,83   |
| <b>4.1</b> Наставниците не нѝ известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараме како ќе работиме за време на часот (за сѝ одлучува наставникот) | 1,68*                             | 1,94*                                 | 1,86   |

\* Статистичка значајност на ниво 0,05

\*\* Статистичка значајност на ниво 0,01

|                                                                                                                                                         |      |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| 4.2 Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)                  | 1,90 | 1,94 | 1,94 |
| 4.3 Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.) | 1,95 | 2,13 | 2,08 |

Од горнава табела може да се воочи дека значајност на разлики помеѓу учениците од гимназиско образование и учениците од средно стручно образование постои за индикаторите 1.8, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1 и 4.1. Имено по многуте прашања, ставовите и мислењата на учениците во гимназиското образование се совпаѓаат со нивните соученици од средните стручни училишта.

Но факт е дека во однос на некои прашања тие и се разликуваат. Според наше мислење разликите во однос на прашањето, за начинот на организирање на работата, која има за цел воспоставување на добри односи помеѓу наставниците и учениците.

Според просечните вредности добиени од учениците според видот на образование, учениците од стручните училишта се разликуваат во нивните ставови со нивните соученици од гимназиското образование, со став дека во нивните училишта наставниците повеќе ги упатуваат на самостојна работа, и заедничко работење во групи – за обработување на поедини теми.

Исто мислење учениците од стручните училишта покажуваат и во однос на одобрување од страна на наставниците за подготвување на кратки потсетници, за да со нив би се служиле при нивно проверување и одговарање. Потоа според учениците од стручните училишта нивните наставници, повеќе им овозможуваат за нивно учество во оценувањето, а истотака им се дава одредена можност и самиот да даде оценка за својот одговор. Според тоа ако мислењата на учениците се совпаѓаат со наставната практика, тогаш оценувањето како значаен процес станува пообјективна, а што е најважно, учениците се вклучуваат во процесот на проверување и оценување а со тоа и се оспособуваат на одреден начин за самооценување и самовреднување.

Со други зборови учениците го ценат уважувањето на нивното мислење кога наставникот ги оценува нивните знаења, но и другите вредности.

Учениците во средните стручни училишта се разликуваат со нивните соученици од средното гимназиско образование и во однос на мотивацијата. Имено, просечните вредности на тристепената скала покажува дека во стручните училишта наставниците покажуваат поголема желба и спремност да ги охрабруваат, поттикнуваат и помагаат учениците за постигнување на подобри резултати. Но, истотака постои разлика и во однос на учеството на ученикот во организација на наставата. Имено, испитаниците – ученици во средните стручни училишта според нивните мислења, се повеќе се информираат за одредени теми за обработка и за работата за време на часот.

Просечните вредности на тристепената скала за разликите во ставовите и мислењата на учениците за истата проблематика **според полот** се добиваат следните податоци

**Табела 20:** *Просечни вредности за разликите според полова структура*

| Индикатори                                                                                                                  | Машки ученици | Женски ученици |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------|
| 1.1 Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.                               | 2,38          | 2,33           |
| 1.2 Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи).Сакам во училиште што подолго да седам.                   | 2,00          | 2,06           |
| 1.3 Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат                                                                 | 2,43*         | 2,19*          |
| 1.4 Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)                                                                     | 1,50          | 1,55           |
| 1.5 На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, нѝ почитуваат и уважуваат.               | 2,33          | 2,28           |
| 1.6 Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.                              | 2,25          | 2,14           |
| 1.7 Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба                                                                    | 2,30          | 2,22           |
| 1.8 Наставниците ретко предаваат, а почесто нѝ упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи обработуваме поедини теми. | 1,84          | 1,99           |
| 2.1 Наставниците не оценуваат во текот на целата година                                                                     | 2,44          | 2,47           |
| 2.2 Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)                                           | 1,41          | 1,49           |
| 2.3 Со наставниците се договараме кога сакаме да одговараме за оценка, доколку некогаш не сме спремни.                      | 1,94          | 1,95           |
| 2.4 Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговараме за оценка.           | 1,87          | 1,70           |
| 2.5 Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.                                     | 1,57          | 1,51           |

|                                                                                                                                                                |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 2.6 Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува.                                                                                                 | 1,85 | 1,92 |
| 2.7 Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)                      | 2,04 | 2,08 |
| 3.1 Наставниците секојдневно нѝ охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех                                                            | 2,35 | 2,52 |
| 3.2 Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш нѝ критикуваат, а понекогаш и нѝ навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)               | 1,72 | 1,55 |
| 3.3 Наставниците повеќе нѝ критикуваат и обвинуваат, отколку што нѝ пофалуваат.                                                                                | 1,90 | 1,77 |
| 4.1 Наставниците не нѝ известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараме како ќе работиме за време на часот (за сѝ одлучува наставникот) | 1,76 | 1,93 |
| 4.2 Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)                         | 1,95 | 1,94 |
| 4.3 Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.)        | 1,99 | 2,18 |

Од горнава табела може да се воочи дека значајност на разлики помеѓу машките ученици и женските ученици за работата во училиште постои само за индикаторот 1.3. Имено, тристепената скала ни покажува дека разлики помеѓу машките и женските ученици од сите ученици опфатени во анкетирањето постои само во групата на прашања кои се однесуваат за односот на наставникот кон своите ученици.

Оваа разлика поточно се однесува за степенот на почитувањето и настојувањето од страна на наставникот за помошта на своите ученици. Истотака е значајно да се истакне дека значајност на разлики помеѓу женските и машките ученици по останатите индикатори не постои.

Ако се разгледаат просечните вредности за разликите во ставовите и мислења на учениците **според годината на образование** за училиштето се добиваат следните податоци:

**Табела 21:** Просечни вредности за разликите во размислувањата на учениците според година на образование

| Индикатори                                                                                                                                                     | Ученици од I и II година | Ученици од III и IV година |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1.1 Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.                                                                  | 2,30                     | 2,38                       |
| 1.2 Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи). Сакам во училиште што подолго да седам.                                                     | 1,96                     | 2,06                       |
| 1.3 Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат                                                                                                    | 2,20                     | 2,38                       |
| 1.4 Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)                                                                                                        | 1,53                     | 1,54                       |
| 1.5 На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, нѝ почитуваат и уважуваат.                                                  | 2,30                     | 2,32                       |
| 1.6 Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.                                                                 | 2,15                     | 2,27                       |
| 1.7 Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба                                                                                                       | 2,29                     | 2,23                       |
| 1.8 Наставниците ретко предаваат, а почесто нѝ упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи обработуваме поедини теми.                                    | 1,89                     | 1,97                       |
| 2.1 Наставниците не оценуваат во текот на целата година.                                                                                                       | 2,45                     | 2,44                       |
| 2.2 Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)                                                                              | 1,44                     | 1,48                       |
| 2.3 Со наставниците се договараме кога сакаме да одговараме за оценка, доколку некогаш не сме спремни.                                                         | 1,92                     | 1,98                       |
| 2.4 Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговараме за оценка.                                              | 1,81                     | 1,76                       |
| 2.5 Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.                                                                        | 1,57                     | 1,55                       |
| 2.6 Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува.                                                                                                 | 1,85                     | 1,97                       |
| 2.7 Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)                      | 2,08                     | 2,08                       |
| 3.1 Наставниците секојдневно нѝ охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех                                                            | 2,42                     | 2,52                       |
| 3.2 Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш нѝ критикуваат, а понекогаш и нѝ навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)               | 1,79*                    | 1,44*                      |
| 3.3 Наставниците повеќе нѝ критикуваат и обвинуваат, отколку што нѝ пофалуваат.                                                                                | 1,90                     | 1,73                       |
| 4.1 Наставниците не нѝ известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараме како ќе работиме за време на часот (за сѝ одлучува наставникот) | 1,97                     | 1,77                       |
| 4.2 Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)                         | 1,98                     | 1,91                       |
| 4.3 Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.)        | 2,00                     | 2,16                       |

Од горнава табела може да се воочи дека значајност на разлики помеѓу ученици од I и II година и учениците од III и IV година постои само за индикаторот 3.2. Интересен е податокот дека, разликата во ставовите и мислења

на наставниците од прва и втора год. Со нивните соученици од трета и четврта година постои само во групата на прашања кои се оденсуваат на мотивацијата на ученикот од страна на наставникот. Имено, учениците од прва и втора година се во мислење дека нивните наставници немаат доволно разбирање кон своите ученици, почесто ги критикуваат, а понекогаш и ги навредуваат, па дури и со навредливи имиња.

Во однос на мотивацијата на ученикот од страна на наставникот, како значајна психолошка димензија (надворешната мотивација) во процесот на учење и поучување, па и во процесот на оценувањето, учениците реално му придаваат значајно внимание.

Од тука и мислењата на учениците од прва и втора година во однос на учениците од трета и четврта година сметаме дека се пореални во степенот на нивните ставови и мислења за односот на наставникот кон своите ученици; потоа за оценувањето на нивните знаења и особено за мотивацијата на ученикот од страна на наставникот.

Наставникот во секојдневната работа треба да обезбедува континуирано проверување и оценување а тоа треба да биде проследено со секојдневно охрабрување, поттикнување и да настојува да ученикот постигне поголеми резултати. Сето тоа би се постигнало кога наставникот ќе има поголемо разбирање кон своите ученици.

## **2.2 Наставници**

Поаѓајќи од системот за вреднување на работата на ученикот, односно на системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците, како важен сегмент на овој систем и исполнувањето на условите за континуирано добивање повратна информација за работата на ученикот, целта ни беше да со прашалниците ги дознаеме нивните ставови и мислења по наведените сегменти на процеост на следење, проверување и оценување.

Прашањата на наставниците беа распоредени во дванаесет целини (од двата прашалника) и тоа:

- Постојниот систем за оценување – критериуми за оценување
- Компоненти за оценување (за објективизација на критериумите за оценување)
- Техники за оценување
- Следење на работата и развојот на ученикот
- Видови на оценување
- Вреднувањето како би требало да биде
- Планирањето и подготовката на ученикот за работа и вреднување
- Услови за континуирано вреднување
- Исполнување на услови за обезбедување на повратна информација за знаењата на ученикот
- Промени во дидактичко – методската организација на наставата
- Примена на иновативни наставни модели
- Начини за континуирана повратна информација

Наведените целини сметаме дека ја одразуваат суштината на прашањата за следењето и вреднувањето на работата на ученикот, и обезбедување на услови за добивање на повратна информација за работата на ученикот.

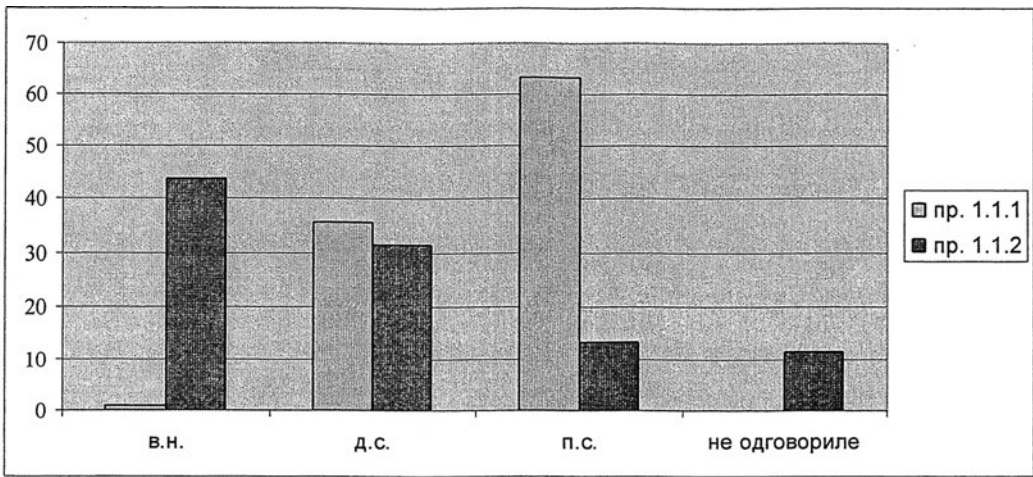
### **2.2.1. Постојниот систем на оценувањето (Критериуми за оценување)**

Постојниот систем на оценување покрај друго подразбира и критериуми – стандарди за оценување на ученичките знаења. Поради важноста на критериумите, односно стандардите, целта ни беше да ги дознаеме ставовите на наставниците за нивните стандарди односно критериуми при оценување на знаењата на нивните ученици.

**Табела 22:** Ставови на наставниците во односна критериумите за оценување

|           | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |       | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|-------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %     | N      | %      |
| пр. 1.1.1 | 1                        | 0,89  | 40                    | 35,71 | 71                     | 63,39 | 0             | 0,00  | 112    | 100,00 |
| пр. 1.1.2 | 49                       | 43,75 | 35                    | 31,25 | 15                     | 13,39 | 13            | 11,61 | 112    | 100,00 |

**Графикон** за табела 22



**Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 1.1.1
- Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја  
оцена
- 1.1.2
- Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и  
моделите на моите наставници во текот на моето школување.

Во однос на прашањата за постојниот систем на оценување – критериуми за оценување, добиени се податоци во вид на ставови и мислења на наставници кои говорат за постојниот систем на следење и вреднување на резултатите и работата на учениците.

На поставеното прашање дали наставникот има изработено сопствени стандарди за вреднување на знаењата на ученикот, податоците добиени говорат дека 63.39% од вкуониот број на анкетирани изјавуваат дека имаат изработени



стандарди за вреднување на знаењата на учениците додека 36% делумно се согласуваат по однос на истото прашање. Во наредниот став се зголемува процентот на наставниците кои не се согласуваат дека немаат изработени сопствени стандарди. Ваквиот став го застапуваат 43.75%, додека 31.25% делумно се согласуваат дека немаат сопствени стандарди и дека постапуваат на база на нивните искуства и на моделите на нивните поранешни наставници во текот на нивнотот школување, а 13.39% потполно се согласуваат дека немаат изработени сопствени критериуми врз стандарди но за тоа постапуваат на база на нивните искуства и на искуствата на нивните претходни наставници. Но, сметаме дека не може да се занемарува и податокот дека 12% од наставниците опфатени во истражувањето воопшто не одговориле по однос на ова прашање.

Податоците добиени од наставниците ако ги анализираме од повеќе аспекти се доаѓа до сознание дека по својата природа се помалку индикативни и дека анализата на податоците истотака покажува една многу важна работа а, тоа е, колку е важно изградувањето на критериуми базирани на стандарди.

\*

\*

\*

Постојниот систем на оценување, во делот на критериуми за оценување на постигањата на учениците во сите системи на образование, па и во средното образование говори за отсуство на критериумско оценување – со помош на критериуми градени врз основа на образовни стандарди, односно врз основа на јасно дефинирани содржински и процесни воспитно-образовни цели. Податоците дека наставниците имаат изработени сопствени стандарди и тоа 63% што покажува, односно што треба ученикот да знае или да одговори за оценка е сосема точна констатација, но истотака е факт дека поради отсуство на критериуми базирани врз стандарди не постои усогласување на критериумите дури ни меѓу наставниците од ист предмет и во исто училиште.

Добиените податоци говорат за давање на целосна слобода на наставниците во утврдување на критериуми за оценување, а тоа значи преголема доверба во стручната компетентност на наставниците за ова многу

значајно прашање, а уште поголема одговорност за валидноста и објективизација на оценките што ги утврдуваат наставниците според сопствените критериуми.

Резултатите добиени, истотака говорат дека наставниците имаат позитивен став и желба за изработка на критериуми за оценување (впрочем е нивна обврска), но значајно е и прашањето колку наставниците се во можност да ги препознаваат основните карактеристики на видови критериуми според структурата и видови критериуми според начинот на нивно утврдување, особено кога се знае дека успехот на учениците во наставата по секој предмет е мулти димензионален.

Според тоа може да се констатира дека ако критериумот е мерка на успехот, тогаш тој и треба да е повеќе димензионален и само како таков, ги опфаќа сите позначајни компоненти на успехот. Ова се потврдува и со фактот дека во нашиот систем, на пример во наставата по мајчин јазик и странските јазици учениците добиваат по две оценки (за писмените работи и за усните одговори) од кои се формира една заедничка оценка, додека успехот по другите предмети знаењата наставникот ги оценува како целина и се искажува само една оценка.

Наставникот во оценувањето треба да се раководи, односно треба да ги применува двата вида на критериуми (според структурата) едниот вид на критериум наречен композитен или општ критериум кој содржи повеќе елементи и вториот критериум наречен мултипли критериум составен од повеќе посебни критериуми.

Неутврдувањена критериуми базирани на стандарди односно врз основа на јасно дефинирани содржински и процесни воспитно-образовни цели, отвара простор да оценувањето и напредокот на учениците се врши со помош на т.н. нормативни или статистички изведени критериуми врз основа на резултати од одредени тестирања, и при таквото оценување успехот, односно оценката на секој ученик зависи од оценките на останатите ученици.

Сестраната анализа на добиените податоци не упатува на следниот заклучок: имено наставниците во нивната практика е присутна двата вида на оценување и тоа нормативно и критериумско, при што доминантно место зазема нормативното оценување односно оценување врз основа на емпириски изведени норми со употреба на неформални тестови на знаења прогласени како критериуми. Но, не треба да заборавиме дека нормативното оценување повеќе води сметка за можностите и потенцијалите на групата а не и на индивидуите во неа.

Априористичките критериуми, или однапред утврдени критериуми од страна на наставниците, ако умешно се дефинирани, многу можат да помогнат за елиминирање на голем дел од неповолното влијание на многубројните субјективни фактори во оценувањето, во отсуство на посебни критериуми базирани врз стандарди.

Теоретските сознанија и податоците добиени од истражувањето ја отсликуваат реалната состојба и слабостите на постојниот систем на оценување со што се потврдува хипотезата дека отсуствуваат утврдени мерила за мерење на ученичките знаења и достигнувања.

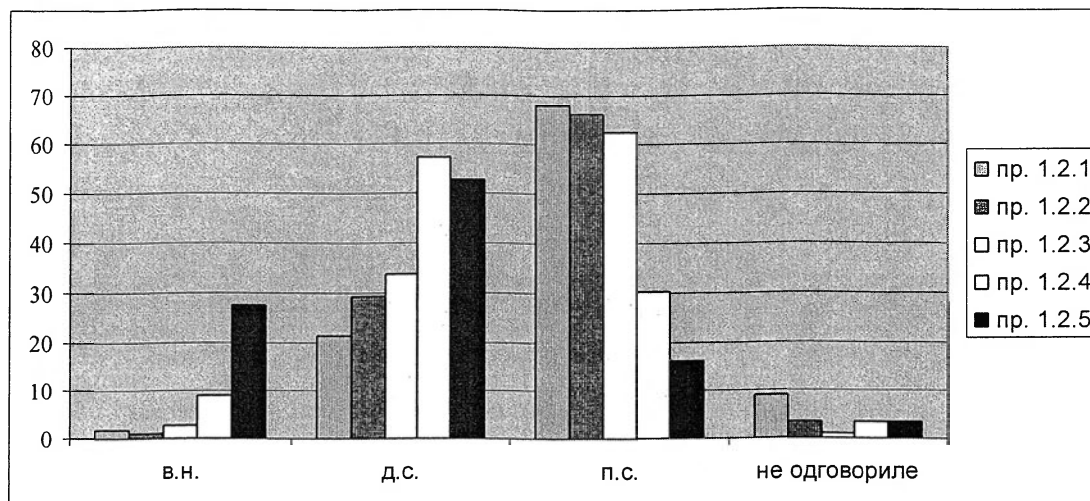
### 2.2.2 Компоненти на оценување

Во компонентите на оценување целта ни беше да ги дознаеме ставовите на наставниците дали тие ги вреднуваат сите компоненти или само знаењата на учениците.

**Табела 23:** Ставови на наставниците во однос на копонентите за оценување

|           | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 1.2.1 | 2                        | 1,79  | 24                    | 21,43 | 76                     | 67,86 | 10            | 8,93 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.2.2 | 1                        | 0,89  | 33                    | 29,46 | 74                     | 66,07 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.2.3 | 3                        | 2,68  | 38                    | 33,93 | 70                     | 62,50 | 1             | 0,89 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.2.4 | 10                       | 8,93  | 64                    | 57,14 | 34                     | 30,36 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.2.5 | 31                       | 27,68 | 59                    | 52,68 | 18                     | 16,07 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |

**Графикон за табела 23**



### **Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 1.2.1** Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците
- 1.2.2** Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките)
- 1.2.3** Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)
- 1.2.4** Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оцена, од ученици кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет)
- 1.2.5** Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оцена

Во однос на компонентите на оценување, а со цел, поголема објективизација на критериумите за оценување и засновање на оценката за работата на ученикот, добиени се резултати кои зборуваат дека од 68% од анкетираните наставници покажуваат позитивно мислење и дека ги вреднуваат знаењата и постигнувањата на учениците. Но истотака е интересен и податокот дека наставниците, нивниот поголем процент и тоа од 63 до 66% ги оценуваат и другите компоненти како што се интересирањата на учениците и при тоа водат евиденција за нивните интересирања за одредениот предмет, потоа наставниците ги оценуваат и навиките на учениците како тие работат и како ги извршуваат домашните задачи и слично.

Покрај позитивните ставови околу споменатите компоненти понатамошната анализа на податоците говори за (не)оценувањето на способностите и вреднувањето на можностите (се мисли на учениците кои патуваат или учениците кои живеат во неповолни услови), одреден процент на анкетираните наставници и тоа од 34 до 52% покажуваат резерва кон останатите компоненти на оценување додека 28% се во мислење дека не би требало да се вреднуваат условите под кои живее ученикот.

\*

\*

\*

Ако внимателно ги анализираме добиените податоци во вид на ставови и мислења искажани од наставниците околу компонентите за оценување се забележува дека наставниците немаат ист третман кон сите компоненти за оценување. Имено, наставниците немаат ист приод кон сите компоненти за оценување, бидејќи покрај оценувањето на знаењата и постигањата, треба да се вреднуваат и другите компоненти како што се мотивацијата (потребите, желбите, интересирањата), способностите, навиките, субјективните можности и објективните околности. Резултатите од истражувањето јасно укажуваат на потребата за вреднување и на горенаведените области, како што е мотивацијата (потребите, желбите интересирањата) бидејќи учењето и поучувањето од потреба и учењето од принуда (внатрешни и надворешни фактори) се два различни квалитети.

Имено, интересите ги одржуваат потребите до нивните задоволувања. Со други зборови, вреднувањето на интересирањата, желбите и потребите, претставуваат многу важна компонента, бидејќи познато е дека “поединецот толку е богат, колку се богати и нивните потреби”. Во оценувањето е многу значајно и вклучувањето на способностите бидејќи со оценувањето се доаѓа до активирање на позитивните и негативните страни на наставната работа во развивањето на способностите на поединецот.

Од горенаведените констатации, произлегува дека, холистичкиот пристап во вреднувањето и оценувањето значи премин од парцијално кон целосно проверување и оценување. Ваквиот пристап значи ширење на предметот на следење, проверување и оценување, се повеќе се следат, проверуваат и оценуваат процесите на овладување со разни компетенции, односно умеења, вештини, ставови и способности. Ваквиот пристап се нарекува процесен, и се истакнува дека поважен е процесот одколку резултатот, бидејќи многу важно е ученикот да научи да учи, сам да гради нови знаења и вештини, а не само дали во моментот усвоил некакви знаења.

Според тоа ако проверувањето е процес на проверка на процеси, тогаш треба да нуди повратни информации и за нив, а не само за количината на усвоените содржини. Уште поважно е тоа што повратната информација треба да биде продлабочена а истотака и мора да се однесува на разни аспекти на знаењата, на процесите и на вештините. Поаѓајќи од важноста на вреднувањето на знаењата, постигнувањата и важноста за вреднување и на другите компоненти во наставата, а, и поаѓајќи од показателите добиени со истражувањето на ставовите на наставниците, може да се извлече заклучок дека наставниците во средните училишта не ги следат и не ги оценуваат сите компоненти од ученичката работа и учење. Резултатите од истражувањето средени во табела и графикон јасно укажуваат а истовремено и ја потврдуваат претпоставката дека наставниците во средните училишта не ги следат, проверуваат и не ги оценуваат сите компоненти од ученичката работа и учење.

Имено, квалитативната и квантитативната анализа на податоците за оценување на компонентите говорат дека претежно се проверуваат и оценуваат знаењата и постигањата додека другите компоненти во помал процент се застапени во процесот на проверување и оценување.

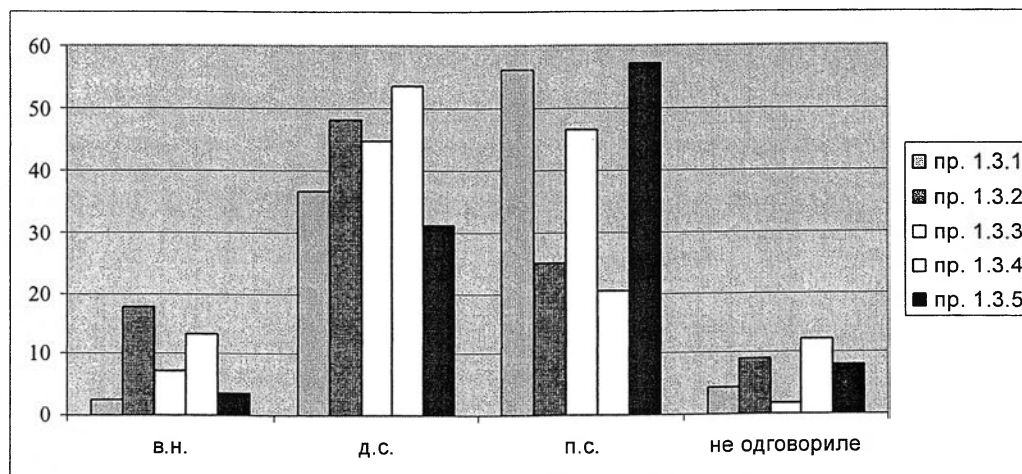
## 2.2.3 Техники на оценување

Застапеноста на техниките при оценувањето претсавува мошне важен сегмент. За таа цел се поставува прашањето колку наставниците ги применуваат различните техники при проверување и оценување на знаењата на учениците.

**Табела 24** Ставови на наставниците за користење на техниките за оценување

|           | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |       | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|-------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %     | N      | %      |
| пр. 1.3.1 | 3                        | 2,68  | 41                    | 36,61 | 63                     | 56,25 | 5             | 4,46  | 112    | 100,00 |
| пр. 1.3.2 | 20                       | 17,86 | 54                    | 48,21 | 28                     | 25,00 | 10            | 8,93  | 112    | 100,00 |
| пр. 1.3.3 | 8                        | 7,14  | 50                    | 44,64 | 52                     | 46,43 | 2             | 1,79  | 112    | 100,00 |
| пр. 1.3.4 | 15                       | 13,39 | 60                    | 53,57 | 23                     | 20,54 | 14            | 12,50 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.3.5 | 4                        | 3,57  | 35                    | 31,25 | 64                     | 57,14 | 9             | 8,04  | 112    | 100,00 |

**Графикон** за табела 23



### Прашања од горенаведената табела и графикон:

**1.3.1** Усмено испрашување

**1.3.2** Испрашување преку пишување есеј

**1.3.3** Испрашување по пат на тестови

**1.3.4** Микро тестови (петминутно испрашување)

**1.3.5** Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто

Како што може да се забележи од табелата и графиконот, наставниците покажуваат различни ставови и мислења околу користење на техники за оценување. Податоците говорат дека усменото испрашување повеќе е застапена во наставната пракса, ова се поткрепува со податокот каде 56,25% од анкетираниите наставници, потполно се согласуваат дека усменото проверување се користи при оценување на знаењата на учениците, додека 36% од анкетираниите наставници делумно се согласуваат за применување на ова техника за оценување. По однос на проверување и оценување преку пишување на есеји состави, наставниците очигледно покажуваат резерва бидејќи за ова техника на испрашување се изјасниле 48% од анкетираниите наставници, делумно се согласуваат за применување на есејот како можна техника за проверување и оценување, додека 8.93% воопшто не се изјасниле по однос на ова прашање.

За техниката на оценување по пат на тестови се изјасниле 46.43% од наставниците кои потполно се согласуваат дека оваа техника би била соодветна за оценување. Но истотака и процентот од 45% од наставниците делумно се согласуваат за техниката за оценување по пат на тестови.

Понатамошната анализа на податоците покажува истотака дека микротестовите како можна техника или петминутното испрашување како значајна техника помалку е застапена во процесот на проверување и оценување. Имено, само 20,54% од анкетираниите наставници потполно се согласуваат за проверување и оценување по пат на микротестови, додека 53,57% од анкетираниите наставници делумно се согласуваат за оваа техника, и 13,39% воопшто не се согласуваат.

Во оваа група на прашања, заслужува внимание и прашањето околу учеството на наставниците во разни облици за нивно стручно усовршување, доколку училиштето би го овозможило тоа. Наставниците во однос на ова прашање покажуваат интерес и желба за нивно стручно усовршување и за користење на најсоодветните техники за оценување а тоа го потврдува и податокот каде над половина од анкетираниите наставници или 57,14% потполно се согласуваат и би прифатиле, односно почувствуваат потреба за стручно



усовршување како мошне значајна активност во процесот на учење и поучување а особено во процесот на користење на сите можни видови и техники на проверување и оценување на знаењата на учениците.

Овој податок дотолку е важен и реално оценуван од страна на наставниците бидејќи од вкупната бројка и процент на наставници опфатени во истражувањето само 31.25% делумно се согласуваат за потребното усовршување на наставниците во планот на оценувањето на знаењата на учениците.

\*

\*

\*

Анализата на податоците од истражувањето за искажаните ставови и мислења од страна на наставниците во врска со користење на техниките за оценување се забележува дека наставниците при проверување и оценување на знаењата и постигањата на учениците не ги користат сите можни техники. Имено, во нашите училишта и понатаму усменото испрашување значително е застапена како техника. Но, истотака покрај усното проверување и оценување се применуваат (користат) и другите методи и техники на пример испрашување преку пишување есеј потоа, по пат на неформалните тестови, и микротестови или петминутното испрашување.

Наставната пракса која на одреден начин се потврдува и со податоците добиени од истражувањето во врска со користење на методите и техниките ја отсликува реалната состојба на постојниот ситем на следње проверување и оценување, каде и покрај користење на тестовите на знаење (неформалните тестови) сепак може да констатираме дека при користење на таквите техники мотивацијата а, и мерната вредност е намалена.

Со истражувањето на ставовите на наставниците излегува на површина и спремноста на наставниците за користење на повеќе методи и техники во

зависност од предметот на следење и проверување. Оваа констатација се оправдува и со фактот дека наставниците не ја применуваат техниката за испрашување преку пишување на есеј во доволна мера, а ова го покажува и податокот дека само 25%, во однос на 48,21% кои делумно би го застапиле оваа техника или 18% од наставниците кои воопшто не се согласуваат со овој вид на испрашување.

Понатамошната анализа ни дава за право да констатираме дека микро тестовите или петминутното испрашување е помалку застапено иако оваа техника има многу предности со што, учениците преку оваа техника се повеќе се мотивираат. Со други зборови применувајќи ја техниката таканаречена петминутно испрашување учениците ги става во приправна психичка состојба за усвојување на нови поими, потоа со применување на оваа техника се овозможува да се мери продуктивноста и ефикасноста на одржаниот час, но, ова не е се. Со техниката петминутно испрашување односно со микро тестовите истотака се овозможува континуираност во следењето, напредувањето и се зглоемува метриксата вредност на оценката со што се зголемува и објективноста на дадените оценки во одреден временски период.

Од деталната анализа на податоците произлегува дека сеуште е присутен високиот степен на необјективност и недоволна валидност на проверувањето и на оценувањето. Веројатно затоа и во член 8 став 1 од Правилникот за начинот на следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното образование се вели: предметниот наставник ја утврдува оценката и е одговорен за валидноста и објективноста при оценувањето.

\*

\*

\*

Од ова може да заклучиме дека во практиката на средните училишта покрај другите техники за оценување преовладува и писменото проверување со помош на употреба на задачи од објективен тип, што наставниците ги нарекуваат тестови на знаења. Оттаму, уште еднаш може да констатираме дека

наставниците од нивните ученици најчесто и најмногу бараат да покажуваат декларативно знаења, односно помнење на факти и разни генерализации и евентуално да дадат некои најнеопходни објаснувања или илустрации со примери.

Користењето на овој вид техника за испрашување (нестандардизирани тестови) за сумативно проверување и оценување на постигањата на учениците, наставниците го оправдуваат со фактот дека на тој начин се обезбедува поголема објективност и правичност во оценувањето. Но сепак наставниците покажуваат спремност за нивно вклучување во разни облици за нивно стручно усовршување доколку училиштето би го овозможило тоа.

Сестраната анализа на податоците реално говори за актуелната состојба во функционирање на постојниот систем каде се потврдува хипотезата дека наставниците во средните училишта не ги користат и не ги применуваат сите можни техники на оценување која ги нуди докимолошката наука.

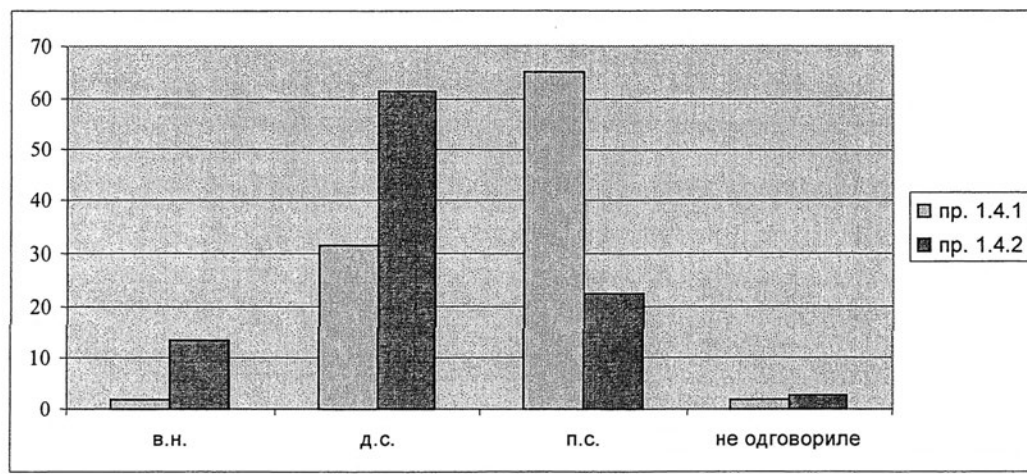
## 2.2.4 Следење на работата и развојот на ученикот

Покрај друго следењето на работата и развојот на ученикот претставува многу важно прашање, бидејќи без следење и проверување тешко е да се претпоставува и оценување (мерење) на знаењата на учениците. Па поради тоа и намерата беше да ги дознаеме ставовите на наставниците дали и колку всушност тие водат евиденција за напредокот на нивните ученици.

**Табела 25:** Ставови на наставниците во однос на следење на работата и развојот на ученикот

|           | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 1.4.1 | 2                        | 1,79  | 35                    | 31,25 | 73                     | 65,18 | 2             | 1,79 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.4.2 | 15                       | 13,39 | 69                    | 61,61 | 25                     | 22,32 | 3             | 2,68 | 112    | 100,00 |

**Графикон за табела 25**



### Прашања од горенаведената табела и графикон:

- 1.4.1** За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водам белешки (посебна евиденција)
- 1.4.2** Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалuatивни картони на постигањата и сл.)

Како што може да се забележи од табелата над половина од анкетираните наставници (65,18%) се изјаснуваат дека ја следат работата и развојот на

ученикот преку водење на белешки и посебна евиденција додека 31.25% покажуваат резерва, односно делумно се согласуваат за водење на посебна евиденција за следње на развојот на ученикот. Додека за следње на работата на ученикот по пат на кумулативна документација (кумулативни картони сл.) се согласуваат само 22.32% од анкетираните наставници, а 61.61% делумно се согласуваат за водење на кумулативни картони за вреднување и 13.39% воопшто не се согласуваат за водење таква евиденција.

Овие податоци цениме дека се реални бидејќи праксата во средните училишта покажува дека не се води доволно сметка за развојот на ученикот по пат на соодветна документација преку која ќе се следи работата и целокупниот развој на ученикот. Развојот на ученикот е обврска на наставникот бидејќи секој развој бара и соодветни начини и постапки односно евиденција преку која ќе се следи целокупниот напредок на ученикот а со тоа и ќе се овозможи постигнување на поставените цели.

\*

\*

\*

Поаѓајќи од фактот дека една од основните цели на образованието на учениците без сомнение е тие да се здобијат со квалитетни знаења и да ги развијат своите вештини и способности, затоа, поимот знаење се смета за клучен поим од чие сфаќање зависи како ќе се сватат и останатите клучни поими во наставата (учењето, поучувањето, проверувањето и оценувањето). Имено, следењето на напредокот и развојот на учениците треба да се врши континуирано и во контекст, бидејќи учениците се развиваат а нивните постигања варираат, и токму поради тоа потребно е унапредувањето да се следи во подолг период, за што се користи и поновата техника – портфолио.

Податокот дека наставниците водат посебна евиденција за работата, активностите и условите под кои работат и учат учениците говори за соодветниот пристап на наставникот за водење на посебна евиденција за напредокот на ученикот, и особено за значењето на процесот на следење по пат на кумулативна документација, односно кумулативни картони и слично. Но,

важно е да се потенцира дека иако наставниците околу водењето на кумулативни картони или евалуативна документација сепак покажуваат одредена резервираност кон ова значајна работа на наставникот и училиштето.

Во теорискиот дел на истражувањето истакнавме за улогата, значајот и функцијата на континуираното следење на ученичкиот развој и сосема оправдано истакнавме дека без соодветно следње, пропратено со водење на посебна евиденција сигурно дека ќе овозможи пообјективно проверување и оценување на знаењата на ученикот.

Квалитативната и квантитативната анализа не води кон заклучок дека наставниците иако имаат позитивен став кон оваа проблематика, но, впечаток е дека настаната пракса го покажува спротивното имено, наставниците воглавно, поголемиот дел не водат евиденција или поточно речено не водат кумулативна документација и евалуативни картони кои би придонесувале на континуитет во оценувањето а особено сите видови на евиденција би го овозможиле поголемата објективизација и валидност на оценувањето но и на самите оценки.

Сигурно дека нема да навлеземе на причините, но едно е сигурно, а тоа е дека училиштата не му посветуваат доволно внимание на ова многу значајна активност додека тоа што се прави од наставниците е дел од нивната лична работа и искуство.

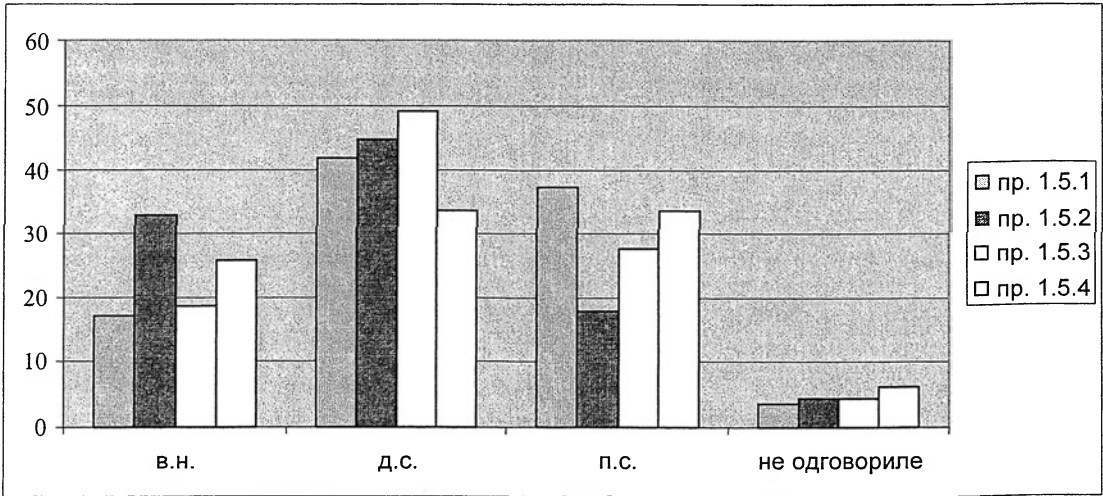
2.2.5. Видови на оценување

Во зависност од тоа како е организирано проверувањето и оценувањето може да се говори за разни видови на проверување и оценување, па поради тоа намерата ни беше да ги дознаеме мислењата на наставниците во однос на применување на различни видови на оценување.

Табела 26: Ставови и мислења на наставниците во однос на различните видови на оценување

|           | Воопшто не се согласувам |       | делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 1.5.1 | 19                       | 16,96 | 47                    | 41,96 | 42                     | 37,50 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.5.2 | 37                       | 33,04 | 50                    | 44,64 | 20                     | 17,86 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.5.3 | 21                       | 18,75 | 55                    | 49,11 | 31                     | 27,68 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 1.5.4 | 29                       | 25,89 | 38                    | 33,93 | 38                     | 33,93 | 7             | 6,25 | 112    | 100,00 |

Графикон за табела 26



Прашања од горенаведената табела и графикон:

- 1.6.1 Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)
- 1.6.2 На секои седум дена ги оценувам сите ученици
- 1.6.3 Сите ученици ги оценувам месечно
- 1.6.4 Сите ученици ги оценувам тромесечно

Резултатите од табелата јасно покажуваат дека поголемниот број на наставници и тоа од 34 до 49% делумно се согласуваат за примена на повеќе видови на оценување, додека процентот на наставниците кои потполно се согласуваат за примена на повеќе видови на оценување се движи од 20 до 37%.

Интересен е податокот дека наставниците, на прашањето дали учениците секојдневно ги оценува за да тие постојано да знаат на што се (без разлика дали се врши усмено или писмено испрашување), мислењата на наставниците се поделени, и со јазикот на статистиката значи 41.96% делумно се согласуваат дека наставникот секојдневно да ги оценува учениците и тие постојано да знаат на што се, која е нивната состојба. Додека 37.50% од вкупниот број на анкетирани наставници потполно се согласуваат и дека секојдневно ги оценуваат учениците, од каде доаѓа во израз и состојбата на ученикот, односно за да ученикот реално се запознае со состојбата околу успехот или неговиот неуспех.

Истотака е помалку интересен и податокот во однос на истото прашање, каде 19 наставници или 17% воопшто не се согласуваат дека секојдневно учениците би се оценувале.

Од друга страна има и одреден процент и тоа од 3.57 до 6.25% од анкетирани наставници кои не одговориле воопшто по однос на поставените прашања во врска со различните видови на оценување.

Во понатамошната анализа на добиените податоци презентирани во табела и графикон ќе се обидеме да покажеме нешто повеќе за ваквите ставови и мислења на наставниците.

\*

\*

\*



Во процесот на проверување и оценување на знаењата и постигањата на учениците говорат и актуелните состојби во функционирањето на системот на проверување и вреднување во средното образование, имено теоретската анализа и емпириското истражување, покажува дека се бројни примери на слабости, проблеми и тешкотии во практичното изведување како и многу недоразбирања и конфликтни ситуации во училиштата, особено меѓу наставниците (како оценувачи) и учениците (чии постигања се оценувани) при утврдување на годишните (сумативните) оценки.

Поточно слабостите се присутни, повеќе или помалку, во сите компоненти од системот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, почнувајќи од тоа што се следи, проверува и оценува (како се сфаќа и зафаќа предметот на проверување и оценување) преку застапеноста на одделните видови проверувања и оценувања, методите, постапките (начините) и техниките на проверување и оценување, критериумите (стандардите) за оценување, метриските карактеристики на проверувањето и оценувањето, па се до тоа колку е добар постојниот систем на проверување и оценување.

Но, уште поважно е што за некои суштински слабости свесни се и самите наставници, актерите на процесот на следење, проверување и оценување.

Резултатите добиени од истражувањето јасно укажуваат дека покрај другите причини е, и недоволното внимание што му се посветува на одделните видови на оценување, а кои се познати во докимолошката наука. Имено, една од причините е и нејасното разграничување на проверувањето од оценувањето, односно идентификувањето на проверувањето со оценувањето и оценките.

Според резултатите од истражувањето, сметаμε дека е голем бројот на наставници, кои се во мислење дека секое проверување треба да заврши со оценување, односно со оценка, која треба да се регистрира во службената документација.

Непочитувањето на принципите за проверување и оценување и застапеноста само на некои видови оценувања (сумативно оценување) несомнено доведува до несоодветна застапеност и на методите и техниките за

оценување. Ваквото постапување на наставникот сигурно дека доведува до неkontинуираност во процесот на проверување и оценување.

Недоволното застапеност на формативното оценување, каде учениците секојдневно би добиле информација за сопствените постигања, наставниците често го оправдуваат со факторот време кое е потребно за обработка на предвидените содржини, дека тие се должни да ги обработат содржините од програмата и да го изведат сумативното проверување и оценување според барањата на правилникот за оценување.

Понатамошната анализа на добиените податоци и теоретската заснованост на процесот на оценување, доведува до констатацијата дека наставниците не се доволно упатени кон проширениот предмет на формативното проверување и на неговата свртеност кон процесот и користењето на разновидните постапки и техники на проверување кои несомнено бараат промени во оценувањето на знаењата и останатите постигања на учениците.

Од укажаната анализа, произлегува и заклучокот дека, и покрај сознанијата што ги добиваат наставниците од разните семинари, предавања и работилници во кои тие се вклучени, сепак недоволно се застапени сите можни видови и техники за оценување. Со самиот факт дека наставниците не вршат секојдневно проверување и оценување доведува до дисконтинуитет во овој правец, и со самото тоа се отвара простор за кампањско оценување во одреден временски период.

Ваквиот однос на наставникот кон видовите и можните техники на оценување, кој е резултат и на искажаните ставови и мислења на наставниците околу (не)користење на сите можни видови и одделни техники ја потврдува хипотезата дека наставниците во средните училишта не ги применуваат сите видови на оценување кои ги нуди докимолошката теорија.

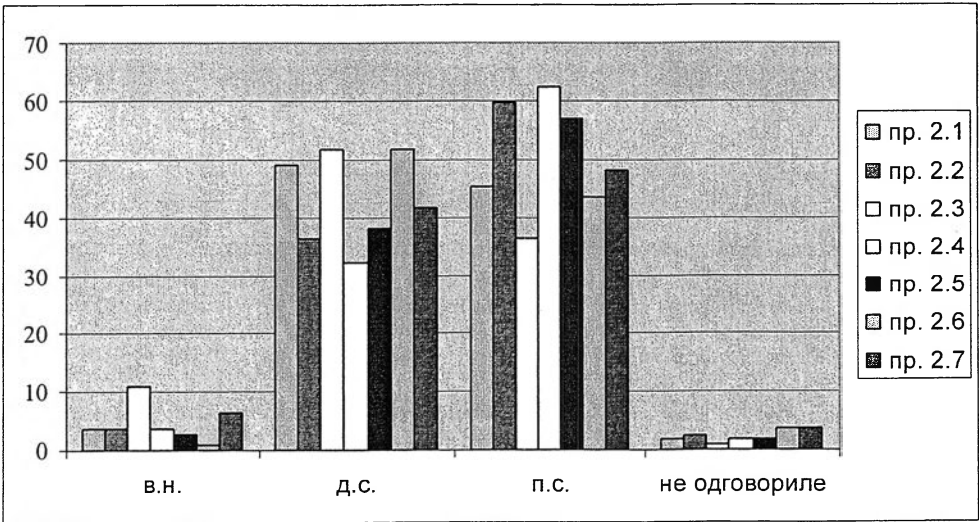
### 2.2.5 Вреднување какво би требало да биде

Претпоставува важна компонента во системот на проверување и оценување, но затоа менувањето на системот на вреднување на постигањата на учениците е долг и сложен процес. Но, едно е сигурно дека во нашите училишта тие промени се започнати.

**Табела 27:** Ставови и мислења на наставниците во однос на создавање на можности за вреднување на знаењата и другите вредности

|         | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 2.1 | 4                        | 3,57  | 55                    | 49,11 | 51                     | 45,54 | 2             | 1,79 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.2 | 4                        | 3,57  | 41                    | 36,61 | 67                     | 59,82 | 5             | 2,43 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.3 | 12                       | 10,71 | 58                    | 51,79 | 41                     | 36,61 | 1             | 0,89 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.4 | 4                        | 3,57  | 36                    | 32,14 | 70                     | 62,50 | 2             | 1,79 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.5 | 3                        | 2,68  | 43                    | 38,39 | 64                     | 57,14 | 2             | 1,79 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.6 | 1                        | 0,89  | 58                    | 51,79 | 49                     | 43,75 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 2.7 | 7                        | 6,25  | 47                    | 41,96 | 54                     | 48,21 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |

**Графикон** за табела 27



**Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 2.1 Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех
- 2.2 Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата
- 2.3 Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот
- 2.4 Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците

- 2.5 Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик)
- 2.6 Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)
- 2.7 Паралелно со нумеричкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата
- 

Табелата покажува дека наставниците имаат различни ставови околу создавање потребни можности за вреднување на знаењата и другите постигања. Имено, наставниците се во мислење дека создавањето на потребните можности би овозможило да секој ученик секој ден да одговара и да знае за својот успех, ова мислење го застапуваат 45.54% додека за истото прашање 49,11% делумно се согласуваат, односно наставниците се резервирани оклжолу создавањето на потребните услови и можности за да ученикот секодневно би добил повратна информација за својот успех.

На прашањето, дека е потребно да се вреднуваат и другите вредности а не само знаењата, оптимистичко делува податокот каде 60% од наставниците се во мислењедека треба да се вреднуваат знаењата но, и другите вредности, додека 36,61% делумно се согласуваат дека паралелно со знаењата потребно е вреднување и на другите вредности.

Околу оваа група на прашања кои сметаме дека се многу интересни, особено кога се има во предвид создавањето на потребните можности, се добива впечаток дека на одредени прашања наставниците внимателно одговориле, на пример 74 од вкупниот број на наставници или 63% изјавиле дека е потребно да се вреднуваат и работните навики потоа, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците.

Но, според наше мислење по истото прашање индикативен е податокот каде 32,14% делумно се согласуваат за такво нешто. Прашањето дека е потребно да се вреднуваат не само знаењата туку и процесот на доаѓање до тие знаења, а тоа значи дали ученикот самостојно доаѓа до знаењата или ги добива во готов облик, наставниците се согласуваат со 57,14% но, сепак не е мал процентот на наставниците (38,39%) делумно согласни за ваквиот начин на вреднување.

Податокот од 52% од анкетираните наставници говори за делумно прифаќање да вреднувањето биде на ниво на самовреднување, односно остварување на стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува, додека 44% потполно се согласуваат за да вреднувањето биде на ниво на самовреднување, а притоа да се создават стручни услови за да ученикот успешно да може самиот себе да се вреднува.

Според тоа, непомалку важен е и податокот каде 48,21% од анкетрираните наставници целосно се согласуваат дека паралелно со бројчаното оценување да се изврши и одредено описно оценување, се со цел ученикот да има комплетен увид за својата работа и неговите постигнувања, додека 41,96% делумно се согласуваат за таквиот пристап, но, од друга страна сметаме дека искажаните ставови и мислења на наставниците во однос на ова група на прашања кои говорат “за вреднувањето како би требало да биде” значајно е да се извлечат одредени констатации.

\*

\*

\*

Создавањето на потребните можности за да ученикот секој ден одговара и да го знае својот успех (според старото педагошко правило: секој ученик треба да биде испрашуван секој ден), претставува многу важна активност во процесот на учење и поучување, а истотака и во процесот на проверување и оценување. Ова се истакнува од причина што процесот на учење и проучување и процесот на вреднување претставува единствен и неделлив процес.

Секојдневно добивање информација за работата на ученикот значи дека проверувањето ќе ја остварува својата формирачка функција и цел, а тоа несомнено ќе доведе до главните актери (наставникот и ученикот) постојано да создава потребни можности и услови за добивање на повратни информации за квалитетот на нивната активност и за ефектите од неа.

Со други зборови наставникот, постојано да има информации за својата педагошко-дидактичко и методско влијание и врз тие резултати да ја планира и реализира својата идна работа, додека учениците, пак од добиените информации (повратна информација) треба да стекнат увид во сопствените постигања, врз база на сите информации (сами или со помош на наставникот) да го планираат своето учење.

Податоците добиени во вид на ставови и мислења од наставниците опфатени во истражувањето говорат и тоа дека, иако, имаат различно гледиште во степенот на изјаснување, одреден процент од нив објективно проценува дека значајно е да се вреднуваат и другите вредности а не само знаењата.

Во однос на вреднувањето на потребите, интересите и желбите како значајни психолошки димензии, тристепената скала на проценка покажува дека наставниците во средните училишта не им посветуваат доволно внимание, односно наставниците повеќе ги оценуваат резултатите а се помалку процесот на доаѓање до тие резултати, ова се потврдува и со податокот каде 10,71% воопшто не се согласуваат дека покрај знаењата треба да се вреднуваат и потребите, желбите и интересите на ученикот, бидејќи на тој начин се следи и нивниот развој.

Интересни се и податоците добиени и од наставниците а истотака и од учениците за учеството на ученикот во процесот на вреднување, односно самовреднување. Имено, мислењата на учениците околу нивното невклучување при проверување и оценување, приближно одговара со мислењата на наставниците кои не покажуваат спремност за вклучување на учениците и уважувањето на нивното мислење, а тоа сигурно дека доведува до непочитување на принципите на следење и проверување на знаењата и другите постигања на ученикот.

За да проверувањето и оценувањето биде објективно реално и транспарентно, додека оценките доследни и валидни потребно е паралелно со нумеричкото оценување наставникот да изврши и описно оценување се со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и своите постигнувања.

Целосната анализа на податоците добиени од истражувањето во врска со потребата на вреднување не само на знаењата туку и на другите вредности ја потврдува и хипотезата дека наставниците во средните училишта не посветуваат доволно внимание на сите цели на следење, проверување и вреднување.

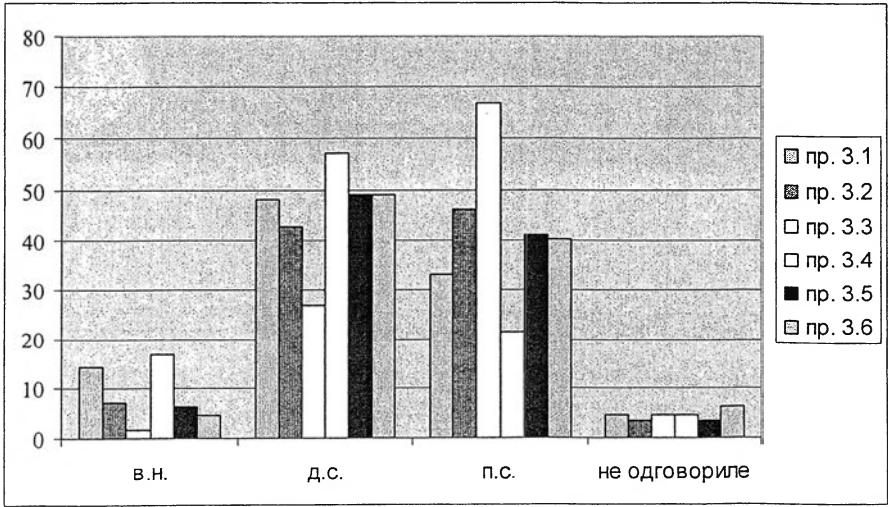
### 2.2.7. Планирањето и подготовката на ученикот за работа и вреднување

Планирањето на ученикот за подготовка и вреднување претставува важна активност на наставникот и во процесот на учење а истотака и во процесот на проверување и оценување, поради важноста на оваа активност намерата ни беше да ги дознаеме мислењата на наставниците за подготовката на ученикот во работата и во оценувањето.

**Табела 28:** Ставови на наставниците за планирањето на ученикот за работа и за вреднување

|         | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 3.1 | 16                       | 14,29 | 54                    | 48,21 | 37                     | 33,04 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 3.2 | 8                        | 7,14  | 48                    | 42,86 | 52                     | 46,43 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 3.3 | 2                        | 1,79  | 30                    | 26,79 | 75                     | 66,96 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 3.4 | 19                       | 16,96 | 64                    | 57,14 | 24                     | 21,43 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 3.5 | 7                        | 6,25  | 55                    | 49,11 | 46                     | 41,07 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 3.6 | 5                        | 4,46  | 55                    | 49,11 | 45                     | 40,18 | 7             | 6,25 | 112    | 100,00 |

Графикон за табела 28



### **Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 3.1** На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат
  - 3.2** Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците
  - 3.3** Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот
  - 3.4** На ученикот треба да му се дозволи за оцена да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)
  - 3.5** При одговарање учениците можат да користат потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)
  - 3.6** На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали” (асоцијативни зборови, кратенки и сл.)
- 

Податоците во табела за тристепената скала говорат за различни ставови и мислења на наставниците во врска со значајот и улогата особено на подготовка на ученикот за работа и за вреднување.

Имено наставниците делумно се согласуваат и тоа 48,21% дека на учениците да им се дозволи да одговараат кога сакаат додека потполно се согласуваат и да им се даде шанса на учениците да одговараат кога тие сакаат, кога тие посакуваат, или почувствуваат потреба за такво нешто, одговориле 33 од вкупниот број на наставници или 33.04%.

Од друга страна 14,29% од наставниците воопшто не се согласуваат за дозволување на учениците да одговараат кога тие сакаат. На оваа група на прашања за кои сметаме дека се доста интресни се добива впечаток дека наставниците полека но сигурно размислуваат дека ученикот потребно е да се следи и проверува секојдневно, иако ова не е ни лесно ни докрај изводливо, особено при постоечките услови за работа во нашите училишта.

Овој став дека учениците треба да се проверат секојдневно го застапуваат со 46, 43% но, овој податок според нас повеќе е оптимистички отколку реално наставниците секојдневно би ги проверувале учениците. Понатамошната анализа на податоците покажува дека наставниците се во мислење и тоа 66.96% дека оценката треба да биде резултат од континуирано следење и вреднување на ученикот, што подразбира дека наставниците се свесни за тежината при давање на оценки односно при формирање на оцена за знаењата и другите вредности кои се предмет на следење, проверување и вреднување.



Во оваа група на прашања не помалку интересни се и прашањата дека при одговарање учениците би можеле да користат потсетник во вид на графикон и слично. Наставниците се умерени односно, мислењата се поделени на ваквото поставено прашање, и притоа од вкупниот број на анкетирани наставници 49,11% делумно се согласуваат, додека 41,07% поптолно се согласуваат, и само 6.25% воопшто не се согласуваат за давање на право на ученикот за да користи потсетник или друг вид на потсетување при негово одговарање.

Слични се и податоците околу помошта на учениците од страна на наставниците за правење на таканаречени “поттикнувачки сигнали” , асоцијативни зборови кратенки и слично.

\*

\*

\*

Резултатите од истражувањето, покажуваат покрај другото и степенот на подготовка и учество на учениците во процесот на вреднување. Имено, еден од недостатоците на проверувањето и оценувањето во нашата училишна практика е отсуството, или малата вклученост на учениците во овие активности.

Дека ученикот да се подготвува и се планира во процесот на проверување и оценување го покажуваат и поновите сознанија, кои се залагаат за потполно и вистинско вклучување на учениците во овој процес. Во продолжение ќе наведеме некои од причините кои сосема јасно говорат и го оправдуваат, планирањето, подготовката и вклученоста на ученикот во процесот на вреднување, како основни причини се:

- Активното учество, или поточно речено соработката на ученикот во процесот на проверување и оценување се овозможува особено кога е тој оспособен и за самовреднување, тогаш е поточна и степенот на неговата успешност;
- Без соработка на наставникот со ученикот, наставникот не ќе биде успешен во диагностицирање на успешноста,

- Планирањето, подготовката и вклученоста на ученикот во проверувањето и оценувањето ја зголемува одговорноста на ученикот за сопственото учење и поучување,
- Наставникот преку соработување со ученикот обезбедува секојдневно проверување и на одреден начин наставникот и ученикот добиваат информации а со самото тоа ученикот успешно согледува што и како треба повеќе и подобро да работи и да ја планира својата идна работа,
- Уважувањето и потребата за одговарање кога ученикот е спремен, на одреден начин создава можност за дисконтинуитет во процесот на учењето,
- Вклучувањето на ученикот во процесот на проверување и оценување истотака влијае и на мотивацијата на ученикот, а со тоа несомнено се зголемува вербата во сопствените можности и тогаш учењето добива вистинска слика. Но најбитно во сето тоа е да ученикот сфаќа дека не учи дека мора, туку учи затоа што е тоа во интерес на развојот на неговата личност.

\*

\*

\*

И конечно, наставникот не само што е потребно да ги уважува потребите, можностите, особеностите, преку секојдневното следење и проценување, туку и оценувањето, односно самата оценка треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот.

Континуираноста во следењето и оценувањето претставува адекватен пристап а воедно, и одбегнување од кампањско оценување, која за жал, повеќе или помалку сеуште е присутна во нашите училишта, како навика и како резултат на тоа дека ученикот треба да се оценува само четири пати во текот на целата година, како што тоа се бара и со правилникот за оценување.

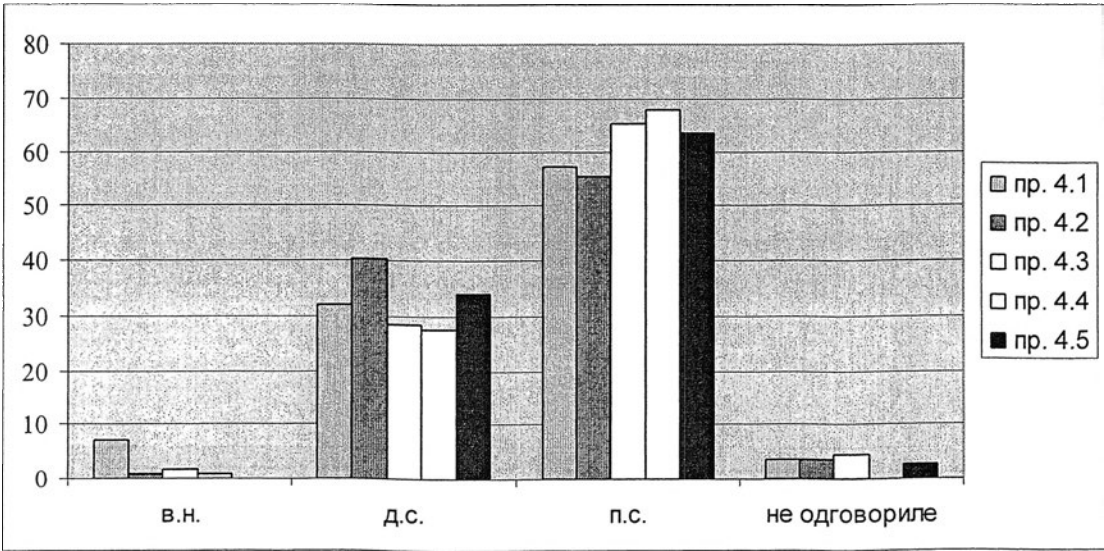
2.2.8 Услови за континуирано вреднување

И покрај обидите за остварување на поголеми резултати во наставата, наставата во денешното училиште, а со тоа и проверувањето и оценувањето не ја остварува целосно својата функција од причина што неминовно треба да се создаваат потребни услови за да оценувањето биде континуирано.

Табела 29: Ставови на наставниците во однос на потребни услови да вреднувањето биде континуирано

|         | Воопшто не се согласувам |      | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %    | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 4.1 | 8                        | 7,14 | 36                    | 32,14 | 64                     | 57,14 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 4.2 | 1                        | 0,89 | 45                    | 40,18 | 62                     | 55,36 | 4             | 3,57 | 112    | 100,00 |
| пр. 4.3 | 2                        | 1,79 | 32                    | 28,57 | 73                     | 65,18 | 5             | 4,46 | 112    | 100,00 |
| пр. 4.4 | 1                        | 0,89 | 31                    | 27,68 | 76                     | 67,86 | 0             | 0,00 | 112    | 100,00 |
| пр. 4.5 | 0                        | 0,00 | 38                    | 33,93 | 71                     | 63,39 | 3             | 2,68 | 112    | 100,00 |

Графикон за табела 29



Прашања од горенаведената табела и графикон:  
4.1 Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици

- 4.2 Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модуларна, проектна настава и сл.)
  - 4.3 Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот
  - 4.4 Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација
  - 4.5 Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот
- 

Резултатите презентирани во табела и графикон покажуваат дека сите пет причини се со висок степен на важност. Имено, наставниците опфатени во истражувањето во поголем процент ги подржуваат условите за континуирано следење и вреднување. Наставниците се во мислење дека покрај другите услови за континуирано следење и вреднување, наставната работа треба да се организира во помали групи а тоа значи дека потполно се согласуваат и тоа 57,14% дека помалиот број на ученици создава можност да секојдневно се следи и вреднува работата на учениците.

Но, помалку се индикативни одговорите на наставниците по однос на истото прашање каде 32,14% делумно се согласуваат, додека 7,14% воопшто не се согласуваат за да учениците секојдневно се проверуваат и оценуваат. Ставовите на наставниците околу замената на предавачката настава со интерактивно учење во помали групи, со примена на индивидуализирана, проблемска, модуларна или проектна настава е подржана со 55,36% во однос на 40,18% од наставниците кои делумно се согласуваат за замена на предавачко-слушачка настава со интерактивната настава.

Интересни истотака се и податоците добиени во вид на ставови и мислења, а кои се однесуваат на стекнување темелни знаења на наставниците за вреднување на работата на ученикот, потоа потребата од планирање на инструменти за евалуација за секоја тема или наставна единица, и потребата од реорганизација на наставните средства и поминување од класична во мултимедијална училница која ќе овозможи на крајот на секој час да се согледува работата на ученикот.

За споменатите прашања потполно се согласуваат над половина на наставници или процентуално 65%, додека по истите прашања 35% од вкупниот број анкетирани наставници делумно се согласуваат за исполнување на услови за континуирано вреднување.

Според сестраната анализа на податоците заслужува да се истакне дека наставниците во гласно имаат позитивен став околу прашањата врзани за условите за континуирано вреднување, односно за да вреднувањето биде секојдневно и континуирано, впрочем за ова говори и податокот бидејќи само 2,14% не се согласуваат за создавање на услови за континуирано следење и вреднување.

\*

\*

\*

Проверувањето како интегрална компонента на наставниот процес станува органска компонента на тој процес, особено кога се има во предвид остварувањето или создавање на услови за континуирано вреднување. Со остварување на потребни услови особено, со усмерување на работата во помали групи, односно создавање на такви ситуации во кои ученикот ќе се вреднува секојдневно.

Но во традиционалниот концепт на наставата доминираат т.н. статична концепција за знаењето, односно тоа се сфаќа како збир на еднаш засекогаш дадени вистини кои се непроменливи и еднозначно определени.

За жал во практиката на нашите средни училишта во кои сеуште доминира формалната форма на настава учениците немаат многу можност да ги избираат потребните знаења и вештини, а уште помалку имаат прилика да ги избираат начините (методите и постапките) како до нив да дојдат, туку можат да одлучат дали ќе прифатат она што им се нуди или не.

Ова всушност преставува своевидна карактеристика на трансмисиониот-содржински насочениот наставен процес. Со други зборови, така сфатено и подготвено, знаењето треба само да им се пренесе на учениците како нешто

готово дадено, значи наставникот е тој, кој наместо учениците одлучува како ќе учат тие.

Знаењето, поучувањето, улењето и проверувањето во целно и процесно насочениот процес, односно преминот од содржински кон целниот и процесно-развојниот модел, наставникот особено води сметка учениците да создаваат, изградуваат, конструираат и усвојуваат нови знаења со помош на разновидни активности и постапки. Затоа уште се нарекува конструктивистички пристап. Освен тоа, во таквата настава учениците интензивно комуницираат меѓу себе но и со наставникот, разменуваат искуства, па заради тоа бројните интеракции овозможуваат и интеракцискиот модел на наставата (интерактивна настава).

Појдовна основа на конструктивистичкиот пристап значи премин од содржини кон процеси. Но тоа не значи отфрлување или запоставување, туку нивно активно усвојување, преработување, конструирање, поврзување преку планирање и постигнување на процесни цели.

\*

\*

\*

Но се разбира, нити е неопходно, нити пак е можно да сите своји знаења ученикот да доаѓа по пат на нивно самостојно откривање. Но, тоа не ја оправдува доминацијата на предавачката настава, односно не ги ослободува наставниците од обврската да ги користат сите можни прилики за активно учење.

Имено, создавањето на потребни услови а тоа значи работата да се организира во помали групи, потоа замена на предавачко-сослушачката настава со интерактивна настава во која би се применувале индивидуализираната настава, проблемска, модуларна, проектна или други видови на настава, сигурно дека во тоа смисла ќе се насочи и новиот пристап или новата култура кон проверувањето и кон оценувањето на знаењата и на другите постигнувања на учениците.

Позитивниот став на наставниците кон системот на евалуација, значи и создавање на потребни услови за континуирано секојдневно вреднување. Ова дотолку се потврдува и со покажаната желба и спремност на наставниците за стекнување на поголеми знаења за вреднување на работата на ученикот.

Наставниците како придобивка за успешно и континуирано проверување и вреднување го нагласуваат и потребата од планирање на инструменти за евалуација, и тоа за секоја тема и наставна единица, но тоа не е се, имено, за да вреднувањето биде секојдневно и во континуитет потребно е и реорганизација на наставните средства и што е најважно поминување од класична во мултимедиална училница во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот.

Просечните вредности на тристепената скала за разликите во ставовите и мислењата на наставниците за системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците **според видот на образование** во училиштето во кое работат наставниците добиени се следните податоци:

**Табела 30:** *Просечни вредности за разликите на ставовите на наставниците според видот на училиште каде работат*

| Индикатори                                                                                                                                                              | Наставници од гимназиско образование | Наставници од стручно образование | Вкупно |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| 1.1.1 Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја оцена                                                                        | 2,56                                 | 2,68                              | 2,63   |
| 1.1.2 Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување.                   | 1,57                                 | 1,73                              | 1,66   |
| 1.2.1 Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците                                                                                                              | 2,61*                                | 2,83*                             | 2,73   |
| 1.2.2 Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките) | 2,63                                 | 2,72                              | 2,68   |
| 1.2.3 Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)                                                                 | 2,59                                 | 2,61                              | 2,60   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |        |        |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------|
| <b>1.2.4</b> Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оценка, од ученици кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет) | 2,18   | 2,25   | 2,22 |
| <b>1.2.5</b> Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оценка                                                                                                   | 1,84   | 1,92   | 1,88 |
| <b>1.3.1</b> Усмено испрашување                                                                                                                                                                                                                                                     | 2,52   | 2,59   | 2,56 |
| <b>1.3.2</b> Испрашување преку пишување есеј                                                                                                                                                                                                                                        | 2,02   | 2,12   | 2,08 |
| <b>1.3.3</b> Испрашување по пат на тестови                                                                                                                                                                                                                                          | 2,41   | 2,39   | 2,40 |
| <b>1.3.4</b> Микро тестови (петминутно испрашување)                                                                                                                                                                                                                                 | 2,05   | 2,11   | 2,08 |
| <b>1.3.5</b> Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто                                                                                                                                             | 2,45*  | 2,70*  | 2,58 |
| <b>1.4.1</b> За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водач белешки (поседна евиденција)                                                                                                                                                             | 2,60   | 2,68   | 2,65 |
| <b>1.4.2</b> Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалuatивни картони на постигањата и сл.)                                                                                                                                                          | 2,04   | 2,13   | 2,09 |
| <b>1.5.1</b> Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)                                                                                                                                                                                        | 2,16   | 2,25   | 2,21 |
| <b>1.5.2</b> На секои седум дена ги оценувам сите ученици                                                                                                                                                                                                                           | 1,72   | 1,93   | 1,84 |
| <b>1.5.3</b> Сите ученици ги оценувам месечно                                                                                                                                                                                                                                       | 2,02   | 2,15   | 2,09 |
| <b>1.5.4</b> Сите ученици ги оценувам тромесечно                                                                                                                                                                                                                                    | 1,98   | 2,17   | 2,09 |
| <b>2.1</b> Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех                                                                                                                                                                     | 2,32   | 2,52   | 2,43 |
| <b>2.2</b> Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата                                                                                                                                                                                                      | 2,42*  | 2,68*  | 2,56 |
| <b>2.3</b> Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот                                                                                                                                                                                                  | 2,20   | 2,31   | 2,26 |
| <b>2.4</b> Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците                                                                                                                                                                   | 2,58   | 2,62   | 2,60 |
| <b>2.5</b> Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик)                                                                                       | 2,62   | 2,50   | 2,55 |
| <b>2.6</b> Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)                                                                                                                                       | 2,44   | 2,45   | 2,44 |
| <b>2.7</b> Паралелно со нумеричкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата                                                                                                         | 2,46   | 2,41   | 2,44 |
| <b>3.1</b> На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат                                                                                                                                                                                                            | 2,04*  | 2,33*  | 2,20 |
| <b>3.2</b> Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците                                                                                                                                                                                                                     | 2,22** | 2,57** | 2,41 |
| <b>3.3</b> Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот                                                                                                                                                                                          | 2,57*  | 2,78*  | 2,68 |
| <b>3.4</b> На ученикот треба да му се дозволи за оценка да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)                                                                                                                                                               | 1,96   | 2,12   | 2,05 |
| <b>3.5</b> При одговарање учениците можат да користат                                                                                                                                                                                                                               | 2,32   | 2,40   | 2,36 |



|                                                                                                                                                                                                      |       |       |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|------|
| потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)                                                                                                                                                     |       |       |      |
| <b>3.6</b> На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали” (асоцијативни зборови, кратенки и сл.)                                      | 2,32  | 2,43  | 2,38 |
| <b>4.1</b> Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици                                                                                                                               | 2,46  | 2,57  | 2,52 |
| <b>4.2</b> Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модулarna, проектна настава и сл.)                                                | 2,46* | 2,66* | 2,56 |
| <b>4.3</b> Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот                                                                                                 | 2,68  | 2,65  | 2,66 |
| <b>4.4</b> Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација                                                                                            | 2,70  | 2,69  | 2,69 |
| <b>4.5</b> Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот | 2,72  | 2,59  | 2,65 |

Од горната табела може да се воочи дека значајност на разлики помеѓу наставниците што работат во гимназии и наставниците што работат во средното стручно образование на ниво 0,05 е означено со \*, а на ниво 0,01 со \*\*, постои за индикаторите 1.2.1, 1.3.5, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3 и 4.2.

Ако се изврши рангирање на индикаторите според ставовите на наставниците според типот на средното училиште на тристепената скала за системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците во училиштето може да се забележи дека и наставниците кои работат во гимназиите и наставниците кои работат во средните стручни училишта испод 2 вредност имаа за следните индикатори:

- нема утврдено стандарди за оценување;
- учениците кои имаат намалени можности за учење за помал фонд на знаења добиваат поголеми оценки;
- на секои седум дена ги оценуваме сите ученици.

Ова укажува дека наставниците немаат стандарди во врска со оценувањето, впрочем тоа е констатирано и во претходното поглавје за анализа и интерпретација на резултатите.

Индикаторот 1.2.1. се однесува на компоненти на оценувањето, која има за цел објективизација на критериумите за оценување на учениците. Овој индикатор покажува дека наставниците од средното стручно образование во

главно ги вреднуваат знаењата и постигањата на учениците, а поретко ги вреднуваат и другите вредности на ученикот како што се: интересот на ученикот за наставниот предмет, работните навики, како учениците работат, учат, и како ги извршуваат домашните задачи и сл.

Наставниците од средните стручни училишта се разликуваат од нивните колеги од гимназиското образование и по индикаторот 1.3.5., кој се однесува за нивното помасовно вклучување во разни облици на нивното стручно усовршување доколку нивното училиште би овозможило такво нешто.

Значајност на разлики, помеѓу наставниците од средните стручни училишта и наставниците од гимназиското образование постојат и во групата на прашања кои се однесуваат за планирањето и подготовката на ученикот за работа и вреднување. Во понатамошната анализа може да се воочат и разликите за индикаторите 3.1, 3.2, 3.3 (види табела за просечни вредности на тристепената скала за ставови и мислења на наставниците според видот на образование).

Имено, наставниците од стручните училишта во споредба со нивните колеги од гимназиското образование се во мислење дека на учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат, и дека учениците секој ден треба да се следат и проверуваат. Според нив, оценката што го добива ученикот треба да е резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот.

Наставниците од стручните училишта во однос на нивните колеги од гимназија се разликуваат и по прашањето за замена на предавачката настава со интерактивна настава во помали групи, и во вид на индивидуализирана, проблемска, модулarna и проектна настава.

Разликата која објективно постои кај наставниците од стручното образование и наставниците во гимназиско образование во однос на постојниот систем на вреднување, односно разлики во нивните ставови и мислења се должи и во нивното помасовно стручно и научно усовршување како од страна на училиштето (интерното усовршување) така и од другите субјекти (екстерното усовршување).

Ако се разгледаат просечните вредности за разликите во ставовите и мислењата на наставниците за системот на следење и вреднување на

результатите на работата на учениците **според работното искуство** се добиваат следните податоци:

**Табела 31:** *Просечни вредности за разликите во ставовите на наставниците според работното искуство*

| Индикатори                                                                                                                                                                                                                                                                  | а.<br>наставни<br>ци со<br>работно<br>искуство<br>до 10 год. | Б.<br>Наставн<br>ици со<br>работно<br>искуство<br>од 10 до<br>30 год. | В.<br>Наставн<br>ици со<br>работно<br>искуство<br>над 30<br>год. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1.1.1 Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја оцена                                                                                                                                                                            | 2,65                                                         | 2,54                                                                  | 2,57                                                             |
| 1.1.2 Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување.                                                                                                                       | 1,55                                                         | 1,88                                                                  | 1,57                                                             |
| 1.2.1 Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците                                                                                                                                                                                                                  | 2,74                                                         | 2,71                                                                  | 2,86                                                             |
| 1.2.2 Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките)                                                                                                     | 2,72                                                         | 2,62                                                                  | 2,83                                                             |
| 1.2.3 Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)                                                                                                                                                                     | 2,62                                                         | 2,60                                                                  | 2,86                                                             |
| 1.2.4 Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оцена, од ученици кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет) | v*<br>2,21                                                   | v**<br>2,35                                                           | a*, b**<br>1,86                                                  |
| 1.2.5 Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оцена                                                                                                   | 1,86                                                         | 1,94                                                                  | 2,00                                                             |
| 1.3.1 Усмено испрашување                                                                                                                                                                                                                                                    | 2,57                                                         | 2,63                                                                  | 2,29                                                             |
| 1.3.2 Испрашување преку пишување есеј                                                                                                                                                                                                                                       | 2,07                                                         | 2,18                                                                  | 1,86                                                             |
| 1.3.3 Испрашување по пат на тестови                                                                                                                                                                                                                                         | 2,39                                                         | 2,49                                                                  | 2,29                                                             |
| 1.3.4 Микро тестови (петминутно испрашување)                                                                                                                                                                                                                                | 2,07                                                         | v*<br>2,16                                                            | b*<br>1,71                                                       |
| 1.3.5 Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто                                                                                                                                            | b*<br>2,67                                                   | a*, v**<br>2,39                                                       | b**<br>2,86                                                      |
| 1.4.1 За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водам белешки (посебна евиденција)                                                                                                                                                            | 2,69                                                         | 2,60                                                                  | 2,71                                                             |
| 1.4.2 Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалуативни картони на постигањата и сл.)                                                                                                                                                         | 2,11                                                         | 2,11                                                                  | 1,83                                                             |
| 1.5.1 Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)                                                                                                                                                                                       | 2,19                                                         | 2,26                                                                  | 2,57                                                             |
| 1.5.2 На секои седум дена ги оценувам сите ученици                                                                                                                                                                                                                          | 1,78                                                         | 1,94                                                                  | 2,17                                                             |
| 1.5.3 Сите ученици ги оценувам месечно                                                                                                                                                                                                                                      | 2,11                                                         | 2,09                                                                  | 2,00                                                             |
| 1.5.4 Сите ученици ги оценувам тромесечно                                                                                                                                                                                                                                   | 2,16                                                         | 1,94                                                                  | 2,17                                                             |
| 2.1 Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех                                                                                                                                                                    | 2,38                                                         | 2,49                                                                  | 2,57                                                             |
| 2.2 Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата                                                                                                                                                                                                     | 2,61                                                         | 2,54                                                                  | 2,43                                                             |

|                                                                                                                                                                                                 |            |      |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------|------------|
| 2.3 Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот                                                                                                                     | 2.23       | 2,40 | 2,14       |
| 2.4 Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците                                                                                      | 2.63       | 2,54 | 2,86       |
| 2.5 Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик)          | 2.52       | 2,60 | 2,71       |
| 2.6 Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)                                                          | 2.48       | 2,41 | 2,43       |
| 2.7 Паралелно со нумерирачкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата                          | v*<br>2.48 | 2,47 | a*<br>2,00 |
| 3.1 На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат                                                                                                                               | 2.23       | 2,21 | 2,00       |
| 3.2 Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците                                                                                                                                        | 2.41       | 2,44 | 2,43       |
| 3.3 Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот                                                                                                             | 2.70       | 2,67 | 2,86       |
| 3.4 На ученикот треба да му се дозволи за оцена да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)                                                                                   | v*<br>1.97 | 2,18 | a*<br>2,43 |
| 3.5 При одговарање учениците можат да користат потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)                                                                                                 | 2.35       | 2,35 | 2,57       |
| 3.6 На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали“ (асоцијативни зборови, кратенки и сл.)                                        | 2.40       | 2,34 | 2,43       |
| 4.1 Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици                                                                                                                                 | 2.51       | 2,56 | 2,57       |
| 4.2 Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модулarna, проектна настава и сл.)                                                  | 2.59       | 2,56 | 2,57       |
| 4.3 Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот                                                                                                   | 2.71       | 2,65 | 2,57       |
| 4.4 Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација                                                                                              | 2.73       | 2,62 | 2,86       |
| 4.5 Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училишница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот | 2.67       | 2,65 | 2,57       |

Во горнава табела статистичка значајност на разлики помеѓу трите категории на испитаници (**а**- наставниците со работно искуство до 10 години; **б**- наставниците со работно искуство од 10 до 30 години; **в**- наставници со работно искуство над 30 години) на ниво 0,05 е означена со **а**, **б** или **в** во зависност од категоријата на испитаници и \*, а на ниво 0,01 со **а**, **б** или **в** зависно од категоријата на испитаници и \*\*.

Ако се изврши рангирање на индикаторите според ставовите на наставниците на тристепената скала за системот за следење и вреднување на резултатите на работата на учениците во училиштето, може да се забележи дека

и наставниците кои имаат работно искуство до 10 години и оние кои имаат работно искуство од 10 до 30 години испод 2 средна вредност имаа за истите индикатори како и според горната табела (вид на средно училиште):

- нема утвредни стандарди за оценување;
- учениците кои имаат намалени можности за учење за помал фонд на знења добиваат поголеми оценки;
- на секои седум дена ги оценуваме сите ученици.

Додека пак мислењата на наставниците кои имаат над 30 години работно искуство на тристепената скала индикатори со средна вредност под 2 се:

- нема утвредно стандарди за оценување
- во оценувањето користам микротестови
- работата на учениците ја следам по пат на кумулативна документација
- во оценувањето користам испрашување преку пишување есеји
- знаењето го оценувам по пат на способностите на учениците.

Од тука може да се заклучи дека мислењата на сите наставници сметаат дека нема утвредни стандарди за оценување.

Ако се разгледаат просечните вредности на тристепена скала за разликите во ставовите и мислењата наставниците **според полот** се добиваат следните податоци:

**Табела 32:** *Просечните вредности за разликите на наставниците според половата структура*

| Индикатори                                                                                                                                                                      | наставници од машки пол | наставници од женски пол |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1.1.1 Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја оцена                                                                                | 2,58                    | 2,68                     |
| 1.1.2 Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување.                           | 1,64                    | 1,68                     |
| 1.2.1 Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците                                                                                                                      | 2,71                    | 2,75                     |
| 1.2.2 Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките)         | 2,65                    | 2,69                     |
| 1.2.3 Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)                                                                         | 2,54                    | 2,65                     |
| 1.2.4 Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оцена, од ученици | 2,28                    | 2,15                     |

|                                                                                                                                                                                               |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет)                                                                                                   |      |      |
| <b>1.2.5</b> Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оцена              | 1,89 | 1,85 |
| <b>1.3.1</b> Усмено испрашување                                                                                                                                                               | 2,51 | 2,60 |
| <b>1.3.2</b> Испрашување преку пишување есеј                                                                                                                                                  | 2,02 | 2,13 |
| <b>1.3.3</b> Испрашување по пат на тестови                                                                                                                                                    | 2,48 | 2,31 |
| <b>1.3.4</b> Микро тестови (петминутно испрашување)                                                                                                                                           | 2,10 | 2,06 |
| <b>1.3.5</b> Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто                                                       | 2,55 | 2,61 |
| <b>1.4.1</b> За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водач белешки (посебна евиденција)                                                                       | 2,59 | 2,69 |
| <b>1.4.2</b> Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалuatивни картони на постигањата и сл.)                                                                    | 2,16 | 2,00 |
| <b>1.5.1</b> Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)                                                                                                  | 2,22 | 2,21 |
| <b>1.5.2</b> На секои седум дена ги оценувам сите ученици                                                                                                                                     | 1,91 | 1,79 |
| <b>1.5.3</b> Сите ученици ги оценувам месечно                                                                                                                                                 | 2,13 | 2,02 |
| <b>1.5.4</b> Сите ученици ги оценувам тромесечно                                                                                                                                              | 2,02 | 2,16 |
| <b>2.1</b> Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех                                                                               | 2,38 | 2,49 |
| <b>2.2</b> Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата                                                                                                                | 2,60 | 2,51 |
| <b>2.3</b> Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот                                                                                                            | 2,27 | 2,25 |
| <b>2.4</b> Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците                                                                             | 2,52 | 2,67 |
| <b>2.5</b> Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик) | 2,63 | 2,46 |
| <b>2.6</b> Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)                                                 | 2,43 | 2,44 |
| <b>2.7</b> Паралелно со нумерирачкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата                 | 2,48 | 2,37 |
| <b>3.1</b> На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат                                                                                                                      | 2,13 | 2,27 |
| <b>3.2</b> Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците                                                                                                                               | 2,33 | 2,48 |
| <b>3.3</b> Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот                                                                                                    | 2,69 | 2,67 |
| <b>3.4</b> На ученикот треба да му се дозволи за оцена да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)                                                                          | 2,02 | 2,04 |
| <b>3.5</b> При одговарање учениците можат да користат потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)                                                                                        | 2,37 | 2,35 |
| <b>3.6</b> На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали” (асоцијативни зборови, кратенки и сл.)                               | 2,34 | 2,40 |
| <b>4.1</b> Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици                                                                                                                        | 2,59 | 2,44 |
| <b>4.2</b> Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модуларна, проектна настава и сл.)                                         | 2,56 | 2,58 |

|                                                                                                                                                                                               |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 4.3 Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот                                                                                                 | 2,65 | 2,67 |
| 4.4 Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација                                                                                            | 2,72 | 2,67 |
| 4.5 Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот | 2,65 | 2,63 |

Од горната табела може да се воочи дека статистичка значајност помеѓу двете категории на испитаници (машки и женски пол) нема за ниту еден индикатор. Имено, табелата покажува, дека не постојат значајни разлики помеѓу испитаниците од машкиот пол со испитаниците од женскиот пол, за системот на следење и вреднување на резултатите за работата на учениците во нивните училишта.

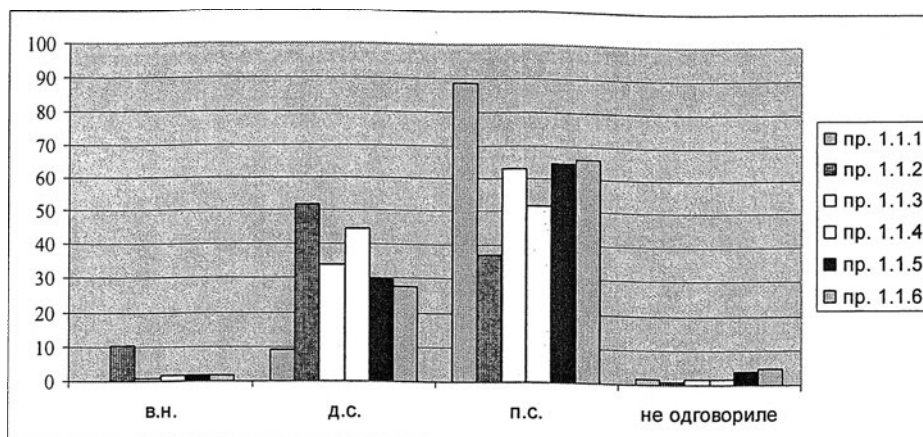
### 2.2.9 Исполнување на услови за обезбедување на повратна информација за знаењата и постигањата на учениците

И покрај иновативните дидактичко – методски реформи за осовременување на наставата, наставата во денешното училиште сеуште не е организирано како целосен сознаен систем бидејќи на училиштето му недостасува благовремена повратна информација.

**Табела 33:** Ставови на наставниците во однос на исполнување на услови за обезбедување на повратна информација

|           | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|-----------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|           | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 1.1.1 | 0                        | 0,00  | 10                    | 9,26  | 96                     | 88,89 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 1.1.2 | 11                       | 10,19 | 56                    | 51,85 | 40                     | 37,04 | 1             | 0,93 | 108    | 100,00 |
| пр. 1.1.3 | 1                        | 0,93  | 37                    | 34,26 | 68                     | 62,96 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 1.1.4 | 2                        | 1,85  | 48                    | 44,44 | 56                     | 51,85 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 1.1.5 | 2                        | 1,85  | 32                    | 29,63 | 70                     | 64,81 | 4             | 3,70 | 108    | 100,00 |
| пр. 1.1.6 | 2                        | 1,85  | 30                    | 27,78 | 71                     | 65,74 | 5             | 4,63 | 108    | 100,00 |

*Графикон за табела*



### Прашања од горенаведената табела и графикон:

- 1.1.1** Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)
- 1.1.2** Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.
- 1.1.3** Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материјал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот)
- 1.1.4** Темелно да се измени организацијата на просторот во училиште и во училница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците
- 1.1.5** Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот
- 1.1.6** Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот

Податоците добиени од истражувањето во однос на прашањата за исполнување на условите за обезбедување на информации (повратна информација) за работата на ученикот го покажуваат степенот на важноста на сите компоненти, односно услови за добивање секојдневна или почеста повратна информација за знаењата и постигањата на учениците. Имено, наставниците како значаен услов за добивање на повратна информација го нагласуваат помалиот број на ученици по класови. За овој став, или ваквото мислење го застапуваат дури 88,89% од вкупниот број анкетирани наставници, додека само 9,26% делумно се согласуваат за влијанието на бројот на учениците по класови како многу значаен услов за целокупната работа, а истотака и за добивање информации за знаењата и другите постигања на учениците.

Околу намалувањето на обемот на наставните содржини за сметка на времето потребно за посветување на одредена тема, наставниците изјавуваат дека за радикално намалување на обемот на содржините, и дека потполно се согласуваат е во помал процент (37,04%), во однос на наставниците кои делумно се согласуваат и нивниот процент изнесува 52,2%, додека 10,09%



воопшто не се согласуваат за намалување на обемот на наставната содржина за сметка на времето потребно за поголема посветеност на одредена тема.

Во наредниот став се зголемува процентот на наставниците кои одговориле дека треба поголема продукција на евулативен дидактички материал како на пример микротестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација и друг материал потребен за секојдневна или почеста повратна информација за работата на ученикот.

Темелното изменување на организацијата на просторот, за остварување поповолно дидактичко методичка и техничко-опкружување за процесот на учење и за испрашување се подржува од наставниците со 51,85% но за истото прашање (по нас многу важно прашање) наставниците се резервирани, односно 44,44% делумно се согласуваат за нова организација на просторот во нивните училишта.

Уредувањето на интерактивно – мултимедиални училници за квалитетно презентирање на наставните содржини за континуирано прибирање повратни информации за текот и крајот на часот е оценето со 65% (во скалата за проценка потполно се согласува), додека 29,63% делумно се согласуваат по истото прашање.

Наставниците истотака се свесни за подобрата нивна оспособеност врзана со проблематиката на евалуацијата на работата на ученикот, ова го покажува и податокот бидејќи 65,74% од анкетираниите наставници потполно се согласуваат за нивната оспособеност и усовршување за успешна евалуација, додека само 1.85% не се согласуваат за потребата за подобро оспособување на наставникот за проблематиката поврзана со вреднувањето како мошне значаен услов за обезбедување на информации за знаењата и постигањата на учениците.

\*

\*

\*

Горенаведената анализа на добиените податоци презентирани во таблица и графикон, а во врска со исполнување на услови за обезбедување на секојдневна или почеста повратна информација не упатува на следните констатации:

- помалиот број на ученици во класовите (не повеќе од 25), сигурно дека ја зголемува ефикасноста на работата и наставата станува поефикасна, потоа и процесот на учење и поучување е поквалитетен, а што е најважно ја зголемува односно ја овозможува поголемата соработка помеѓу самите ученици. Енормниот број на ученици по класови како што е случај во одредени средни училишта не создава потребни услови за обезбедување на секојдневна или почеста повратна информација за работата на ученикот, но, не само на работата на ученикот туку и за работата на наставникот, бидејќи наставната работа е заедничка и на двата партнера во процесот на учење и проучување.
- намалувањето на обемот на наставните содржини, отвара простор и време за наставникот и учениците да им се посвети повеќе време за одредени теми за кои учениците пројавуваат интерес и потреба за евентуалните пропусти при нивното совладување. Но, сето тоа се постигнува со добивање на почеста информација која ќе биде од корист и за ученикот а истотака и за наставникот бидејќи крајната цел е постигнување на знаења и нивна практична примена.
- Покрај другите услови, за успешно учење и поучување од голема корист секако се и создавање на поголема продукција на евалуативен дидактички материјал (микротестови, скала за процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација, на работата на ученикот) овозможува, паралелно со изведување на наставниот процес, и добивање потребни информации за процесот на усвојување на знаењата и другите постигнувања и секако вреднување на истите. Имено, создавањето на поголема продукција на евалуативен материјал, придонесува за континуирано следење на напредокот на ученикот и ја

зголемува метриката вредност на оценката, односно се зголемува објективноста и валидноста на оценувањето (оценката) при сумативното оценување (тримесечие, полугодие, или при давање на годишни оценки). Разновидниот евалуативен материјал овозможува благовремено да се воочат празнините во знаењата на ученикот, а со тоа се создава можност за укажување (давање) индивидуална помош на ученикот.

- Организацијата на училишниот простор и во смата училница, односно остварување поповолни дидактичко и техничко уредување придонесува во голема мера во целокупната организација и реализација на наставата, а тоа значи одбегнување на традиционалната изведба на процесот и премин на посовремени форми, начини и стратегии кои би го измениле и начинот на следење, проверување и оценување.
- Во училниците на нашите средни училишта изостанува уредувањето на истите со интерактивна и мултимедиалност (разновидни наставни средства) за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за работата на учениците во текот, и на крајот на часот.
- Подобрата оспособеност на наставниците за поуспешно проверување и оценување значи и стандарди за компетенциите на наставникот како испитувач и оценувач.

Имено, на оспособеноста на наставниците за следење проверување и оценување на постигањата на учениците во поново време се придава посебно значење, дури во некои земји оваа работа е утврдено со посебни документи која го предвидува што всушност треба да знае наставникот во врска со проверувањето и оценувањето.

За потребата од усовршување и оспособување на наставниците говори и проектот Модернизација на образованието во Република Македонија, а во рамките на овој проект е и програмата за обука на наставниците и во подрачјето за оценување на постигањата на учениците. Подобрата оспособеност на наставниците, за која се свесни и самите наставници, значи покрај другото е и нивната осознавање за потребата од промени во системот на следење проверување и оценување на постигањата на учениците.

Ова всушност претставува важна цел во системот на проверување и оценување во средното образование. Со други зборови каков концепт на настава и систем на следење, проверување на учениците се практикува во нашите училишта.

Според тоа оспособеноста на наставниците во врска со оценувањето-вреднувањето на знаењата на другите постигања, претставува многу значајна компонента во системот на следење, проверување и оценување, бидејќи перманентноста во оваа област значи услов за обезбедување на потребна повратна информација за знаењата и постигањата на учениците.

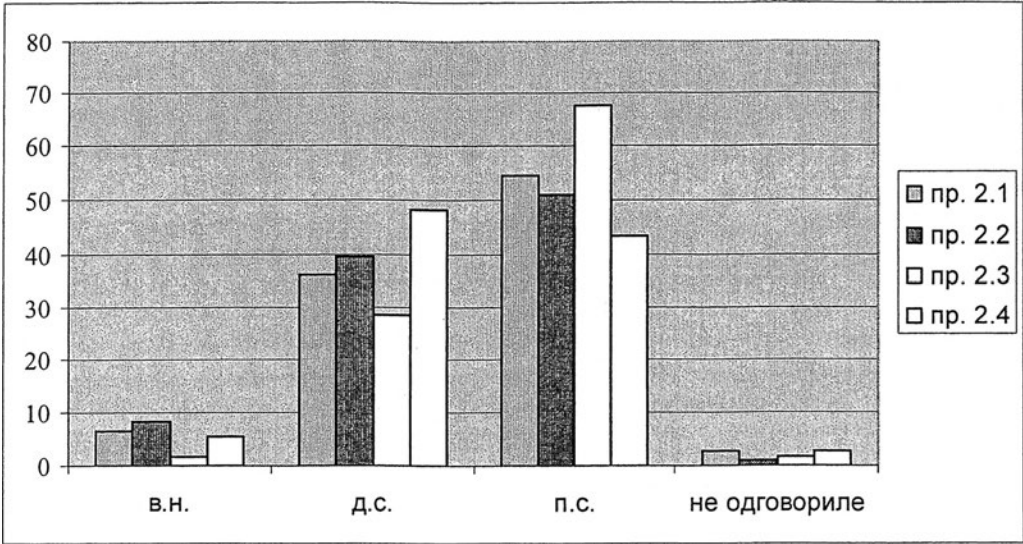
#### **2.2.10 Промени во дидактичко-методска организација на наставата**

Промените во дидактичко-методичката организација на наставата претставува реална можност за успешна организација на наставниот процес, но, и на процесот на проверување и оценување. Поради тоа, целта беше да ги дознаеме ставовите на наставниците за влијанието на промените во дидактичко-методските промени за континуирано вреднување.

**Табела 34:** Ставови и мислења на наставниците за влијанието на промените во дидактичко-методската организација на наставата за континуирано оценување

|         | Воопшто не се согласувам |      | Делумно се согласувам |       | Поптолно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %    | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 2.1 | 7                        | 6,48 | 39                    | 36,11 | 59                     | 54,63 | 3             | 2,78 | 108    | 100,00 |
| пр. 2.2 | 9                        | 8,33 | 43                    | 39,81 | 55                     | 50,93 | 1             | 0,93 | 108    | 100,00 |
| пр. 2.3 | 2                        | 1,85 | 31                    | 28,70 | 73                     | 67,59 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 2.4 | 6                        | 5,56 | 52                    | 48,15 | 47                     | 43,52 | 3             | 2,78 | 108    | 100,00 |

**Графикон** за табела 34



**Прашања од горенаведената табела и графикон:**

- 2.1 Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот
- 2.2 Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат
- 2.3 Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.
- 2.4 Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми

Табелата покажува дека наставниците по однос на група на прашања врзани со промените на дидактичко-методската органзиација на наставата, изразуваат ставови и мислења кои заслужуваат посебно внимание.

Имено, поголемиот број на наставници опфатени во истражувањето (55%) потполно се согласуваат за да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми времето за самостојна работа на ученикот. По однос на истото прашање 36,11% од наставниците делумно се согласуваат, додека само 4.48% воопшто не се согласуваат за вакви или слични промени во дидактичко-методската организација на наставата.

Но, оптимистички делува податокот (ставот) на третото прашање (од групата на прашања) каде се нагласува потребата за самостојна работа и потребата за учење по пат на расправи и дебати, бидејќи на тој начин почесто би добивале повратна информација. Ваквиот став го застапуваат 68% од наставниците, додека 28,70% делумно се согласуваат за промени во дидактичко методската организација на наставата, и само 1.85% не се согласуваат за промени во дидактичко-методската организација на наставата.

Вклученоста на учениците во сите фази на планирањето на наставата покрај другите цели, има и за цел да однапред да се информира ученикот за содржините кои ќе ги обработуваат. Имено, наставниците со 50,93% потполно се согласуваат дека треба да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, додека 39,81% делумно се согласуваат за вклучување на ученикот во сите фази на планирање на наставата, и 8.33% се во мисла дека вклучувањето на ученикот е непотребна.

\*

\*

\*

Деталната анализа на податоците јасно покажува дека наставниците во главно имаат позитивно мислење кон системот на оценување на знаењата, бидејќи и податоците добиени поединечно за секое прашање или за целата група прашања врзани за оваа проблематика се подржани во процент од 54,16%, додека делумно се согласуваат 38,19%, и воопшто не се согласуваат 5,55%.

Од друга страна ќе се согласуваме дека ништо не е дадено еднаш засекогаш, бидејќи остварувањето на условите за попродуктивна работа значи поставување и постигнување на оние цели кои континуирано обезбедуваат повратна информација за знаењата и постигањата на учениците.

Поаѓајќи од важноста на условите и промените во дидактичко-методската организација на наставата не упатува на следното:

- Сепак треба да се има во вид дека учењето на ученикот во наставниот процес има доминантно значење. Всушност, наставата и се организира токму поради учењето на ученикот. Затоа, од тоа како се сфаќа учењето на ученикот, ќе зависи исфаќањето на поучување од страна на наставникот. Покрај другите карактеристики на традиционалната настава е доминацијата на наставникот во сите фази. Имено, наставникот во трансмисииската настава учениците ги третира како пасивни приматели и повторувачи на информации, како потрошувачи на готови знаења, како објекти, а не како субјекти кои знаат самостојно да го преработат знаењето или целосно да формираат ново. Во традиционалниот дидактички модел на наставниот процес наставникот го планира предавањето и проверувањето како две етапи од тој процес а тоа според утврден редослед: предавање, повторување (утврдување), оценување. Но, за да се остварат услови за попродуктивна наставна работа и континуирано вреднување на знаењата на учениците потребно е наставникот во организација на наставниот процес не само што треба да го вклучи ученикот и да го става во активна улога, туку и времето за предавање и објаснување на градивото да го ограничи, за да се зголеми самостојната работа на ученикот.
- Вклучувањето на учениците во сите фази на планирањето на наставата овозможува да ученикот однапред се информира за престојните теми за обработка. Ваквите промени во дидактичко-

методската структура и организација на наставата, учениците (како важно барање на современата настава) ги става во поактивна улога, односно се настојува да тие на часовите самостојно работат и повеќе да учат по пат на расправи и дебати. На тој начин ученикот се почувствува, (и) е послободен, активен, љубопитен и самостоен, додека наставникот креативен и творечки, а наставните содржини интегративни, податливи за самостојна работа. Ваквиот пристап на наставникот и ученикот во наставниот процес не само што овозможува квалитетни знаења, туку на тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења. Но, сепак треба да се признае дека последниве десетина години заедно со останатите дидактички промени во планирањето, организирањето и изведувањето на наставата во средните училишта постепено се воведуваат промени и во следењето, проверувањето и во оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците. Засега тоа е само елемент на еден нов пристап, кој става акцент пред сè на квалитетното учење. Промените што се воведуваат, водат кон промени од психометрискиот кон педагошко-психолошкиот пристап.

И конечно, ограничувањето на времето на наставникот за предавање и објаснување, за сметка на времето за самостојна работа, потоа вклученост на учениците во сите фази на планирање на наставата, самостојната работа и учење по пат на расправи (дебати) и други активности, се многу значајни барања на дидактичко методската организација на наставата, кои врпочем во голем процент беа потполно или делумно прифатени од наставниците во средните училишта.

А што е најважно за истражувањето е заклучокот дека горенаведените промени во дидактичката организација на наставата има за цел остварување на услови за попродуктивна наставна работа и секако за континуирано вреднување на знаењата и другите постигања на учениците.



Наставниците во средните училишта покажуваат позитивно мислење кон промените односно се во мислење дека е потребно да се менува системот на следење, проверување и оценување на ученичките знаења и постигања.

Имено, според квантитавната и квалитативната анализа на податоците и целокупните согледувања во однос на условите кои треба да се исполнат за континуирана работа и за добивање повратна информација на учениците, кај наставниците во средните училишта постои мислење дека е потребно радикално да се менува следењето, проверувањето и оценувањето – вреднувањето на ученичките знаења и постигања.

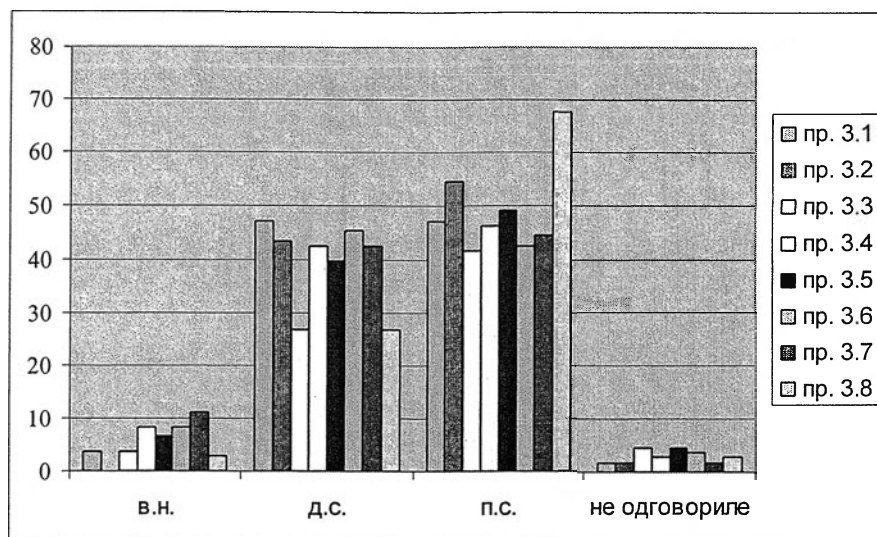
### 2.2.11 Промена во иновативни наставни модели

Иновативните наставни модели претставуваат современи тенденции во образовниот процес, но и во процесот на проверување и оценување.

**Табела 35:** Ставови на наставниците за добивање на повратна информација на учениците со примена на иновативни наставни модели

|         | Воопшто не се согласувам |       | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %     | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 3.1 | 4                        | 3,70  | 51                    | 47,22 | 51                     | 47,22 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.2 | 0                        | 0,00  | 47                    | 43,52 | 59                     | 54,63 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.3 | 4                        | 3,70  | 54                    | 26,79 | 45                     | 41,67 | 5             | 4,63 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.4 | 9                        | 8,33  | 46                    | 42,59 | 50                     | 46,30 | 3             | 2,78 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.5 | 7                        | 6,48  | 43                    | 39,81 | 53                     | 49,07 | 5             | 4,63 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.6 | 9                        | 8,33  | 49                    | 45,37 | 46                     | 42,59 | 4             | 3,70 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.7 | 12                       | 11,11 | 46                    | 42,59 | 48                     | 44,44 | 2             | 1,85 | 108    | 100,00 |
| пр. 3.8 | 3                        | 2,78  | 29                    | 26,85 | 73                     | 67,59 | 3             | 2,78 | 108    | 100,00 |

Графикон за табела 35



### Прашања од горенаведената табела и графикон:

- 3.1 Проектна настава:** учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)
- 3.2 Разни модели на *развојна настава*,** која се темели на активна и самостојна работа
- 3.3 Примена на видови на *модуларна настава*:** совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат известени за квалитетот на нивното знаење
- 3.4 *Програмирана настава*,** бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции
- 3.5 *Интегративна настава*,** бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети
- 3.6 *Индивидуализирана настава*,** која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)
- 3.7 *Хеуристичка настава*,** која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот
- 3.8 Разни модели на *интерактивна настава во мали групи*,** која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)

Во табелата се презентирани податоци добиени од наставниците за примена на иновативните наставни модели. Од вкупната структура на анкетираниите наставници, помалку е застапена модуларната настава во однос на другите видови на настава. Овој вид на настава потполно го подржуваат 41,67% додека 58,32% делумно го подржуваат овој наставен модел.

Во табела и графикон се забележува дека наставниците повеќе ги подржуваат разните модели на интерактивната настава во помали групи и тоа процентуално изнесува 66,59%. податоците добиени за иновативните наставни модели говорат за резервираност на наставниците кон овие наставни модели за кои сметаме дека доколку би се применувале, односно кога работата на часот би се организирила со примена на наведените иновативни наставни модели

учениците во континуитет би добивале повратна информација за нивните постигања.

Имено, се истакнува одреден процент и тоа 43% делумно ги подржуваат разновидните модели по пат на проектна настава, развојна настава, модулarna настава, програмирана настава, индивидуализирана настава, интегративна настава, хеуристичка настава и разните модели на интерактивна настава во помали групи. За ваквиот однос на наставниците кон наведените наставни модели сметаме дека постојат одредени причини, но во понатамошната анализа на податоците сигурно ќе ги наведеме и оние причини за кои сметаме дека наставниците не ги применуваат во доволна мера.

Во тристепената скала истотака се забележува дека 11.13% од наставниците анкетирани воопшто не се согласуваат за примена на хеуристичката настава, за која сметаме дека во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот,

Иако не е голем процентот на наставниците кои воопшто не одговориле по сите понудени прашања а тој процент изнесува 3.00% но сепак говори за одредени ставови кои ќе бидат предмет на понатамошна анализа.

Но, податоците добиени во вид на ставови и мислења за кои сметаме дека се помалку субјективни, но сепак во голема мера ја отслужуваат реалната состојба на работата во средното образование околу иновирањето на наставниот процес, а истотака и на процесот на следење, проверување и вреднување на знењата и другите постигања.

\*

\*

\*

Клучно прашање за реализација на наставниот процес, а со тоа и процесот на проверување и оценување, се секако можностите и начините за успешно реализирање на овој многу важен процес. Како што веќе и во теоретскиот дел ги истакнавме најзначајните можности и начини преку кој се овозможува континуитет за добивање повратна информација за занењата на учениците.

Но, додека во овој дел на трудов говориме конкретно за иновативните наставни модели, сепак заслужува поголемо внимание, за да се потсетиме на некои предности на наставните модели бидејќи некои позначајни од нив им беа понудени и на наставниците кои беа опфатени во истражувањето за да тие во вид на ставови и мислења се произнесат по однос на сите наставни модели за кои сметаме дека нивната примена во значителна мера би обезбедила повратна информација, но, ако разновидните наставни модели би се применувале, односно работата на часот би се организирила со примена на наставните модели сигурно дека би се обезбедила не само ефикасна настава туку по пат на примена истовремено би се обезбедила и повратната информација за знаењата и другите вредности на учениците.

Резултатите добиени по однос на поставените прашања за примена на наставните модели во наставниот процес, на одреден начин не обврзува да дадеме одредени квалификации. Имено, наставниците во доволна мера не ги практикуваат разновидните наставни модели, или во доволна мера не ги познаваат предностите на овие видови на настава.

За жал, во практиката на нашите средни училишта, во кои сеуште доминира фронталната форма на настава, учениците немаат многу можности да ги избираат потребните знења и вештини, а уште помалку имаат прилика да ги избираат начините (методите, постапките) како до нив да дојдат за стекнување на знаењата и вештините туку можат да одлучат дали ќе прифатат она што им се нуди или не.

Новата култура на учење и поучување во центарот ја става единката, односно процесот што го изведува пред се неговото разбирање и начинот на

употреба на знаењето, и сето тоа со почитување на нејзините индивидуални особености.

Учењето се одвива низ активно стекнување, или подобро речено, преку активно стекнување на знаењето. Акцентот е на разбирањето и употребата. Со тоа на ученикот му се овозможува изградување на знаењата во процесот и со помош на искуствата, што обезбедува поголема трајност на знаењата и нивна употреба во нови ситуации.

Сето тоа, едноставно, не може да се постигне ако не се користат, односно не се применуваат разновидните наставни модели на организирање и изведување на наставата.

Да појасниме:

- Проектната настава како наставен модел овозможува активно учење на учениците, по пат на решавање задачи, утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил – што знае и што уште треба да знае. Таквата работа истовремено обезбедува континуитет во добивање на повратна информација за знаењата на ученикот.
- Разните модели на развојната настава, која се темели на активна и самостојна работа на ученикот, истотака обезбедува солидна повратна информација, не само на знаењата туку и нивното разбирање и употреба, каде наставникот се става во улога на организатор на наставниот процес а не главен носител на сите активности.
- Примената на видови на модулarna настава овозможува совладување на поедини модули за да учениците бидат известени за квалитетот на нивното знаење.

- Програмираната настава од друга страна обезбедува постојани информации на ученикот за точната или погрешното извршување на поедини информации. Преку програмираната настава особено се акцентира индивидуализацијата како нејзина карактеристика и функција, како што ќе забележи и А. Дамјаноски дека “ во срцето на индивидуализацијата на наставата е програмираното учење”. Од ова произлегува дека програмираната настава е многу значајна бидејќи нуди голема можност за примена на знаењата во когнитивните стилови.
  
- Интегративната настава, како значаен наставен модел овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети, за кое цениме дека учениците имаат потреба. Преку овој наставен модел учениците добиваат информации за нивните знаења од повеќе наставни предмети.
  
- Индивидуализираната настава, како што забележува П. Мандиќ кој се занимавал со современите образовни процеси, посебно внимание му постепува на овој значаен наставен модел, според него “индивидуализацијата на наставата содржи такво планирање и реализирање на наставната програма на секојдневните лекции и на севкупната воспитно-образовна работа која ги уважува интересирањата, потребите, и можностите на секој ученик максимално да ги развива неговите сили и способности и обезбедува услови за творечко вклучување во наставниот процес”<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> П. Мандиќ, Иновацију у наставлу, Сарајево, 1970, стр. 44

- Хеуристичката настава, која во себе содржи состојби за откривање и самостојно доаѓање до решение, остварува повратна информација која ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот.
- Разните модели на интерактивната настава која се засновува на учење по пат на расправи и дебатирања, обезбедува солидно повратна информација за знаењата на ученикот.

Сите наведени наставни модели на учење и поучување, нудат разновидни активности во кои на учениците им обезбедува висок степен на самостојност и контрола во текот на насоченоста на активностите.

Примената на горенаведените модели подразбира усвојување на широка лепеза од разновидни знаења, односно овладување со вештини и процеси, тогаш и проверувањето на истите, кажува како усвоените знаења и вештини учениците ги разбираат, ги употребуваат во нови ситуации, ги организираат и анализираат од различни аспекти, ги поврзуваат на нов начин и за нив критички размислуваат.

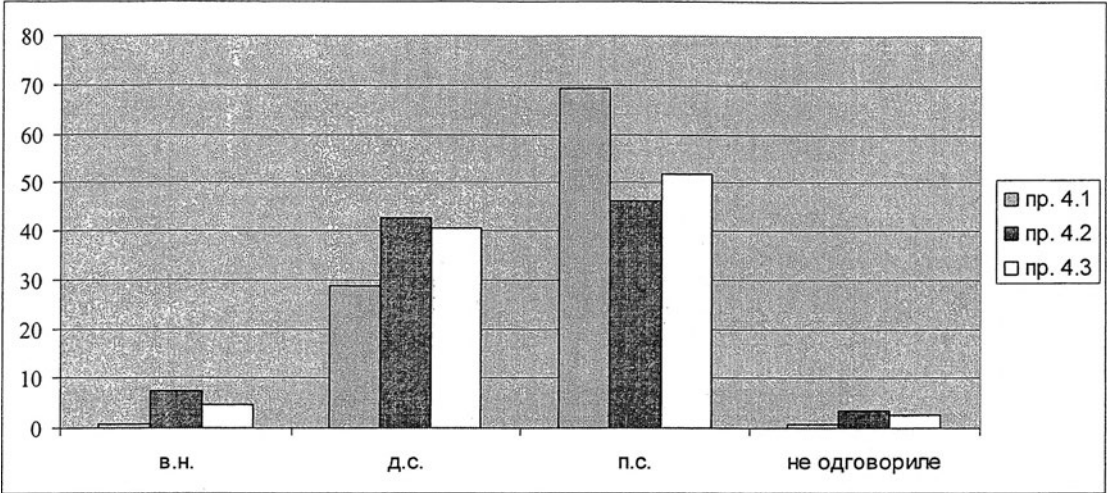
### **2.2.12 Начини на континуирана повратна информација на учениците**

Сигурно дека постојат различни начини за континуирано добивање на повратна информација, заради тоа целта и беше да ги дознаеме ставовите на наставниците дали и колку ги користат различните начини за успешно и континуирана повратна информација.

**Табела 36** Ставови на наставниците за начините за континуирано повратна информација на учениците

|         | Воопшто не се согласувам |      | Делумно се согласувам |       | Потполно се согласувам |       | не одговориле |      | Вкупно |        |
|---------|--------------------------|------|-----------------------|-------|------------------------|-------|---------------|------|--------|--------|
|         | f                        | %    | f                     | %     | f                      | %     | f             | %    | N      | %      |
| пр. 4.1 | 1                        | 0,93 | 31                    | 28,70 | 75                     | 69,44 | 1             | 0,93 | 108    | 100,00 |
| пр. 4.2 | 8                        | 7,41 | 46                    | 42,59 | 50                     | 46,30 | 4             | 3,70 | 108    | 100,00 |
| пр. 4.3 | 5                        | 4,63 | 44                    | 40,74 | 56                     | 51,85 | 3             | 2,78 | 108    | 100,00 |

Графикон за табела 36



- Прашања од горенаведената табела и графикон:
- 4.1

Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.
- 4.2

Внесување на податоците во компјутер и емитување на екран во текот на денот
- 4.3

Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања

Евидентирањето на показателите – податоците во вид на поени, оценки, број на точни и неточни одговори и слично, како начин кое ќе им биде достапна на учениците како повратна информација, наставниците воглавно имаат позитивно мислење. Имено, добиените податоци говорат дека скоро 70% од анкетираните наставници потполно се согласуваат дека евидентирањето на показатели – податоци, поени и слично, како резултат на проверување треба да им биде достапна на ученикот додека, 28.70% делумно се согласуваат за таквата евиденција, а тоа по сликовито го покажува и графиконот.



По однос на прашањето, за внесување на податоците во компјутер и емитирање на истите во текот на денот, од наметаните наставници 46, 30% потполно се согласуваат, додека 42,59% делумно се согласуваат, а помал изнесува процентот на оние кои воопшто не се согласуваат за внесување на податоците во компјутер и нивно емитирање во текот на денот.

Можната варијанта за вреднување на податоците од страна на учениците во личните дневници за евиденција на сопствените постигнувања, наставниците со процентот 52% потполно се согласуваат наспроти 40,74% кои делумно се согласуваат.

Податоците добиени во вид на ставови сепак говорат за изразување на позитивно мислење кон системот на вреднување.

\*

\*

\*

ако е точна констатацијата дека во средните училишта преовладува традиционалното проценување на знаењата, и дека оценките се недоволно објективни и недоволно валидни, додека во докимолошката наука постојат постапки со кои може да се намалат или елиминираат несаканите фактори тогаш, проверувањето и вреднувањето треба да има обележије на континуирана повратна информација која на учениците ќе им биде достапна по пат на евидентирање на показатели во вид на поени, оценки, број на точни и неточни одговори во класниот графикон и сл.

Како понатамошно активност значајни се и внесувањето на податоците во компјутер и нивно емитирање во текот на денот а истотака поголема објективизација се постигнува и со водење на евиденција, односно внесување на податоци од страна и на ученикот во личните дневници за евалуација на сопствените постигнувања.

Од друга страна, сведоци сме дека наставната пракса, а тоа впрочем го потврдува и истражувањето дека постојат слабости и пропусти во однос на добивање на квалитетна повратна информација. Недоволна повратна информација пропратена со низа слабости и пропусти, се должи пред се и над се со неисполнување на условите, за секојдневна или почеста добивање информации, потоа во неменувањето во дидактичко-методската структура – организација на наставата, недоволната примена на современите иновативни наставни модели (проектна настава, модели на развојна настава, видови на модулара на настава, програмска настава, интегративна настава, индивидуализирана настава, хеуристичка настава, модели на интерактивна настава во помали групи, и др.), и четвртиот аспект кој исто така се однесува на неадекватната повратна информација се и достапноста до потребните информации за постигањата на ученикот по пат на евидентирање на сите показатели за покажаните знаења, а кои би се емитувале од компјутер како современа наставна технологија или по пат на други форми и начини.

\*

\*

\*

Според сите согледувања, теоретската анализа и резултатите од истражувањето, пред се во однос на исполнување на условите за континуирано на повратна информација за работата на ученикот, и за системот на следење и вреднување на резултатите на работата на уениците во нивните училишта може да се заклучи дека : какви ќе бидат проверувањата и оценувањето во едно училиште или во наставата по одреден наставен предмет, во голема мера, често и исклучиво (без оглед и на барањата на нормативните акти со кои тие се регулирани), ќе зависи од тоа како нив ги сфаќаат наставниците во тоа училиште, потоа каква настава изведуваат тие, како ги почитуваат и како учат учениците,

Имено, од тоа ќе зависи на што наставниците ќе дадат поголемо значење и тежина, односно што ќе бара од учениците и како тоа ќе го прават. Меѓутоа, на што од сето тоа наставникот ќе даде предност и најчесто ќе го практикува во својата работа, ќе зависи од неговите доминантни сфаќања (парадигми) за концептот на наставата, за нејзините цели, за формите и методите на наставната работа, потоа од сфаќањата за учењето на учениците, како тие треба да учат и да усвојат нови знаења, вештини и умеења, но најмногу од тоа каков концепт тој има за знаењето воопшто, па и за занењето со кое треба да се здобијат учениците со негова помош.

Ако се разгледаат просечните вредности на тристепената скала за разликите во ставовите и мислењата на наставниците за условите кои треба да се исполнат за континуирано добивање повратна информација за работата на ученикот **според видот на образование** во училиштето во кое работат наставниците, се добиваат следните податоци:

**Табела 37:** *Просечни вредности за разликите во ставовите на наставниците според видот на училиште каде работат*

| Индикатори                                                                                                                                                                                                     | Наставници од гимназиско образование | Наставници од средно стручно образование | Вкупно |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|--------|
| 1.1 Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)                                                                                                                                                | 2,90                                 | 2,91                                     | 2,91   |
| 1.2 Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.                                                                                                         | 2,18                                 | 2,35                                     | 2,27   |
| 1.3 Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материјал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот)                                | 2,54                                 | 2,71                                     | 2,63   |
| 1.4 Темелно да се измени организацијата на просторот во училиште и во училишница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците                     | 2,45                                 | 2,56                                     | 2,51   |
| 1.5 Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училишници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот | 2,57                                 | 2,73                                     | 2,65   |

|                                                                                                                                                                                                    |       |       |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|------|
| <b>1.6</b> Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот                                                                                    | 2,61  | 2,72  | 2,67 |
| <b>2.1</b> Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот                                                | 2,39  | 2,59  | 2,50 |
| <b>2.2</b> Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат                                                      | 2,46  | 2,40  | 2,43 |
| <b>2.3</b> Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.                | 2,62  | 2,71  | 2,67 |
| <b>2.4</b> Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми                                                                                                   | 2,33  | 2,45  | 2,39 |
| <b>3.1 Проектна настава:</b> учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)                                                 | 2,30* | 2,57* | 2,44 |
| <b>3.2 Разни модели на развојна настава,</b> која се темели на активна и самостојна работа                                                                                                         | 2,51  | 2,60  | 2,56 |
| <b>3.3 Примена на видови на модулarna настава:</b> совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат известени за квалитетот на нивното знаење                               | 2,37  | 2,43  | 2,40 |
| <b>3.4 Програмирана настава,</b> бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции                                   | 2,29  | 2,48  | 2,39 |
| <b>3.5 Интегративна настава,</b> бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети                                                                             | 2,31* | 2,56* | 2,45 |
| <b>3.6 Индивидуализирана настава,</b> која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)                                                         | 2,31  | 2,40  | 2,36 |
| <b>3.7 Хеуристичка настава,</b> која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот | 2,26  | 2,41  | 2,34 |
| <b>3.8 Разни модели на интерактивна настава во мали групи,</b> која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)                                                                        | 2,63  | 2,70  | 2,67 |
| <b>4.1</b> Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.                                                                  | 2,66  | 2,72  | 2,69 |
| <b>4.2</b> Внесување на податоците во компјутер и емитирање на екран во текот на денот                                                                                                             | 2,31  | 2,48  | 2,40 |
| <b>4.3</b> Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања                                                                           | 2,41  | 2,55  | 2,49 |

Од горнава табела статистичка значајност на разлики помеѓу наставниците кои работат во гимназии и наставниците што работат во средното стручно образование на ниво 0,05 е означена со \*, а на ниво 0,01 со \*\*.

Значајност на разлики помеѓу наставниците од гимназиското образование и наставниците од средните стручни училишта, за условите кои треба да се исполнат за континуирано добивање на повратна информација, постојат само за индикаторите 3.1. и 3.5.

Овие индикатори се однесуваат за примена на иновативните наставни модели како што се проектната настава и интегративната настава (види табела).

Имено, наставниците од средните стручни училишта во однос на нивните колеги од гимназиското образование, повеќе ги применуваат горенаведените наставни модели, за кои сметаат дека нивната примена создава поповолни услови за квалитетно добивање на повратна информација за знаењата и другите постигања на ученикот.

Според наше мислење, а притоа без да се навлезе во причините за постојните разлики помеѓу наставниците од стручното образование и наставниците од гимназиското образование, но, едно е сигурно дека кај наставниците од двата вида на образование покрај друго недостасува соодветната педагошко - дидактички знаења од иницијалното образование за квалитетно изведување на процесот на наставата, а тоа подразбира и квалитетно изведување на процесот на следење и вреднување на знаењата и другите постигања на учениците.

Ако се изврши рангирање на индикаторите според ставовите на наставниците според типот на средното училиште на тристепената скала за условите кои треба да се исполнат за континуирано добивање на повратна информација за работата на ученикот во училиштето може да се забележи дека и наставниците кои работат во гимназиите и наставниците кои работат во средните стручни училишта испод 2 средна вредност немаат за ниту еден од индикаторите. Двете категории на испитаници сметаат дека треба:

- радикално да се намали обемот на содржината со што повеќе време би се посветувало на одредена тема;
- помал број на ученици во класовит;

- континуираната повратна информација до учениците да биде преку класниот графикон.

Просечните вредности на тристепената скала за разликите во ставовите и мислењата на наставниците по истата проблематика **според нивното работно искуство** ги покажуваат следните податоци:

**Табела 38:** *Просечните вредности за разликите во ставовите на наставниците според работното искуство*

| Индикатори                                                                                                                                                                                                   | а.<br>наставници<br>со работно<br>искуство до<br>10 год. | б.<br>наставници<br>и со<br>работно<br>искуство<br>од 10 до 30<br>год | в.<br>наставници<br>со работно<br>искуство<br>над 30 год. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1.1 Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)                                                                                                                                              | y*<br>2,89                                               | 2,93                                                                  | a*<br>3,00                                                |
| 1.2 Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.                                                                                                       | 2,24                                                     | 2,25                                                                  | 2,50                                                      |
| 1.3 Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот)                               | 2,69                                                     | 2,53                                                                  | 2,70                                                      |
| 1.4 Темелно да се измени организацијата на просторот во училиште и во училница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците                     | 2,55                                                     | 2,45                                                                  | 2,50                                                      |
| 1.5 Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот | 2,67                                                     | 2,63                                                                  | 2,60                                                      |
| 1.6 Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот                                                                                                     | 2,73                                                     | 2,59                                                                  | 2,70                                                      |
| 2.1 Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот                                                                 | 2,55                                                     | 2,44                                                                  | 2,40                                                      |
| 2.2 Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат                                                                       | 2,41                                                     | 2,48                                                                  | 2,40                                                      |
| 2.3 Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.                                 | 2,62                                                     | 2,69                                                                  | 2,80                                                      |
| 2.4 Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми                                                                                                                    | 2,36                                                     | 2,41                                                                  | 2,50                                                      |

|                                                                                                                                                                                                    |            |            |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------|
| <b>3.1 Проектна настава:</b> учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)                                                 | 2,44       | 2,44       | 2,40 |
| <b>3.2 Разни модели на развојна настава,</b> која се темели на активна и самостојна работа                                                                                                         | 2,60       | 2,50       | 2,60 |
| <b>3.3 Примена на видови на модулarna настава:</b> совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат известени за квалитетот на нивното знаење                               | 2,47       | 2,34       | 2,22 |
| <b>3.4 Програмирана настава,</b> бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции                                   | 2,45       | 2,33       | 2,20 |
| <b>3.5 Интегративна настава,</b> бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети                                                                             | 2,47       | 2,38       | 2,50 |
| <b>3.6 Индивидуализирана настава,</b> која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)                                                         | 2,36       | 2,34       | 2,40 |
| <b>3.7 Хеуристичка настава,</b> која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот | 2,25       | 2,38       | 2,60 |
| <b>3.8 Разни модели на интерактивна настава во мали групи,</b> која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)                                                                        | 2,71       | 2,62       | 2,60 |
| <b>4.1</b> Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.                                                                  | В*<br>2,80 | а*<br>2,58 | 2,50 |
| <b>4.2</b> Внесување на податоците во компјутер и емитување на екран во текот на денот                                                                                                             | 2,46       | 2,37       | 2,30 |
| <b>4.3</b> Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања                                                                           | 2,49       | 2,49       | 2,50 |

Во горнава табела статистичка значајност на разлики помеѓу трите категории на испитаници (а- наставниците со работно искуство до 10 години; б- наставниците со работно искуство од 10 до 30 години; в-наставници со работно искуство над 30 години) на ниво 0,05 е означена со а, б или в во зависност од категоријата на испитаници и \*, а на ниво 0,01 со а, б или в во зависност на категорија на испитаници и \*\*.

Ако се изврши рангирање на индикаторите според ставовите на наставниците на тристепената скала за условите кои треба да се исполнат за континуирано дигбивање на повратна информација за работата на учениците во

училиштето може да се забележи дека и наставниците кои имаат работно искуство до 10 години и оние кои имаат работно искуство од 10 до 30 години испод 2 средна вредност имаат за истите индикатори како и според горната табела (според видот на средно училиште).

Ако се разгледаат просечните вредности на тристепената скала за разликата во ставовите и мислењата наставниците **според полот** се добиваат следните податоци:

**Табела 39:** *Просечните вредности за разликите во ставовите на наставниците според половата структура*

| Индикатори                                                                                                                                                                                                   | наставници од машки пол | наставници од женски пол |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1.1 Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)                                                                                                                                              | 2,86                    | 2,99                     |
| 1.2 Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.                                                                                                       | 2,34                    | 2,19                     |
| 1.3 Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот)                               | 2,64                    | 2,64                     |
| 1.4 Темелно да се измени организацијата на просторот во училиште и во училница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците                     | 2,55                    | 2,47                     |
| 1.5 Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот | 2,64                    | 2,68                     |
| 1.6 Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот                                                                                                     | 2,74                    | 2,61                     |
| 2.1 Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот                                                                 | 2,59                    | 2,37                     |
| 2.2 Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат                                                                       | 2,46                    | 2,40                     |
| 2.3 Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.                                 | 2,70                    | 2,64                     |
| 2.4 Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми                                                                                                                    | 2,43                    | 2,35                     |
| 3.1 <b>Проектна настава:</b> учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)                                                           | 2,50                    | 2,40                     |
| 3.2 <b>Разни модели на развојна настава,</b> која се темели на активна и самостојна работа                                                                                                                   | 2,52                    | 2,64                     |
| 3.3 <b>Примена на видови на модулarna настава:</b> совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат                                                                                   | 2,38                    | 2,42                     |



|                                                                                                                                                                                                     |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| известени за квалитетот на нивното знаење                                                                                                                                                           |      |      |
| <b>3.4 Програмирана настава</b> , бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции                                   | 2,48 | 2,28 |
| <b>3.5 Интегративна настава</b> , бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети                                                                             | 2,39 | 2,50 |
| <b>3.6 Индивидуализирана настава</b> , која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)                                                         | 2,30 | 2,44 |
| <b>3.7 Хеуристичка настава</b> , која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот | 2,46 | 2,21 |
| <b>3.8 Разни модели на интерактивна настава во мали групи</b> , која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)                                                                        | 2,66 | 2,67 |
| <b>4.1</b> Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.                                                                   | 2,71 | 2,67 |
| <b>4.2</b> Внесување на податоците во компјутер и емитување на екран во текот на денот                                                                                                              | 2,43 | 2,40 |
| <b>4.3</b> Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања                                                                            | 2,57 | 2,37 |

Од табелата може да се воочи дека статистичка значајност на разлики помеѓу двете категории на испитаници нема за ниту еден индикатор. Имено, табелата покажува дека не постојат разлики помеѓу испитаниците наставници од женскиот пол со наставниците од машкиот пол за условите кои треба да се исполнат за континуирано добивање на повратна информација за работата на ученикот во нивните училишта.

## **ЧЕТВРТ ДЕЛ**

- Заклучни согледувања**
- Препораки**
- Литература**
- Прилози**

## ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Системот на проверување и оценување на постигањата на учениците е интегрална компонента на образовниот систем и му служи нему да ги постигне своите цели. Всушност, од неговото соодветно функционирање зависи и квалитетот на образованието, со кое се здобиваат учениците. Токму затоа, не е сеедно каков систем на следење, проверување и оценување – вреднување на постигањата на учениците имаме. Впрочем, не е случајно што овој систем (подсистем на образовниот систем) е и нормативно регулиран со посебен Правилник.

Дидактичките промени во средното образование, кои се одвиваат десетина и повеќе години, почнаа да го зафаќаат и подрачјето на проверување и оценување на постигањата на учениците. Тие, всушност, се однесуваат на сите компоненти на системот на оценување. Најважното во сите тие промени е што придонесуваат да се свртиме кон суштината на образованието – кон она вистинското, вредното, она што го поттикнува, насочува, помага, забрзува и одржува развојот на учениковата личност – да се свртиме кон учењето и поучувањето, како основни процеси, а што има одраз и врз активностите на следење, проверување и оценување на напредокот на учениците.

Целта на нашето истражување, пак, беше да се утврди, анализира и прикаже постојната состојба во системот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта во Р. Македонија и врз основа на добиените сознанија да се даде придонес за негово подобрување, односно за создавање на современ систем за проверување и оценување.

Добиените резултати од истражувањето беа прикажани и анализирани во претходните поглавја. Поагајќи од тие сознанија, овде, прво, ќе се обидеме да ги изведеме и прикажеме заклучните согледувања за степенот на изграденост (развиеност) на системот на проверување и оценување, односно за тоа колку тој е кохерентен, како функционира – колку ги исполнува своите основни функции

и, најпосле, ќе се обидеме да дадеме и одредени препораки (сугестии) за негово подобрување – осовременување.

Во прикажувањето на заклучните согледувања ќе појдеме од поединечното кон општото, односно најнапред ќе ги прикажеме заклучните согледувања во врска со секоја посебна хипотеза – за секоја посебна компонента на системот, а најпосле ќе изведеме и општ (заеднички) заклучок, согласно нашата општа хипотеза, односно за тоа каков е постојниот систем на проверување и оценување во средните училишта.

❖ Ќе појдеме од основната компонента на системот, а тоа е предметот (содржината) на проверувањето и оценувањето. Таа е и клучна компонента на тој систем, бидејќи од тоа што треба да се проверува и оценува, ќе зависи и како тоа треба да се прави, кои методи и постапки да се употребат итн.

Нашата хипотеза во врска со оваа компонента гласи: **Наставниците во средните училишта не ги следат и не ги оценуваат сите компоненти на училишната работа и учење.**

За содржината (предметот) на проверувањето и оценувањето наставниците се изјаснуваа од два аспекта.

Најпрво, од нив се бараше да кажат на што ја засновуваат оценката што им ја даваат на учениците, односно што проверуваат и оценуваат (вреднуваат) како нивни постигања. Притоа, над две третини од нив (види Таб. 23. пр. 1.2.1.; 1.2.2. 1.2.3) се изјасниле дека ги оценуваат знаењата и постигањата, потоа интересирањето на ученикот за предметот и неговите работни навики. Притоа, утврдена е разлика во ставовите меѓу наставниците од гимназиското и наставниците од стручното образование. Таа разлика е значајна на ниво 0,05, а се состои во тоа што наставниците од стручните училишта значително поголем акцент ставаат на проверувањето и оценувањето на знаењата, во споредба со наставниците од гимназиското образование.

Потоа, наставниците се изјаснуваа и што би требало да се оценува, при што, освен што ги потврдиле своите претходни ставови, дека ги проверувањт

знаењето, интересирањето и работните навики, 57,14% (Таб. 27; Пр. 2,2; 2.3; 2.4; 2.5) изјавиле дека го оценуваат и процесот на учење – на доаѓање до знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до знаење или ги добива во готов вид). И овде е забележана значајна разлика на ниво 0,05 во врска со тврдењето “Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата” – така што поголем процент од наставниците од стручните училишта, во споредба со своите колеги од гимназијата, се изјасниле во полза на ова тврдење.

Од изнесените ставови може да се насети позитивната ориентираност на наставниците кон проширување на предметот на проверување и оценување. На ваквиот тренд на промени во ставовите на наставниците по однос на предметот на следење, проверување и оценување, веројатно свое влијание има и член 5 од Правилникот, во кој се вели: “наставникот во наставата го оценува ученикот за: нивото на усвоеност на содржините (знаењата на учениците) по одделните наставни предмети; нивото на стекнати вештини за примена на знаењата, нивото на развиеност на способностите за размислување (анализа, синтеза, воопштување и сл.) и формирање на општи ставови”. Но тоа, се уште, како што видовме, не мора да значи дека, при практичното изведување на проверувањето и оценувањето, сите наставници така и постапуваат, односно дека подеднакво внимание посветуваат како на степенот на постигнатост на содржинските, така и на процесните цели на наставата, односно на напредувањето на учениците во усвојувањето на предметни и на процедурални знаења.

Од сето напред речено може да се изведе заклучок: **наставниците во средните училишта не ги следат и не ги оценуваат сите компоненти на ученичката работа и учење.**

❖ За критериумите, како компонента на системот на проверување и оценување, нашата хипотеза гласи: **Наставниците во средните училишта немаат утврдени мерила за мерење на ученичките знаења и достигнувања.**

Од изнесените искажувања на наставниците (во поглавјето Интерпретација на резултатите од истражувањето) тешко е директно да се изведе заклучок за тоа дали тие имаат или немаат утврдени критериуми за

оценување. Всушност, нивните одговори се малку контрадикторни – недоследни. На тоа упатуваат И следниве показатели. Имено, висок процент (63,39%, Таб. 22; пр. 1.1.1.), прво потполно се согласуваат со тврдењето дека “Имам изработено сопствени стандарди што треба ученикот да знае за секоја оценка”, за веднаш потоа голем дел од нив да го променат својот став и 43,75% (Таб. 22; Пр. 1.1.2.) да кажат дека “Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување”, а дури 12,01 % да не се произнесат за ова тврдење.

Слична недоследност, по однос на критериумите за оценување, наставниците искажуваат и кога ги оценуваат постигањата на ученици со повисоки и пониски способности и на ученици со поволни и неповолни услови за учење (патување, лоши станбени услови и сл.). Имено, додека во првиот случај тие имаат различни критериуми (построги за посposобните, поблаги за помалку посposобните, при исто покажано знаење), во вториот случај (за ученици со различни услови во кои живеат и учат) имаа исти критериуми..

Очигледно е дека наставниците не се сигурни во себе дали имаат или немаат утврдени критериуми за оценување на постигањата на учениците. Всушност, тие имаат само имплицитни – недоволно јасни критериуми, за кои и самите не се свесни на што ги засновуваат: на стандарди (кои и не постојат) или на сопствени искуства или им се преземени од други колеги и нивни поранешни учители.

Од сето напред речено може да се изведе следниот заклучок:  
**Наставниците (оценувачите) немаат утврдени јасни мерила (критериуми) за мерење (оценување) на знаењата и останатите постигања на учениците.**

Ако се има во вид дека критериумите, во вистинска смисла на зборот, се мерила (мерка) за успехот (напредокот) на учениците и дека без утврдени јасни критериуми не може да се добие ни јасна претстава до кој степен се постигнуваат целите на наставата, тогаш сосема е разбирливо зошто кај

стручната и другата јавност е ниска довербата во оценките, впишани во свидетелствата и дипломите на средношколците.

Тоа е еден од значајните докази за слабостите на постојниот концепт на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта, односно за потребата од неговото осовременување.

❖ Нема сомнение дека проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците се изведува со одредени цели, односно тие активности имаат своја намена – свои функции. Прашање е само колку тие се остваруваат. Имено, познато е дека резултатите од проверувањето и од оценувањето би требало да се користат, главно, за три цели: **за подобрување на учењето на учениците, за подобрување на поучувањето од страна на наставниците и за носење на одлуки од страна на училиштата или други надлежни органи и институции за преземање и на други активности за подобрување на квалитетот на образованието.**

Во таа смисла, како задача на истражувањето беше поставена и проверката на следнава хипотеза: **Наставниците во средните училишта не посветуваат доволно внимание на сите цели на следење, проверување, оценување и вреднување.**

Основната намена на проверувањето и на оценувањето е, врз основа на прибраните податоци за постигањата и тешкотиите на кои наидуваат учениците во процесот на учењето, да им се дадат формативни повратни информации и на тој начин да им се помогне подобро да учат. Тоа се постигнува со практикување на дијагностичкото и на формативното проверување.

**Првото**, како што е речено и во теорискиот дел од овој труд, се изведува пред почетокот на процесот на учење на новите содржини, со намера да се проверат предзнаењата на учениците, да се согледа што тое веќе знаат, за она што треба да учат, и колку се подготвени успешно да се вклучат во процесот на учење на новите содржини. Добиените податоци од дијагностичкото проверување се основа за планирање на наставата согласно со можностите и предзнаењата на учениците. Овој вид на проверување, односно неговата

функција е малку позната и затоа во средните училишта не и се посветува нужното внимание, односно не се практикува во доволна мера. Веројатно тоа се должи на едно одамна цврсто вкоренето сфаќање дека наставникот има обврска (само) да ги обработи (предаде) сите планирани содржини, а на учениците останува да ги научат. Значи, брзајќи да ја исполнат својата обврска, да ги предадат (обработат) предвидените содржини и со тоа да се оправдаат пред надлежните органи, наставниците, едноставно, немаат доволно време за дијагностичко проверување.

**Второто**, формативното проверување, кое се изведува континуирано во целиот тек на наставниот процес, и чија намена е да се следи (проверува) како ученикот учи, во голема мера е истиснато, бидејќи во традиционалната предавачко-слушачка настава, која се уште преовладува во средните училишта, нема време за такво проверување. Поради тоа, формативното проверување и оценување (без официјално регистрирање на оценки во училишната документација), не ја остварува својата основна функција да им се помогне на учениците како подобро да учат.

Наспроти дијагностичкото и формативното проверување, сумативното проверување и оценување – кое завршува и со официјално утврдена и регистрирана оценка, во наставната практика на средните училишта зазема доминантна позиција. Тоа е така, пред се, поради обврската што ја имаат наставниците најмалку два пати во полугодieto да ги оценат постигањата на учениците. Но, тоа не значи и дека сумативното проверување и оценување, освен административната, ги остварува и останатите свои функции. Поточно, тоа ја остварува само чисто административната функција – да се регистрираат оценки во училишната документација и ништо повеќе. Тоа значи дека оценките од сумативно проверување и оценување на тримесечијата и на полугодieto не се користат за продлабочено анализирање на успехот на учениците, односно за носење на одлуки за преземање на одредени активности за негово подобрување.

Од претходно реченото може да се заклучи: **Системот на проверување и оценување, како што сега се практикува во средните училишта, остварува само една од своите функции – регистрирање на официјални**



**оценки во педагошката документација и евиденција, како последица на доминацијата на сумативното (завршно) проверување и оценување на постигањата на учениците.** Тоа говори за свртеност кон минатото и бележење само на резултатите, додека ретката присутност на дијагностичкото и на формативното проверување значи и недоволна свртеност напред – кон идниот процес на учење и поучување, засновани врз содржајни и насочувачки повратни информации за ученикот и наставникот.

❖ Правилата, процедурите, постапките според кои се изведуваат проверувањето и оценувањето, очигледно, и најмногу влијаат врз квалитетот на истите. Постојат повеќе принципи, што ги утврдила докимологијата и, не случајно некои од нив се вградени и во Правилникот за оценување на учениците. Намерата на нашето истражување, покрај другото, беше и да провериме во која мера наставниците водат сметка за одредени правила или начела при планирањето и изведувањето на активностите на проверување и оценување.

Во таа смисла ја поставивме и следнава хипотеза; **Наставниците во средните училишта не ги користат можностите за самоследење, самопроверување и самооценување, недоволно транспарентно и неконтинуирано ги изведуваат проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.**

Ако се суди врз основа на одговорите на учениците за нивната вклученост во оценувањето, би се рекло дека принципот на партиципација малку се почитува од страна на наставниците. Така, потполна согласност со тврдењето “Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка за својот одговор” изразиле само 8,74 % (Таб. 16; пр.2.5.) од учениците, а дури 53,86% воопшто не се согласуваат со таквото тврдење. Нешто поголем процент од учениците (18,45%) целосно се согласуваат со тврдењето: “Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува”, додека 51,94% само делумно се согласуваат со истото (таб. 16; пр. 2.6.). и за двете тврдења постои значајна разлика на ниво 0.05 (види табела бр. 19) меѓу учениците од гимназија и од

стручните училишта. Значително повисок процент ученици од стручните училишта искажале согласност со овие тврдења, што говори дека наставниците во нивните училишта во поголема мера ги вклучуваат учениците во оценувањето и ги уважуваат нивните мислења за оценките, отколку нивните колеги во гимназијата.

Ваквите одговори на учениците во голема мера се совпаѓаат со ставовите на наставниците по ова прашање. Така, при произнесувањето за вреднувањето како би требало да биде повеќето од наставниците (51,79%; Таб. 27; Пр. 2.6.) само делумно се согласуваат со тврдењето “Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови ученикот да може самиот себе да се вреднува)”. Тешко е да се каже зошто голем дел од наставниците се воздржани по однос на вклучувањето и оспособувањето на учениците за самооценување. Голема е веројатноста тоа да се должи на неинформираноста за значењето и начинот на практикување на принципот на партиципација, но не може да се негира и фактот дека кај нив е присутна и помислата дека на тој начин (благо речено), би “изгубиле” дел од својот авторитет (моќ), ако оценувањето, како средство за дисциплинирање, не биде целосно во нивна надлежност.

Врз основа на претходно реченото, може да се заклучи дека принципот на вклученост (партиципација) на учениците во процесот на проверување и оценување, односно нивното оспособување за самопроверување и самооценување, во наставната практика на средните училишта, со ретки исклучоци, не се почитува.

Некои од принципите се утврдени и со Правилникот за оценување на учениците, што претпоставува дека на наставниците им се добро познати и дека тие се должни да ги почитуваат. Тоа е случај со принципот на континуираност на проверувањето и оценувањето, а за кој во член 2 се вели: “Следењето на напредокот, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во средното училиште се одвива континуирано во текот на наставната година”.

Но, да видиме што мислат наставниците и учениците за ова правило на изведување на проверувањето и на оценувањето. Судејќи само според искажаните ставови на учениците, би можело да се рече дека овој принцип во голема мера се почитува во наставната практика. Имено, 57,28% (Таб. 16; Пр. 2.1.) од нив потполно се согласуваат со тврдењето: “Наставниците не оценуваат во текот на целата година”. Формално гледано, наставниците имаат обврска да ги оценуваат постигањата на учениците најмалку два пати во секое полугодие, што, тие, навистина и го прават. Поради тоа и се добива впечаток дека проверувањето и оценувањето се континуирани активности во текаот на целата наставна година, а всушност, се работи за кампањско оценување при крајот на т.н. тримесечија и пред крај на полугодието и на учебната година. Во сето останато време, речиси, во целост отсутствуваат активности за проверување и оценување.

Мислењата на наставниците, пак, не се охрабрувачки, иако 37,50% (Таб. 26; Пр.1.5.1.) искажале целосна согласност со тврдењето: “Сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се”, а една третина од нив (33,93%; таб. 26; пр. 1.5.4.) потполно се согласиле со тврдењето: “Сите ученици ги оценувам тримесечно”.

Овој принцип се смета за многу значаен за учењето и напредокот на учениците, па затоа и ние ќе му посветиме уште малку внимание пред да заклучиме колку тој, навистина, се почитува во наставната практика на средните училишта. Неговото практикување значи континуирано обезбедување на содржајни и корисни повратни информации за ученикот – за неговото учење, за тоа што научил, на какви тешкотии наидува и слично, и врз основа на тоа од наставникот да добие и насоки на што да обрати внимание и како подобро да учи. Тоа се овозможува само со континуирано следење и проверување на напредокот (без официјално оценување и регистрирање на оценка во педагошката евиденција). Тоа е таканареченото формативно проверување и оценување (без официјална оценка). Навистина, така сфатена функцијата на проверувањето и оценувањето е прифатлива и за наставниците, на што укажува двотретинско изразената потполна согласност со тврдењето “Оценката треба да

биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот”, но тоа е само нивен став, а не и реална практика.

Според тоа, заклучокот во врска со принципот на континуираност на проверувањето и на оценувањето би гласел: **Во наставната практика на средните училишта на овој принцип не му се посветува нужното (заслуженото) внимание, иако тоа е и обврска, што произлегува од член 2 од споменатиот Правилник.**

❖ Уште за еден **принцип** се произнесоа и наставниците и учениците. Станува збор за **принципот на позитивна насоченост** на проверувањето и на оценувањето. Неговата суштина е во тоа што првенствено треба да се проверува и оценува знаење, а не незнаење; на ученикот да му се овозможи да ги покаже своите постигања, добрите страни на напредокот, се разбира, не запоставувајќи ги и слабите.

Еве што мислат за тоа нашите испитаници. Само 30,10% (Таб. 16, пр. 2.7) од учениците искажале потполна согласност со тврдењето: “Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие она што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)”. Уште помал е процентот на наставници (21,43%, таб. 28, пр. 3.4) кои изразиле потполна согласност со тврдењето: ” На ученикот треба да му се дозволи за оценка да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одгвара)”, а само една третина потполно се согласуваат со тврдењето: “На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат” (таб. 28, пр.3.1).

**Врз основа на горните искажувања на учениците и наставниците може да се заклучи дека и принципот на позитивна насоченост на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во средните училишта не се применува во наставната практика.**

На принцип на транспарентност (јавност) во планирањето и изведувањето на проверувањето и оценувањето дадено му е посебно место во член 7 од Правилникот, во кој се вели: **“При оценувањето на знаењата и вештините на**

**учениците, јавноста се обезбедува со: запознавање на учениците со начинот и критериумите за оценување по предметот; за обемот на градивото за кое ќе бидат оценувани во одреден период и со изведување на оценувањето на учениците во паралелката или со ученици во помали групи”.**

❖ Сестраната анализа на резултатите од истражувањето добиени од страна на учениците и наставниците во вид на ставови и мислења ја потврдија хипотезата дека: **нивото на ученичката работа, учењето, знаењето и постигањата во средните училишта не се на задоволително ниво.**

Имено, постојниот систем на следење, проверување и оценување покажува дека се проверува и оценува, пред сè, знаењето во потесна смисла на зборот, и тоа неговиот обем квантитет: значи се опфаќа сознајно-говорната компонента, но, истотака сфатено потесно- со акцент на меморирање на знаењето.

Во значителна мера е запоставено е проверувањето и оценувањето на квалитетот на знаењата и на другите постигања во развојот на личноста на ученикот. Ретко се испитуваат и оценуваат (вреднуваат) интересите, ставовите и убедувањата на учениците. Оваа претпоставка се потврдува со повеќе мислења дадени од страна и на наставниците и од страна на учениците.

Ако се суди според одговорите на наставниците, би се рекло дека процентот од 54,63% кој потполно се согласува со тврдењето “да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот” (табела 34, пр. 2.1), но истотака не е мал процентот од анкетрираните наставници кои делумно се согласуваат по истото прашање, тој процент изнесува 40%.

Оваа дотолку се потврдува и со показателите по однос на тврдењето доколку работата на часот би се организирила со примена на иновативните наставни модели – по пат на **проектна настава, развојна настава, модулarna настава, програмирана настава, индивидуализирана** па и други наставни модели.

Наставниците се произнесоа за сите наставни модели кои им се понудија во прашалникот, но нивните ставови се поделени на пример: за проектната настава испитаниците, колку потполно се согласуваат, исто толку и делумно се согласуваат а тој процент изнесува 47,22% и за едниот и за другиот став, додека за индивидуализираната настава односот на потполното согласување и делумното согласување е приближно со претходниот индикатор. Но, се забележува и податокот по истото прашање каде 8,33% од наставниците воопшто не се согласуваат. Види табела бр. 35.

Меѓутоа, интересно е што меѓу одделните групи на наставници постојат значајни разлики по овие прашања така на пример, потребата за примена на иновативни наставни модели за добивање на повратна информација за работата на ученикот, во голема мера е присутна кај наставниците од стручните училишта во споредба со нивните колеги од гимназиското образование (разликата е значајна на ниво 0,05%). Види табела бр. 37.

Не помалку, е интересен и податокот од учениците за приближно исто прашање а кое гласи: “наставниците ретко предаваат, а почесто не упатуваат на самостојна работа – заеднички по групи обработуваме поедини теми”, овој став го застапуваат, односно за ова прашање потполно се согласуваат 23,30% од анкетираните ученици, наспроти 43,7% кои делумно се согласуваат, додека дури 31,07% од испитаниците – ученици воопшто не се согласуваат (види табела бр. 15; пр 1.8).

По однос на истото тврдење, постои значајна разлика на ниво 0,05 помеѓу учениците од гимназиското образование со нивните соученици од средните стручни училишта (види табела бр. 19, ставови и мислења на учениците според видот на образование).

Од горенаведените показатели, може да се изведе заклучок дека нивото на ученичката работа, учењето, знаењето и постигањата во средните училишта не се на задоволително ниво.

Ако се има во вид дека, се на се, не се почитува барањето, за следење, за проверување и оценување (вреднување) на развојот на напредокот на личноста на ученикот во целина со сите посебности на одделните возрасти.

❖ Со испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците и учениците, базирани на податоци што се добиени се **потврди хипотезата дека наставниците во средните училишта не ги применуваат сите можни техники на оценување.**

Имено, впечатлив е фактот дека вкупниот број на анкетирани наставници 56,25% потполно се согласуваат за примена на техниката усмено испрашување додека, 36,61% делумно се согласуваат. Во полза на ова потврдување говори и податокот дека наставниците во врска со тврдењето за примена на **есејот** како можна техника за испрашување дури 17,86% од испитаниците воопшто не се согласуваат за применување на оваа техника за оценување, додека потполно се согласуваат 25%, а останатиот процент се однесува на наставниците кои делумно се согласуваат за примена на оваа техника. (види табела бр. 24 – техники на оценување).

Микро тестовите или петминутното испрашување во значителна мера не е застапена како можна опција за следење и оценување. Имено, за оваа техника на испрашување 14% од испитаниците воопшто не се согласуваат, а потполно се согласуваат само 20,54%, додека 12,50% не одговориле. (види табела бр. 24)

На поставеното прашање “наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување за оваа проблематика, доколку училиштето би овозможило такво нешто”, наставниците, поголемиот број од нив 54,14% потполно се согласуваат. Ваквиот процент не упатува на сериозно размислување дека наставниците покажуваат спремност за нивно усовршување за примена на сите можни методи и техники на оценување (види иста табела).

Врз база на добиените податоци и сестраната анализа на истите уште еднаш ни дава за право да потврдиме дека во наставната практика во средните училишта наставниците не ги користат сите можни техники кои ги нуди

училишната докимологија. Имено, усното проверување сепак не оправдано доминира а освен тоа, недоволно стручно се применува, односно не се почитуваат добро правилата за подготовка на квалитетни прашања, потоа несоодветно поставување на прашањата, паузите на исчекување на одговорот и друго.

Писменото проверување во форма на писмени работи, домашни работи и слично, традиционално се користат само во неколку предмети (јазиците и математика) со сите познати предности и недостатоци. Се почестите обиди да се примени некој вид на писмено проверување и во другите предмети (во недостаток на време за усно проверување се недоволно успешни, особено во поглед на објективноста во оценувањето). Писменото проверување (во вид на задачи прашања) од есејски тип, неоправдано премногу ретко се користат, веројатно поради недоволно познавање, односно сложеноста на неговата успешна примена, кое се потврдува и со добиените податоци од истражувањето (види табела бр. 24, пр. 1.3.5, ставови и мислења на наставниците за користење на техниките за оценување).

Тестовите на знаења, иако се почесто, сепак недоволно се користат, ова се потврдува и со податоците добиени од наставниците во вид на ставови и мислења каде 46.43% потполно се согласуваат за примена на тестовите за испрашување, наспроти 44,46% за делумно применување на тестовите, додека 7,14% од испитаниците воопшто не се согласуваат за оваа техника на испрашување (иста табела, пр. 1.3.3).

Овие податоци говорат и за другиот момент имено, применувањето на тестовите на знаења (наспроти нестручните мислења за некаква тестоманија), загрижува слабиот квалитет на овој вид на мерни инструменти (кои често и не го заслужуваат тоа име) како и многуте слабости во нивната примена.

❖ Наставникот, практично, е главен, иако не и единствен носител – реализатор на концептот на проверување и оценување на напредокот на учениците. Поточно, во процесот на индиректно мерење, какво што е и училишното оценување, тој остварува две улоги, односно реализира две



компоненти од процесот на мерење. Во исто време тој, во извесна смисла, има улога на мерен инструмент – тој е мерител на знаењето и на останатите постигања на ученикот, како при усното проверување, така и при писменото – зашто тој ги подготвува и применува и тестовите, скалите на проценка и другите инструменти. Но, тој е и во улога на мерител – тој го реализира, го изведува проверувањето и оценувањето, според утврдени правила.

Но, ни третата, основната – клучната компонента на мерењето – предметот на мерење, воопшто не е независна од мерителот (наставникот). Имено, ако предмет на проверување и оценување (мерење) се знаењата и другите постигања на учениците, односно она што наставникот ги поучува нив, врз основа на утврдени цели со наставните програми, тогаш е јасно дека тоа – поучувањето ќе го прави онака како што тој го сфаќа знаењето и, што за нас е уште поважно, тој и ќе проверува и оценува онака како што го разбира истото, па оттаму и такви мерни инструменти и постапки ќе користи за да утврди што знаат учениците и така ќе ги гради критериумите – мерилата за нивното оценување.

Затоа, многу е важно да се знае во која мера наставниците се стручно оспособени (подготвени) за една таква сложена и чувствителна улога на оваа професија. Нашето истражување немаше за цел да ги проучува професионалните компетенции на наставниците за подрачјето на проверување и оценување. Сепак извесни парцијали и индиректни сознанија може да се добијат од нивните изразени ставови на прашалникот за условите што треба да се исполнат за континуирано добивање на повратни информации за работата на ученикот.

Во таа смисла, тие сосема јасно ја искажуваат својата заинтересираност помасовно да се вклучат во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би им овозможило такво нешто. Целосна согласност за тоа изразиле 57,14%, делумна 31,25%, само 3,47% воопшто не се согласуваат, а дури 8,04% (таб. 24; пр. 3.5.) не го искажале својот став за потребата од обука за подрачјето проверување и оценување. Ваквите ставови за обуката се поврзани со потребата од оспособување на наставниците за примена на разни методи, постапки и

техники за проверување и за оценување на постигањата на учениците. Позитивниот однос кон сопственото усовршување наставниците уште поизразено го искажале во рамките на своите ставови за условите кои би овозможиле континуирано проверување и оценување на напредокот на учениците. Дури 65,18% (таб. 33; пр. 1.1.6.) сметаат дека е потребно наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот. Иако што наставниците по сите показатели за многу прашања за постојниот систем на вреднувањето на работата на ученикот, и за добивање на повратна информација за работата на ученикот во училиште се различни а по многу нешта и не се разликуваат, сепак, тие изразуваат позитивен став кон комплексниот систем на евалуација и на промените на истиот.

Сето тоа се сигурни докази за заинтересираноста на наставниците, односно за потребата што тие ја чувствуваат од промени во системот на следење, проверување и оценување на напредокот на учениците. Меѓутоа, интересно е што меѓу одделните групи наставници постојат значајни разлики по ова прашање. Така, на пример, потребата од обука за подрачјето на проверување и оценување во поголема мера е присутна кај наставниците од стручните училишта, отколку нивните колеги од гимназија (разликата е значајна на ниво 0.05). (види табела бр. 30). Уште поголема е разликата (значајност на ниво 0.01) меѓу наставниците со различен број на години на работно искуство. (види табела бр. 31). Најголема потреба за обука чувствуваат наставниците со над 30 години работно искуство, потоа наставниците до 10 години работно искуство, а најмалку оние кои имаат од 10 до 30 години искуство.

## ОПШТ ЗАКЛУЧОК

Врз основа на претходно искажаните поединечни заклучоци, во врска со посебните хипотези на нашето истражување, може да се изведе и еден општ заклучок во врска со заснованоста на нашата општа хипотеза, која гласи: **Во средните училишта преовладува традиционално проверување на знаењата, така што оценките се недоволно објективни и недоволно валидни, додека од друга страна, во докимилошката наука постојат посебни постапки со**

**кои можат да се намалат или елиминираат несаканите фактори, на проверувањето и вреднувањето може да се врши значително пообјективно, повалидно и поправично.**

Со оглед на фактот што сите посебни хипотези се целосно или делумно потврдени, логички следи и општиот заклучок, кој гласи:

**Резултатите од истражувањето, со релативно висок степен на сигурност упатуваат на заклучок дека во средните училишта во општина Гостивар и пошироко доминира традиционален, застарен пристап во проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.**

Поточно, тоа значи дека :

❖ Се проверуваат и оценуваат, пред се, знаењата кај учениците, сфатени во потесна смисла на зборот – како запомнети факти, дефиниции, правила или друг вид на генерализации, односно се проверуваат и оценуваат, главно, предметни (содржински) знаења, а во многу помала мера процесните (процедуралните) знаења, како и вештини и способности. Всушност, се следат, проверуваат и оценуваат резултатите, но не и процесите на учење – на стекнување на знаењата, нивната примена и презентација;

❖ За проверување на постигањата на учениците, наставниците се служат, претежно, со разни постапки на усно и писмено проверување, а во многу помала мера користат постапки за практично проверување преку решавање на автентични задачи. Честата употреба на неформални тестови на знаења само го засилува уверувањето за стереотипниот пристап кон проверувањето и оценувањето на напредокот на учениците;

❖ Доминантен вид на проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта во Гостивар е сумативното проверување и оценување, а значително малку се практикуваат дијагностичкото и формативното проверување. Ова јасно упатува и на непобитниот факт дека

проверувањето и оценувањето во средните училишта не ги остварува сите свои функции, односно не ги постигнува посакуваните цели;

❖ Наставниците, односно училиштата (стручните активи, наставничкиот совет) немаат утврдени јасни објективизирани критериуми, засновани на стандарди, што води и кон други слабости на системот на проверување и оценување;

❖ Во практичното изведување на проверувањето и оценувањето наставниците во средните училишта недоволно ги почитуваат основните принципи (континуираност, индивидуализираност, транспарентност, позитивна насоченост) за квалитетно водење на процесот на проверување и вреднување на постигањата на учениците;

❖ Наставниците, како оценувачи — носители на активностите на проверување и на оценување, не се доволно стручно оспособени за квалитетно изведување на истите, во согласност со современите трендови на промени во системот на проверување и оценување на постигањата на учениците.

## **ПРЕПОРАКИ**

Со цел да се надмине постојната неповолна состојба во подрачјето следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта, односно да се отстранат слабостите во функционирањето на овој подсистем на образовниот систем, а користејќи ги сознанијата од нашето истражување би сакале да ги дадеме само следниве општи препораки:

Општата наша препорака гласи: Надлежните институции за образование во Р. Македонија потребно е да пристапат кон редефинирање (позначително иновирање) на системот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта во Република Македонија, во согласност со трендовите на промени во овој систем во земјите со современ образовен систем, како и со сознанијата на училишната докимологија, како и на другите науки за образованието (дидактиката, педагогијата, педагошката и развојната психологија).

Реализацијата на оваа порака ги претпоставува следниве нешта:

1. Подготовка на нов Правилник за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта во Р. Македонија; што подразбира нормативно регулирање на сите компоненти на овој систем во согласност со современите постигања на училишната докимологија.
2. Посебен акцент да се стави на нормативата за државна матура и на другите екстерни испити.
3. Да се подготви и донесе кодекс на однесување на непосредни и посредно вклучени субјекти (наставници, ученици, родители и др) во процесот на проверување и оценување на постигањата на учениците.
4. Во подготовката на правилникот, како и на други нормативни документи (упатства, кодекси и слично), поврзани со изведувањето на интерното и екстерното проверување и оценување на постигањата на учениците во средните училишта, покрај експерти од ова подрачје, неизоставно да се вклучат и наставниците и учениците, како и наставничките факултети.
5. Да се подготват и донесат стандарди за постигањата на учениците во средното образование, како основа за утврдување на јасни и објективни критериуми за оценување на степенот на постигнатост на целите на наставните програми.

**6.** Изработка и донесување на стандарди за компетенциите на наставниците за подрачјето следење, проверување и оценување на постигањата на учениците. Со стандарди по детално да се каже со какви знаења и вештини треба да се стекнат наставниците за проверување и оценување, во врска со следните компоненти на системот:

- видови на проверување и оценување;
- предмет на проверување и оценување;
- цели – функции на проверување и оценување;
- методи, техники и постапки за проверување и оценување;
- критериуми за оценување;
- принципи (начела) за оценување;
- мерни карактеристики (валидност, објективност, доследност и др.) на проверувањето и оценувањето;
- обучување на наставниците за да можат да ги користат резултатите од екстерните испити.

**7.** Покренување на иницијатива и договор со наставничките факултети за осовременување на наставните програми (врз основа на стандардите за компетенциите на наставниците), заради обезбедување на систематска и целосна обука на студентите – идни наставници, за подрачјето следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.

**8.** Изработка и донесување на Програма за сеопфатна, темелна и систематска обука на наставниците (оценувачите), вработени во средните училишта, за успешно остварување на една значајна нивна професионална улога во работата со учениците, каква што е следењето, проверувањето и оценувањето (вреднувањето) на нивниот напредок. Оваа препорака особено се однесува за категоријата на наставниците кои завршиле ненаставнички факултет или наставници што предаваат стручни предмети во средното образование, а доаѓаат од факултети кои немаат педагошка психолошка подготовка и според законската регулатива се обврзани да завршат педагошко, психолошка и методска обука на соодветните факултети. Општо е мислење дека ваквата подготовка во сегашната поставеност е недоволна и неадекватна.

9. Надлежните институции одговорни за образованието да покренат иницијатива кај издавачите за издавање основна и прирачна литература (домашна и странска) за подрачјето проверување и оценување наменето за наставниците и другите заинтересирани субјекти.

10. Бирото за развој на образование и наставничките факултети во Република Македонија да подготват – да понудат и да организираат разни форми на обука и помош на наставниците за квалитетно изведување на проверувањето и оценувањето на напредокот на ученикот.

### **ЗА НАСТАВНИЦИТЕ Е ЗНАЧАЈНО:**

- ❖ Наставниците при проверување и оценување покрај оценувањето на предметните (содржинските) знаења да ги проверуваат и оценуваат и процесните (процедуралните) знаења како што се вештините и способностите, а тоа значи да се проверува и оценува и процесот на учење – процесот на стекнување на знаењата и нивната примена и презентација;
- ❖ Наставниците во средните училишта покрај доминантниот вид на проверување и оценување на постигањата на учениците како што е сумативното проверување треба да го практикуваат дијагностичкото и формативното проверување. Неприменувањето и на дијагностичкото и формативното проверување доведува до неостварување на сите свои функции и непостигнување на посакуваните цели во процесот на проверување и оценување;
- ❖ Наставниците односно училиштата (стручните активи) наставничкиот совет, треба да утврдат јасни објективизирани критериуми засновани на стандарди што ќе води кон подобрување и усовршување на системот на проверување и на оценување;
- ❖ Наставникот во практичното изведување на проверувањето и оценувањето неизоставно да ги почитува основните принципи кои ги налага докимолошката наука за квалитетно водење на процесот на проверување и вреднување на постигањата на учениците;

- ❖ Од оценување само од наставникот Кон заедничко оценување и самооценување, целосната постапка на проверување и оценување не ја определува и на ја води само наставникот, туку се поголема активна улога има и ученикот односно, и тој треба да учествува и да обезбедува соработка преку учениците за да се постигне заедничко оценување и самооценување;
- ❖ Задолжително во својата работа наставникот да практикува активна метода, преку демонстрации, за постигнување на конкретните цели да ученикот го сфати значењето на предметот во релација со другите предмети;
- ❖ Наставникот покрај фронталното предавање, за успешно реализирање и совладување на содржините од страна на учениците треба неминовно да изведува експерименти, практични вежби, демонстрации и сл. и преку нив да ги проверува и оценува учениците;
- ❖ Од основните методи да применува активно учење, да развива дискусии, тимска настава, проблемска настава, индивидуална и групна настава, решавање на нумерички задачи, кон сето ова наставникот треба да има диференциран пристап во наставата;
- ❖ Наставникот да го планира и креира наставниот процес да се става на улога на добар организатор, да демонстрира експериментира, солидно да ги презентира содржините, да објаснува, да дискутира, да води, дава инструкции, да објаснува и да го нагласува значението на употребата на стручната технологија на предметот;
- ❖ Наставникот треба да е партнер во педагошката комуникација, а тоа значи солидно да го води часот, да дава инструкции, да иницира и насочува дискусии, да поттикнува и да ги мотивира учениците, да е близок со учениците, да ги респектира учениците, да ги пофалува, да ги почитува нивните разлики и максимално да води сметка за индивидуалниот развој на секој ученик;
- ❖ Морална и материјална обврска на наставникот е да ги открива надарените ученици за да правилно ги насочува активностите на учениците кои побрзо напредуваат во нивниот индивидуален развој, обврска е да ја сфати и почитува акселерацијата во наставата



- ❖ Наставникот е должен да го следи и оценува во сите фази на наставниот процес со примена на најсоодветни постапки и тоа: усмено проверување, писмено проверување, преку тестови на знаења, преку практични вежбовни активности и ред други постапки за кои наставникот ќе процени дека ќе придонесат за реално и објективно оценување;
- ❖ Наставникот треба да го следи современиот тренд на развојот на науката и научните достигнувања а се со цел да одговара на својата стручна – научна и професионална работа;
- ❖ Наставниците треба систематски да се усовршуваат на стручно – научен и професионално – педагошки план преку различни семинари, работилници и други форми;
- ❖ Наставниците имаат потреба од педагошка (дидактичко – методска и докимолошка) литература во конкретниот случај потреба од поголеми знаења во доменот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците;
- ❖ Наставниците во стручните активи можат да решаваат многу проблеми врзани за успешното организирање и реализирање на наставните содржини но истовремено и за организирање и реализирање на процесот на проверување и оценување;
- ❖ Наставникот треба да покажува ентузијазам и желба за соработка со учениците, своите колеги и другите соработници (со сите служби) а пред се стручните соработници како што се педагогот, психологот или други субјекти кои го сочинуваат стручниот тим на училиштето;
- ❖ Наставниците да не очекуваат исто ниво на мотивација од сите ученици, да ги согледуваат разликите помеѓу учениците бидејќи секое добро познавање на ученикот, на наставникот ќе му овозможи правилно да ги насочува своите активности како во планот на учење и поучување а истотака и во процесот на проверување и оценување;
- ❖ Обврска на наставникот е да обезбеди добри партнерски односи со другите фактори (со родителите на учениците, и со другите субјекти) кои ја сочинуваат воспитно-образовната дејност.

Сигурно дека сето ова не претставува лесна и брзо остварлива задача, но со заедничка акција и мобилизирање на сите субјекти може да се создаваат

оптимални услови за остварување на програмските и другите цели на наставата.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Адамовиќ В.:** Оцена као мерило квалитета знаења, Настава и васпитање, бр. 1-2, Београд, 1967 год
2. **Адамческа, С.:** Педагошки проблеми во работата со надарените деца и младинци, педагошко творештво во функција на научниот и технолошкиот развој, Симпозиум, Струга, 1990 год.
3. **Адамческа С.:** Оценувањето како сегмент на професионалното образование на идните наставници, Меѓународен симпозиум, Оценување на постигањата научениците, Зборник на трудови, Скопје, 1997 год
4. **Адамческа С.:** Активна настава, Легис, Скопје, 1996 год.
5. **Адамческа С.:** Тандемската работа на учениците, Просветно Дело, Скопје, 1991 год.
6. **Амонашвили С.А.:** Обучење, оценка, одменка, Москва, 1998
7. **Ампов Б.:** Планирање и подготовка на наставата, Републички завод за унапредувањето и воспитувањето, 1989 год.
8. **Ангелоски К.:** Наставниците и иновациите, Студентски збор, Скопје, 1985
9. **Андреев, М.:** Оценјаването в училиште – Докимологија, Софија, 1995.
10. **Андреевски, Г. И Мицковска, Г.:** Училишната матура во средните уметнички училишта во Р. Македонија 2004 година, Образовни рефлексии, бр. 1-2, Скопје, 2004.
11. **Andrilovic V., Cudina M.:** Psihologija učenje i nastave, školska kniga, 1985 god.
12. **Арнаудова В., Ачкоска Е.:** Надарено дете, Универзитет “Св. Кирил и Методиј“ Филозофски факултет, Скопје, 2000 год.
13. **Арсениевски, С.:** Модели на учење изразени низ интеракцијата меѓу ученикот, наставникот и предметот на учењето, Образовни рефлексии, бр. 1, Скопје, 2005.
14. **Bebel G.F.:** The evaluation have, evaluation as feedback and guide, Washington, 1965
15. **Beiner F.:** Zur individualisierung des lernprozesses, Padagogischer Verlag

- Schwann, Duseldorf, 1972 god.
16. **Bloom B.S.:** Taksonomija ili kvalifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno područje), Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1981 god.
  17. **Bognar L.: Matijevic M.,** Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993
  18. **Братаниќ М.:** Микропедагогика – интеракциско – комуникациски аспект одгоја, Школска књига, Загреб 1990 год.
  19. **Василев Д.:** Проверјаването и оценјаването на знанијата в обучението, НП, Софија, 1987.
  20. **Велева М.:** Оценка на оценката, Просветен работник, Скопје 1993 год.
  21. **Viliams, Lisaugt,:** Uvod u programiranu nastavu, Jugoslovenski zavod za proucavanju školski i prosvetni pitanja, Zagreb 1966 god
  22. **Вилотијевић М.:** Организација и руковођење школом, Научна књига, Београд, 1993 год
  23. **Вилотијевић М.:** Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа, Сарајево 2004
  24. **Вилотијевић М.:** Вредновање рада ученика у настави, Сарајево, 2004
  25. **Вилотијевић М.:** Систематско – теориске оснoве наставног процеса, Учитељски факултет, Београд, 1996 год
  26. **Vilotijević M.:** Vrednovanje pedagogskog rada škole, Naucna knjiga, Belgrad, 1993
  27. **Влаховиќ Б.:** Праќење и вредновање иновације у школи, Зборник: Вредновање и рејтинг основне школе, Учитељски факултет у Београду, Белград, 1998
  28. **Влаховиќ Б.:** Праќање и вредновање иновације у школи, Зборник: Вредновање рејтинг основне школе, Учитељски факултет и Београду, Београд, 1998 год
  29. **Vukasovic A.:** Pedagogija, Zagreb 1990 god.
  30. Гимназиско образование, Наставен план и програма на гимназиското образование, Министерство за Образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2000 год.
  31. **Гојков Г.:** Конгитивни стил у дидактици, 1995 год
  32. **Гојков Г.:** Докимологија, Приручник, Учитељски факултет у Београду,

1997 год

33. **Гргин. Т.:** Школска докимологија, Проценување и мерење знаења, Школска књига, Загреб 1989 год.
34. **Грујевска В.:** Богатиновска О., Јаневска Р., Димовски Л., Анализата на потребата од стручно усовршување во средното стручно образование, Образовни рефлексии, бр. 2, 2000 год.
35. Група на автори, Описно оценување – теоретски појдовни основи и практични упатства за опишување на постигањата кај поединечните предмети, ПЗМ, Скопје, 2000 год
36. **Гучева С.:** Реализација на проектот “Нивно учење по предметот физика” Образовни рефлексии бр. 1-2 Скопје, 1999 год
37. **Давидов. Б.:** Теорија развојне наставе, Руска Академија наука, Психолошки институт, Москва, 1996 год
38. **Дамјаноски А.:** Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993 год.
39. **Дамјаноски А.:** Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989 год.
40. **Дамјаноски А.:** Креативноста, нејзиното поттикнување и формирање кај децата, Просветно дело бр.3-4, Скопје 1967 год.
41. **Dedić Đ. :** Diferenciacija i akceleracija učenika, Savremena škola, Zagreb, 1983 god.
42. **Dekroli Bryan,:** Pristupi merenju u obrazovnom procesu, vo:ch. Defarges (ured): Uspješno učenje i poučavanje, Educa, Zagreb, 2001
43. **Djui Đon,:** Pedagogija i demokratija, Gecakon, Belgrad, 1934
44. **Dordevic B, Dordevic J.:** Učenici o svojstvima nastavnika, Institut za pedgoška istraživanja, Prosveta, Beograd, 1988 god.
45. **Дражиќ В.:** *Вредновање и самовредновање у настави страног језика*, Воспитање и образовање, Подгорица, 1995
46. **Ѓорѓевиќ Б.:** *Индивидуализација васпитуања даровитих*, Просвета, Београд, 1979 год.
47. **Ѓорѓевиќ Ј.:** Настава и учење у савремени школи, учителски факултет у Београду, Београд, 1997 год
48. Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica Hrvztska, Zagreb 1963 god.

49. Закон за средното образование, Службен весник на РМ, бр. 44/95
50. Зборник радова, Праќање и оценивање ученика, Завод за унапредивање васпитанија и образованија града Београда, Београд, 1982
51. Зборник радова, Вредновање рејтинг основне школе, Учителски факултет у Београду
52. IEA, *Технички стандарди за студиите на меѓународната асоциација на образовните постигања*, (превод и адаптација на македонски јазик Горица Мицкоска и владимир Маштров), Скопје, 1999
53. **Иванова Лилјана:** Оценување на постигањата на учениците по математика, Образовни рефлексии, бр. 1. Скопје, 2005
54. Измени и дополнувања на наставниот план за гимназиското образование, Министерство за Образование и наука – Биро за развој на образованието, Скопје 2003 год
55. **Пиќ М.:** Učenje i nastava različitih nivoa težine, Svijetlost, Sarajevo, 1984
56. **Пиќ М.:** Učenje i nastava razliciti nivoa težine, Svjetlost, Sarajevo, 1984
57. **Јањушевиќ М.:** Дидактика, Вук Караџиќ, Београд 1996 год.
58. **Камчева-Лакинска Б. :** *Суштината на самостојната работа на учениците во наставата*, Просветно дело, Скопје, 1991, бр.2
59. **Квашкев Р., Ѓуриќ Ѓ., Крклуш С.:** *Способности, особине личности и успех ученика*, Завод за издавање учебника, Институт за педагогију филозофског факултета, Нови Сад, 1989
60. **Kirbi R., Redford Dz.:** Individualne razlike, NOLIT, Beograd, 1978 god
61. **Kirsch H.:** *Bildung im Wandel (Образованието во транзиција)*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1980
62. **Кларин, М.В.:** Педагошка технологија во наставниот процес, Педагошки завод на РМ, Скопје, 1995 год
63. **Klebe T., Roth S.:** *Informationen ohne Grenzen (Информација без граница)*, Hamburg, 1987
64. **Кнежевиќ Л.:** *Актуелни проблеми вредновања циљева и садржаја наставе природе и друштва*, Методичка пракса, Белград, 1998
65. **Komenski J. A.:** *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1954
66. **Комлјанц, Н.:** Развој на квалитетот на проверувањето и оценувањето во

- времетона осумгодишното задолжително основно училиште, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
67. **Комлјанс, Н.:** Vloga povratne informacije v učnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana, 2004
  68. **Koren I.:** Nastavnik i nadareni učenici, Solidarnost, Beograd, 1990 god.
  69. **Krek, J. I Cencic, M.** (ured.): Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola, Zbornik prispevkov, ZRSS, Ljubljana, 2000
  70. **Крнета Д.:** *Конструкција и примјена скала у испитивању ставова*, Бања Лука, 1998
  71. **Крстеска. М.:** Објективно набљудување на наставниот час, педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998 год.
  72. **Лаловиќ, З.:** Конструктивистичката теорија на учењето и образовниот процес, Образовни рефлексии, бр. 3-4, Скопје, 2004.
  73. **Лаврња И.:** Положај ученика у одгојно-образовном процесу, Издавачки центар, Ријека, 1983
  74. **Лаврња И.:** Субјекатски положај ученика у усмереном образовању, Београд, 1986
  75. **Лакинска Б.:** Самостојната работа на ученикот во наставата, Даксал Камче, Кавадарци, 1996 год.
  76. **Лакинска К.Б.:** Оценување во согласност со теоријата на курикулумот, (Стручна трибина: Оценка на оценката, “Просветен работник“, Скопје, 1993
  77. **Лакинска Б.:** Оспособеноста на учениците за самостојна работа со учебник и друг печатен материјал, Скопје, 1989 год.
  78. **Лекиќ Ѓ.:** Експериментална дидактика, Мисао, Нови Сад, 1983 год
  79. **Малчевска Цветанка:** Проверување на знаењата и умеењата во наставата по биологија во основното образование, Образовни рефлексии, бр. 1 – 2, Скопје, 1997
  80. **Мандиќ Д.:** *Информатика у образовању*, Учителски факултет у Београду, Београд, 1994
  81. **Мандиќ П., Вилотијевиќ М.:** *Програмирање рада школе*, Свјетлост, Завод за учебнике и наставна средства, Сарајево, 1978
  82. **Мандиќ. Д., Вилутијевич М.:** Праќање примјене иновација у школи,

Сарајево 2004 год

83. **Мандиќ П., Вилутијевиќ М.:** Вредновање рада у школи, Светлост, Сарајево 1980 год.
84. **Mandic P.:** Inovacija u nastavi, Zavod za izdavanje učenika, Sarajevo, 1970 god.
85. **Mandic P.:** Humanizacija odnosa u školi, Prosvjetno – pedagoški zavod, Sarajevo, 1990 god.
86. **Marentic – Pozarnik, B.:** Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000.
87. **Marentic Pozarnik, B.:** Kako bolje uravnavati mogočem vplivu preverjanja in ocenjevanja, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana, 2004.
88. **Markovec J.:** *Nastava i individualne razlike u čenika*, Školska knjiga, Zagreb 1966 god.
89. Меѓународен симпозиум, Оценување на постигањата на учениците, Биро за развој на образованието – одделение за оценување, Скопје, 1997 год
90. **Миланова Маре:** Мерливи критериуми за оценување по наставниот предмет практична настава за електротехничар за електроника и телекомуникации – стандардизирано оценување, Образовни рефлексии, бр. 2, Скопје 2005
91. **Миновски Ј.:** Третманот на програмирање во современотораководење со воспитно-образовната дејност, Просветно дело, бр.1, 1997 год.
92. **Михајлоски Б.:** За хумано оценување во основните и средните училишта, (Стручна трибина: Оценка на оценката), “Просветен работник“, Скопје, 1993
93. **Мицковска Горица:** Национално оценување на постигањата на учениците од одделенска настава, Образовни рефлексии, бр. 1. Скопје, 2002
94. **Мицковска Горица:** Аналитичко оценување на ученичките проекти, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
95. **Мосландс, Ф. :** Систем за следење на напредокот на ученикот, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
96. **Мраковиќ А.:** Проверување и оценување као педагошка функција у современој школи, Живот и школо, 1-2, 3-4, 5-6, Осиек, 1963 год
97. **Мужиќ В.:** Тестови знаења, Школска књига, Загреб 1968
98. **Mužic V.:** Metodologija pedagoškog istraživanja, Svjetlost, Zavod za



- udzbenike i nastavna sredstva, Srajava 1982 god
99. **Нацева, Б. И Мицковска, Г.:** Предлог на систем за контрола на квалитетот на образованието во Македонија преку оценувања и испити, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
  100. **Нацева Б., Мицкоска Г., Попоски К.:** Описно оценување на постигањата на учениците од прва, втора и трето одделение на основното училиште (концепција), Биро за развој на образованието – одделение за оценување, Скопје, 2001
  101. Национално оценување на постигањата на учениците во одделенска настава, Педагошки завод на Македонија, Одделение за оценување, 2000 год
  102. **Неделковиќ М.:** *Време промена и образовање*, Учителски факултет у Јагодини, Јагодина, 1997
  103. **Николиќ Р.:** *Континуитет успеха ученика основне школе*, Институт за педагогију и андрологију филозофског факултета у Београду, Белград 1998
  104. **Ничковиќ Р.:** *Учење у настави и његови ефекти*, Младо поколење, Белград, 1968
  105. **Ничковиќ Р.:** Дидактика, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1978 год
  106. Описно оценување, Педагошки завод на Македонија (превод од словенски) Скопје, 2000 год
  107. **Павловиќ – Бабиќ, Д.** Со сор.: Оцењивање оријентисано на исходе – Евалуација за развој, Министарство просвете и спорта, Београд, 2003.
  108. **Петроска – Бешка, В.:** Изработка и примена на објективни тестови на знаење – прирачник, малинска, Скопје, 1993.
  109. **Пешиќ М.:** *Вредновање предшколских васпитних програма*, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1987
  110. **Piaget J.:** *Порекло сазнања*, Нолит, Београд, 1983
  111. **Подгорски, Василески К.:** Методологија и организација на наставата, Навас, Скопје, 1997 год.
  112. **Полак В.:** *Дидактика иновације и педагошка реформа школе*, НИРО школске новине, Загреб, 1984

113. **Полак В.:** *Цјеловитост наставе*, Школска књига, Загреб, 1965
114. **Полак, Б.:** Дидактика, Школска књига, Загреб, 1985 год
115. **Poljak V.:** *Cjelovitost nastave, Školska knjiga, Zagreb 1965 god*
116. **Poljak V.:** *Didaktičke inovacije i pedagoške reforma škole, Školska knjiga, 1984 god.*
117. **Понграц С.:** Испитување и оценување у образовању, Школска књига, Загреб, 1980 год
118. **Попоски Киро.:** Знаењето и неговото усвојување, Просветно дело, Скопје, 1992
119. **Попоски Киро:** Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, МИАМ, Скопје, 1996
120. **Попоски Киро:** Оценување на поведението на учениците, Образовни рефлексии, Скопје
121. **Попоски Киро:** Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Македонска книга, Скопје, 2002
122. **Попоски Киро:** Училишна докимологија, КИТАНО< Скопје, 2005
123. **Попоски К.:** Психолошки основи на современата настава, Просветно дело, Скопје, 1997 год
124. **Попоски К., Стојаноски З.:** Тестови на знаење (Прирачник за наставници) Просветно дело, 1988 год
125. **Попоски К.:** Успешен наставник, Просветен наставник, 1998 год.
126. Правилник за начинот на следење, проверување и оценување, полагање на испити и напредување на учениците во средното училиште, Службен весник на Р.Македонија, бр. 39, од 11 јуни 2002 год.
127. **Продановиќ Т., Ничковиќ Р.:** Дидактика, Завод за учебнике и наставна средства, Белград 1974
128. *Psihologija u nastavi, Savez društva psihologa SP Srbije, Beograd 1988 god.*
129. **Ратковиќ М.:** *Школа у променама*, Центар за усовршавања руководилица у образовању, Учителски факултет у Београду, Белград, 1996
130. **Рецепи, Л. И Андопнова, Т.:** Писа-постигања на учениците во Република Македонија, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
131. **Riedel H.:** *Algemeinen Didaktik und unterrichtuene Praxis* (Општа дидактика и наставната пракса), Kösel Verlag, München, 1977

132. **Ристик Ж.:** *Нацрти истраживања и проверивања хипотеза*, Просвета, Београд, 1983
133. **Род Н.:** Мерење успеха у учењу, рад, Београд, 1965 год
134. **Родек С.:** *Компјутор и савремена наставна технологија*, Школске новине, Загреб, 1986
135. **Rutar Ilc, Z. D. Rutar:** Kaj poučujemo in kaj preverjamo v šolah, Didaktika, Radovljica, 1997
136. **Rutar Ilc, Z.:** Nova kultura preverjanja znanja, Zbornik prispevkov – Simpozij: Metode poučevanja in učenja, ZRSs, 1999.
137. **Rutar Uilc, Z.:** Pristpoi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, K novi kulturi pouka, ZRSs, Ljubljana, 2003
138. **Rutar Ilc, Z.:** Preverjanje in ocenjevanje v učnociljnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana, 2004
139. **Potkonjak N.:** Pedagoške osnove i bitne karakteristike sistema obrazovanja u SAD, Beograd, 1967
140. Програмска структура на средното образование, Педагошки завод на Македонија, 1996 год.
142. **Сенточник, С.:** Алтернативна форма на вреднување како поткрепа на развојот на компетенциите кај учениците, Образовни рефлексии, бр. 3-4, 2003, Скопје
143. Стандарди на постигања – математика, Биро за Развој на образованието - одделение за оценување, Скопје, 2001 год
144. **Svajcer V.:** Skola i talenti, Nase teme, br. 8, Zagreb, 1964
145. **Stefanc Damjan.:** Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v usnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana, 2004.
146. **Стојанов Зоран:** Карактеристики на знаењето, Образовни рефлексии, бр. 3, Скопје, 2005
147. **Стојанов Зоран:** Карактеристики на знаењето, Образовни рефлексии, бр. 3, Скопје, 2005
148. **Stolarev L.:** *Teaching by Machine (Настава со помош на машина)*, Gov.Printing Office, US Washington, 1965
149. **Stuffelbeam, Shinkfield J.A.:** *Sistematic evalution (Систематско вреднување)*, Kluwer-Nijoff Publishing, Boston, 1988

150. **Scherer K.R.:** Non-verbale Komuncation, Helmut Buske Verlog, Hamburg, 1972
151. **Тановић А.:** Vrednosti i vrednovanje, Sarajevo, 1972
152. **Трапник Аленка:** Надворешното оценување на постигањата на учениците во деветгодишното основно училиште во Р. Словенија, Образовни рефлексии, бр. 1 – 2, Скопје, 2004
153. **Feldman K.:** Schuler helfen schulern, Usban und Shvarzenberger, Munchen, 1980
154. **Filipovic N.:** Didaktika 1, INKRO “Svjetlost”, OOUR Zavod za udzbenike, Sarajevo, 1977
155. **Filipovic N.:** Didaktika 2, INKRO “Svjetlost” Sarajevo, 1979 god.
156. **Furlan I.:** Učenje kao komunikacija, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1978
157. **Furlan I.:** Upoznavanje, ispitivanje i ocjenivanje učenika, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1964 god
158. **Хавелка Ненад:** Ученик и наставник у образовном процесу, Завод за уџбенике И наставна средства, Београд, 2000
159. **Хавелка, Н. , Хебиб, Е.,Бауцан, А. :** Оцењивање за развој ученика – приручник за наставнике, Министарство просвете и спорта, Београд, 2003.
160. **Heimann P.:** Didaktik als Unterrichtswissenschaft (Дидактика како наука на наставата), Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1976
161. <http://www.beotel.yu/~nenadic/fuzzy.html>, 24.09.2006
162. **Џордан А.М.:** Мерење у педагогији, Вук Караџиќ, Београд 1996 год

## **ПРИЛОЗИ**

### **Инструменти и графикони**

1. Прашалник (СМУ) за ставовите и мислењата на учениците за училиштето
2. Прашалник (ВРУ) за ставовите на наставниците за системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците во училиште
3. Прашалник за условите кои треба да се исполнат за континуирано добивање на повратна информација за работата на ученикот
4. Графикони: за секое поставено прашање во прашалниците за ставовите и мислењата на учениците и на наставниците

## ПРАШАЛНИК (СМУ)

### ЗА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА УЧИЛИШТЕТО

**Пол:** а) машки б) женски

**Година:** а) I (прва) б) II (втора) в) III (трета) г) IV (четврта)

**Вид на образование:** а) гимназиско б) стручно образование образование

#### УПАТСТВО:

Со овој прашалник сакаме да дознаеме што Вие цените (сакате) во работата на вашето училиште, а што е она што не го цените и би требало да се измени, за да училиштето го чувствувате и сакате како ваш дом. Затоа, ве молиме, бидете искрени при давањето одговор на следните прашања.

Ве молиме, одговорот на прашањата дадете го со заокружување на само еден од понудените одговори:

3. Потполно се согласувам ..... (П.С)  
2. Делумно се согласувам ..... (Д.С)  
1. Воопшто не се согласувам ..... (В.Н)

| ПРАШАЊА - УТВРДУВАЊЕ            |                                                                                                           | П.С. | Д.С. | В.Н. |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| <b>I ОДНОСОТ НА НАСТАВНИКОТ</b> |                                                                                                           |      |      |      |
| 1                               | Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.                 | 3    | 2    | 1    |
| 2                               | Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи).Сакам во училиште што подолго да седам.     | 3    | 2    | 1    |
| 3                               | Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат                                                   | 3    | 2    | 1    |
| 4                               | Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)                                                       | 3    | 2    | 1    |
| 5                               | На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, не почитуваат и уважуваат. | 3    | 2    | 1    |
| 6                               | Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.                | 3    | 2    | 1    |
| 7                               | Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба                                                      | 3    | 2    | 1    |
| 8                               | Наставниците ретко предаваат, а почесто не упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи              | 3    | 2    | 1    |

|                                                              |                                                                                                                                                            |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
|                                                              | обработуваме поедини теми.                                                                                                                                 |   |   |   |
| <b>II ОЦЕНУВАЊЕ</b>                                          |                                                                                                                                                            |   |   |   |
| 1                                                            | Наставниците не оценуваат во текот на целата година.                                                                                                       | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                            | Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)                                                                              | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                            | Со наставниците се договараме кога сакаме да одговараме за оценка, доколку некогаш не сме спремни.                                                         | 3 | 2 | 1 |
| 4                                                            | Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговараме за оценка.                                              | 3 | 2 | 1 |
| 5                                                            | Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.                                                                        | 3 | 2 | 1 |
| 6                                                            | Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува.                                                                                                 | 3 | 2 | 1 |
| 7                                                            | Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)                      | 3 | 2 | 1 |
| <b>III МОТИВАЦИЈА НА УЧЕНИКОТ</b>                            |                                                                                                                                                            |   |   |   |
| 1                                                            | Наставниците секојдневно не охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех                                                            | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                            | Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш не критикуваат, а понекогаш и не навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)               | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                            | Наставниците повеќе не критикуваат и обвинуваат, отколку што не пофалуваат.                                                                                | 3 | 2 | 1 |
| <b>IV УЧЕСТВО НА УЧЕНИКОТ ВО ОРГАНИЗАЦИЈАТА НА НАСТАВАТА</b> |                                                                                                                                                            |   |   |   |
| 1                                                            | Наставниците не не известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараме како ќе работиме за време на часот (за сè одлучува наставникот) | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                            | Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)                         | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                            | Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.)        | 3 | 2 | 1 |

*Ви благодарам за соработката!*

## ПРАШАЛНИК (Вреднување на резултатите во училиштето)

### ЗА СТАВОВИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА СИСТЕМОТ НА СЛЕДЕЊЕ И ВРЕДНУВАЊЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА РАБОТАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТЕ

Пол: а) машки б) женски

Работно искуство: а) до 10 години б) 10-30 години в) над 30 години

Степен на стручна подготовка а) виша б) висока

Вид на средно училиште: а) гимназија б) средно стручно училиште

#### УПАТСТВО:

Во рамките на широкото истражување на проектот, кој се однесува на системот на вреднување на работата на ученикот во училиште, не интересира вашето мислење по однос на ова прашање. Исто така, не интересира вашата критична оценка на постојниот систем на вреднување, како и вашите сугестии во врска со она што треба да се направи за да се изгради подобар систем на вреднување (евалуација).

Овде не постојат неточни одговори. Важно е да одговорите искрено на поставените прашања.

Ве молиме, одговорот на прашањата дадете го со заокружување на само еден од понудените одговори:

3. Во потполност е така ..... (П.Т)

2. Делумно е така ..... (Д.Т)

2. Воопшто не е така .....(В.Н)

| ОПИС - ПРАШАЊА                                         |                                                                                                                                                 | П.Т. | Д.Т. | В.Н. |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| <b>I ПОСТОЈНИОТ СИСТЕМ НА ОЦЕНУВАЊЕ</b>                |                                                                                                                                                 |      |      |      |
| <b>Критериуми за оценување</b>                         |                                                                                                                                                 |      |      |      |
| 1                                                      | Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја оценка                                                     | 3    | 2    | 1    |
| 2                                                      | Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување. | 3    | 2    | 1    |
| <b>Компоненти на оценување</b>                         |                                                                                                                                                 |      |      |      |
| Со цел објективизација на критериумите за оценување на |                                                                                                                                                 |      |      |      |



|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| учениците, мојата оцена за работата на ученикој ја засновувам на:               |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| 1                                                                               | Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците                                                                                                                                                                                                                  | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                                               | Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките)                                                                                                     | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                                               | Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)                                                                                                                                                                     | 3 | 2 | 1 |
| 4                                                                               | Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оцена, од ученици кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет) | 3 | 2 | 1 |
| 5                                                                               | Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оцена                                                                                                   | 3 | 2 | 1 |
| <b>Во оценувањето ги користам следните техники на оценување:</b>                |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| 1                                                                               | Усмено испрашување                                                                                                                                                                                                                                                    | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                                               | Испрашување преку пишување есеј                                                                                                                                                                                                                                       | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                                               | Испрашување по пат на тестови                                                                                                                                                                                                                                         | 3 | 2 | 1 |
| 4                                                                               | Микро тестови (петминутно испрашување)                                                                                                                                                                                                                                | 3 | 2 | 1 |
| 5                                                                               | Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто                                                                                                                                            | 3 | 2 | 1 |
| <b>Следење на работата и развојот на ученикот</b>                               |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| 1                                                                               | За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водам белешки (посебна евиденција)                                                                                                                                                            | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                                               | Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалuatивни картони на постигањата и сл.)                                                                                                                                                         | 3 | 2 | 1 |
| <b>Оценувањето го извршувам (усмено или писмено, со помош на други техники)</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| 1                                                                               | Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)                                                                                                                                                                                       | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                                               | На секои седум дена ги оценувам сите ученици                                                                                                                                                                                                                          | 3 | 2 | 1 |
| 3                                                                               | Сите ученици ги оценувам месечно                                                                                                                                                                                                                                      | 3 | 2 | 1 |
| 4                                                                               | Сите ученици ги оценувам тромесечно                                                                                                                                                                                                                                   | 3 | 2 | 1 |
|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| <b>II ВРЕДНУВАЊЕТО КАКВО БИ ТРЕБАЛО ДА БИДЕ</b>                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |
| 1                                                                               | Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех                                                                                                                                                                  | 3 | 2 | 1 |
| 2                                                                               | Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата                                                                                                                                                                                                   | 3 | 2 | 1 |

|   |                                                                                                                                                                                    |   |   |   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 3 | Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот                                                                                                            | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците                                                                             | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик) | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)                                                 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Паралелно со нумерирачкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата                 | 3 | 2 | 1 |
|   |                                                                                                                                                                                    |   |   |   |

### III ПЛАНИРАЊЕТО И ПОДГОТОВКАТА НА УЧЕНИКОТ ЗА РАБОТА И ВРЕДНУВАЊЕ

|   |                                                                                                                                                      |   |   |   |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 1 | На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат                                                                                        | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците                                                                                                 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот                                                                      | 3 | 2 | 1 |
| 4 | На ученикот треба да му се дозволи за оцена да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)                                            | 3 | 2 | 1 |
| 5 | При одговарање учениците можат да користат потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)                                                          | 3 | 2 | 1 |
| 6 | На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали“ (асоцијативни зборови, кратенки и сл.) | 3 | 2 | 1 |
|   |                                                                                                                                                      |   |   |   |

### IV УСЛОВИ ЗА КОНТИНУИРАНО ВРЕДНУВАЊЕ

***За да вреднувањето биде секојдневно, континуирано, потребно е:***

|   |                                                             |   |   |   |
|---|-------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 1 | Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици | 3 | 2 | 1 |
|---|-------------------------------------------------------------|---|---|---|

|   |                                                                                                                                                                                           |   |   |   |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 2 | Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модуларна, проектна настава и сл.)                                                | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот                                                                                                 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација                                                                                            | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот | 3 | 2 | 1 |
|   |                                                                                                                                                                                           |   |   |   |

*Ви благодарам за соработката!*

# ПРАШАЛНИК

## ЗА УСЛОВИТЕ КОИ ТРЕБА ДА СЕ ИСПОЛНАТ ЗА КОНТИНУИРАНО ДОБИВАЊЕ ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА ЗА РАБОТАТА НА УЧЕНИКОТ

Пол: а) машки б) женски

Работно искуство: а) до 10 год. б) 10-30 год. в) над 30 год.

Степен на стручна подготовка а) виша б) висока

Вид на средно училиште: а) гимназија б) средно стручно училиште

### УПАТСТВО:

Со истражувањето, сакаме да добиеме увид во вашите ставови и мислења за условите кои треба да се обезбедат, со цел учениците секојдневно или почесто да добиваат повратна информација за нивната работа и врз база на почестото информирање да знаат што добро, а што недоволно научиле и на тој начин благовремено да го надокнадат она што го пропуштиле, а за добрите резултати во работата и учењето да бидат афирмирани.

Овде не постојат неточни одговори. Важно е да одговорите искрено на поставените прашања.

Ве молиме, одговорот на прашањата дадете го со заокружување на само еден од понудените одговори:

3. Потполно се согласувам ..... (П.С)
2. Делумно се согласувам ..... (Д. С)
3. Воопшто не се согласувам .....(В.Н)

| ОПИС - ОБЕЛЕЖЈЕ |                                                                                                                                                                             | П.С. | Д.С. | В.Н. |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
|                 |                                                                                                                                                                             | 3    | 2    | 1    |
| 1               | За да секојдневно или почесто се обезбедува повратна информација за знаењата и постигнувањата на учениците, потребно е да се исполнат следните услови:                      |      |      |      |
| а)              | Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)                                                                                                                 | 3    | 2    | 1    |
| б)              | Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.                                                                          | 3    | 2    | 1    |
| в)              | Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материјал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот) | 3    | 2    | 1    |
| г)              | Темелно да се измени организацијата на просторот                                                                                                                            | 3    | 2    | 1    |

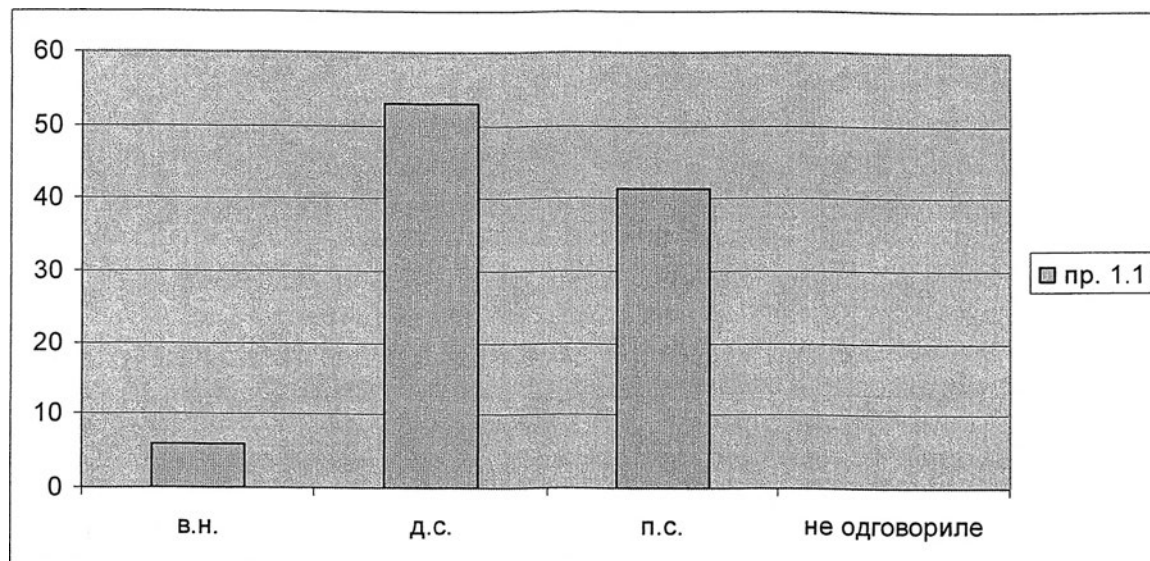
|                        |                                                                                                                                                                                                                |             |             |             |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                        | во училиште и во училница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците                                                                            |             |             |             |
| д)                     | Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот       | 3           | 2           | 1           |
| ѓ)                     | Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот                                                                                                           | 3           | 2           | 1           |
| <b>ОПИС - ОБЕЛЕЖЈЕ</b> |                                                                                                                                                                                                                | <b>П.С.</b> | <b>Д.С.</b> | <b>В.Н.</b> |
|                        |                                                                                                                                                                                                                | <b>3</b>    | <b>2</b>    | <b>1</b>    |
| <b>2</b>               | <b>Што би требало да се менува во дидактичко-методската организација на наставата, со цел да се остварат услови за попродуктивна наставна работа и континуирано вреднување на постигнувањата на учениците?</b> | 3           | 2           | 1           |
| а)                     | Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот                                                                       | 3           | 2           | 1           |
| б)                     | Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат                                                                             | 3           | 2           | 1           |
| в)                     | Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.                                       | 3           | 2           | 1           |
| г)                     | Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми                                                                                                                          | 3           | 2           | 1           |
| <b>ОПИС - ОБЕЛЕЖЈЕ</b> |                                                                                                                                                                                                                | <b>П.С.</b> | <b>Д.С.</b> | <b>В.Н.</b> |
|                        |                                                                                                                                                                                                                | <b>3</b>    | <b>2</b>    | <b>1</b>    |
| <b>3</b>               | <b>Учениците во континуитет би добивале повратна информација за нивните знаења, доколку работата на часот би се организирила со примена на следните иновативни наставни модели:</b>                            |             |             |             |
| а)                     | <b>Проектна настава:</b> учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)                                                                 | 3           | 2           | 1           |
| б)                     | Разни модели на <b>развојна настава</b> , која се темели на активна и самостојна работа                                                                                                                        | 3           | 2           | 1           |
| в)                     | Примена на видови на <b>модуларна настава:</b> совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат известени за квалитетот на нивното знаење                                               | 3           | 2           | 1           |

|                        |                                                                                                                                                                                                 |             |             |             |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| г)                     | <b>Програмирана настава</b> , бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции                                   | 3           | 2           | 1           |
| д)                     | <b>Интегративна настава</b> , бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети                                                                             | 3           | 2           | 1           |
| ѓ)                     | <b>Индивидуализирана настава</b> , која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)                                                         | 3           | 2           | 1           |
| е)                     | <b>Хеуристичка настава</b> , која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот | 3           | 2           | 1           |
| ж)                     | Разни модели на <b>интерактивна настава во мали групи</b> , која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)                                                                        | 3           | 2           | 1           |
|                        |                                                                                                                                                                                                 |             |             |             |
| <b>ОПИС - ОБЕЛЕЖЈЕ</b> |                                                                                                                                                                                                 | <b>П.С.</b> | <b>Д.С.</b> | <b>В.Н.</b> |
|                        |                                                                                                                                                                                                 | <b>3</b>    | <b>2</b>    | <b>1</b>    |
| <b>4</b>               | <b>Континуираната повратна информација на учениците треба да им биде достапна по пат на:</b>                                                                                                    |             |             |             |
| а)                     | Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.                                                                          | 3           | 2           | 1           |
| б)                     | Внесување на податоците во компјутер и емитување на екран во текот на денот                                                                                                                     | 3           | 2           | 1           |
| в)                     | Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања                                                                                   | 3           | 2           | 1           |
|                        |                                                                                                                                                                                                 |             |             |             |

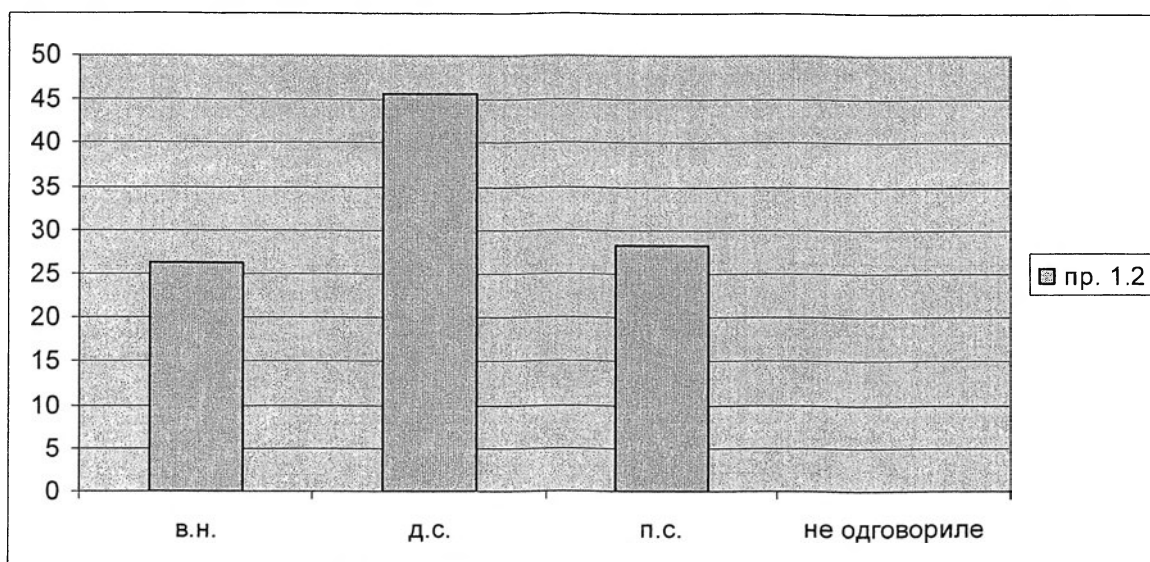
*Ви благодарам за соработката!*

## Графикони за ставовите и мислењата на учениците за училиштето

**1.1.** Сите наставници во училиштето ме познаваат по името. Соработката со наставниците е добра.



**1.2.** Во училиште ми е добро како дома (преовладуваат добри односи). Сакам во училиште што подолго да седам.



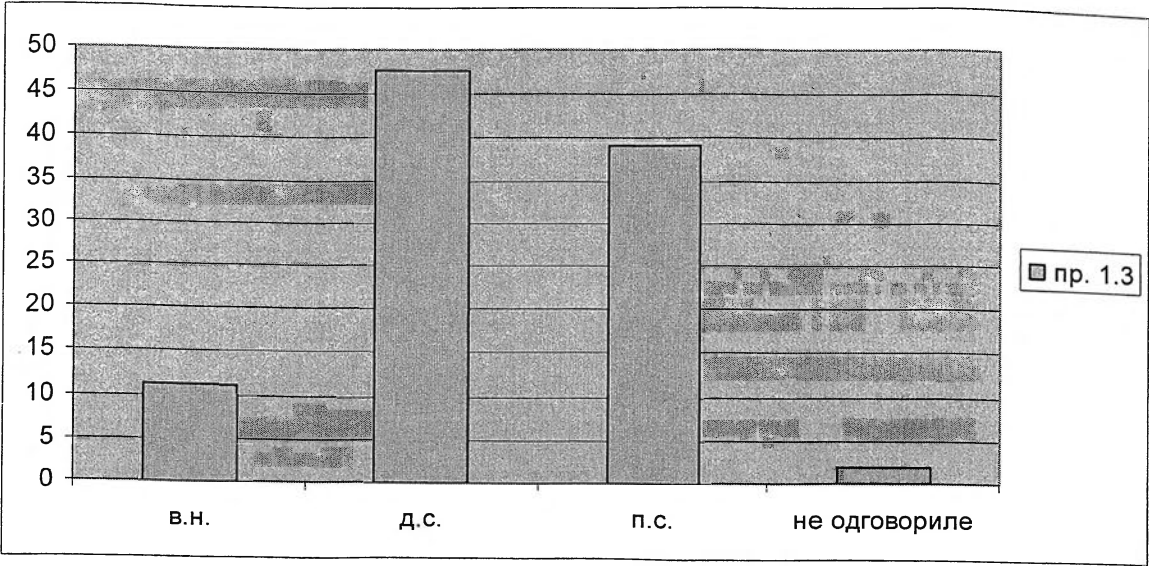
### Легенда:

**В.Н.** — воопшто не се согласувам

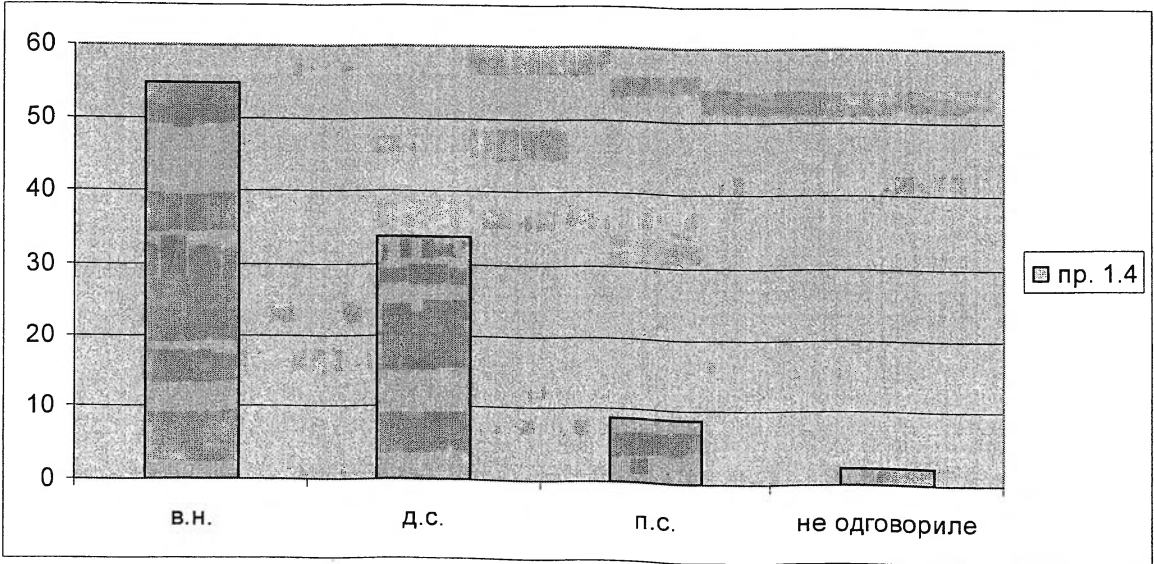
**Д.С.** — делумно се согласувам

**П.С.** — потполно се согласувам

1.3. Наставниците ме почитуваат и настојуваат да ми помагаат

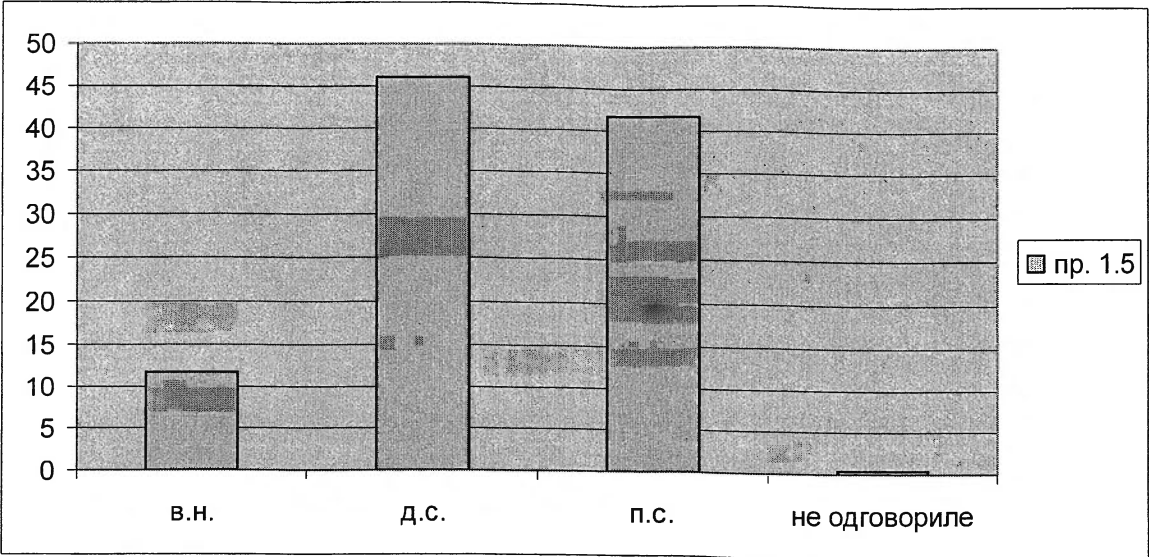


1.4. Наставниците ни упатуваат погрдни зборови (навреди)

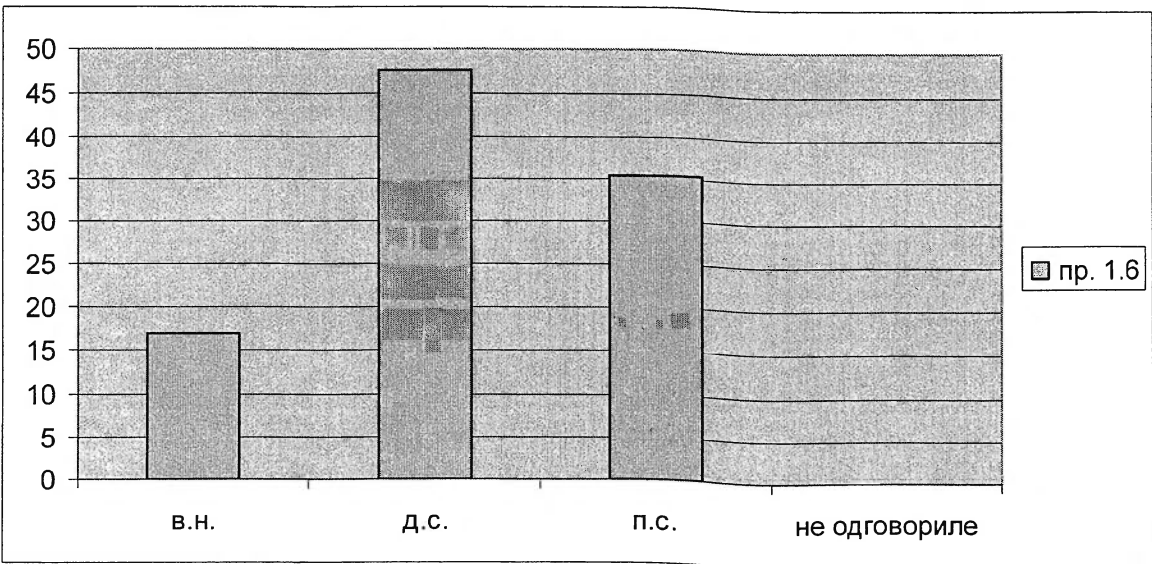




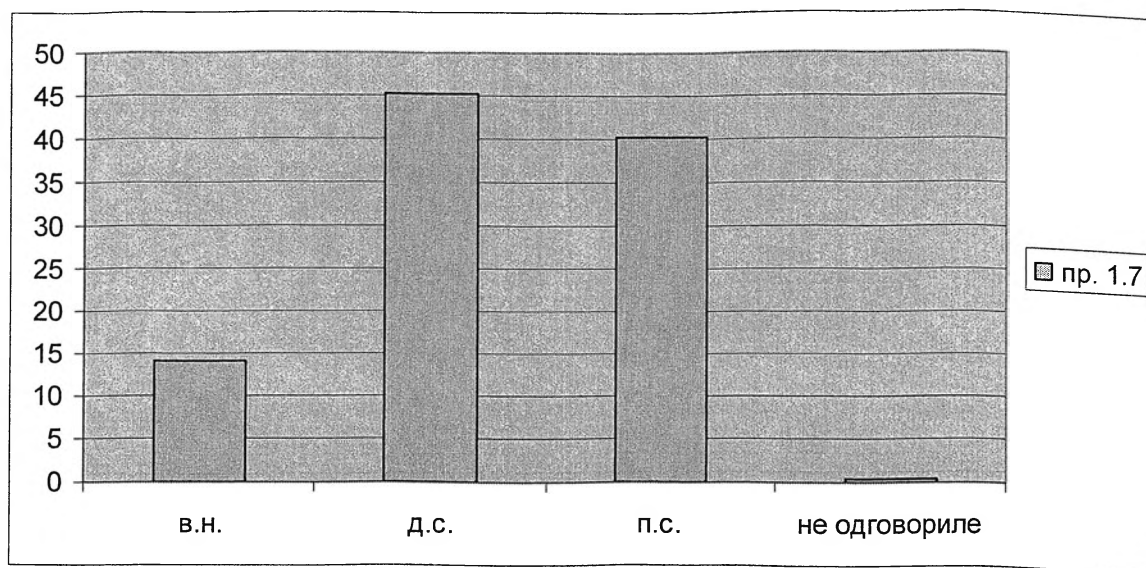
**1.5.** На часот наставниците се сосема толерантни и срдечно се однесуваат спрема нас, не почитуваат и уважуваат.



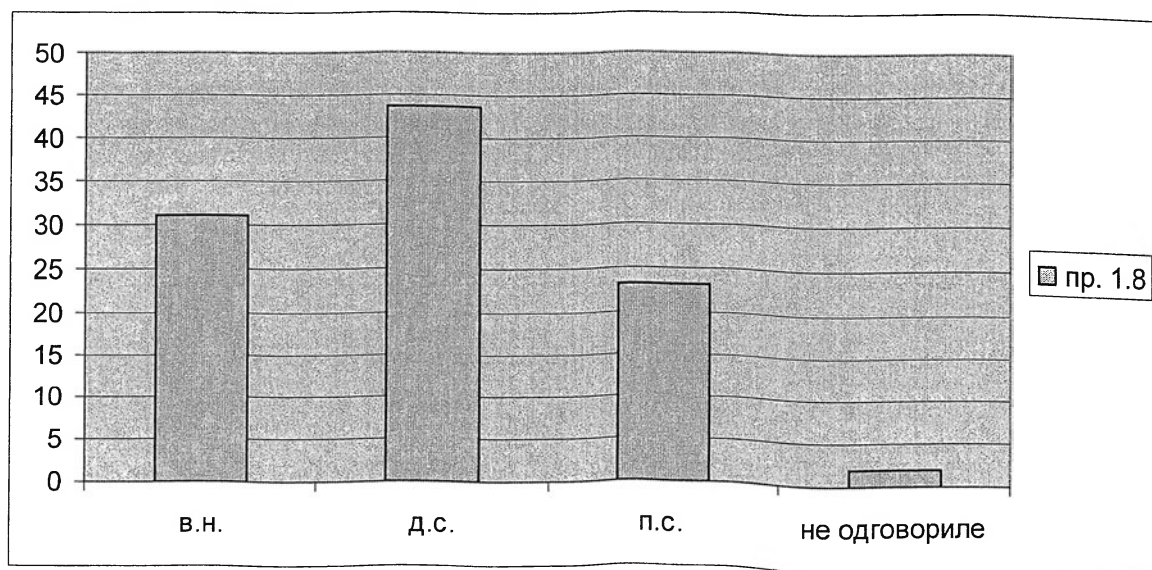
**1.6.** Учениците ги почитуваат своите наставници. Нема конфликти помеѓу наставниците и учениците.



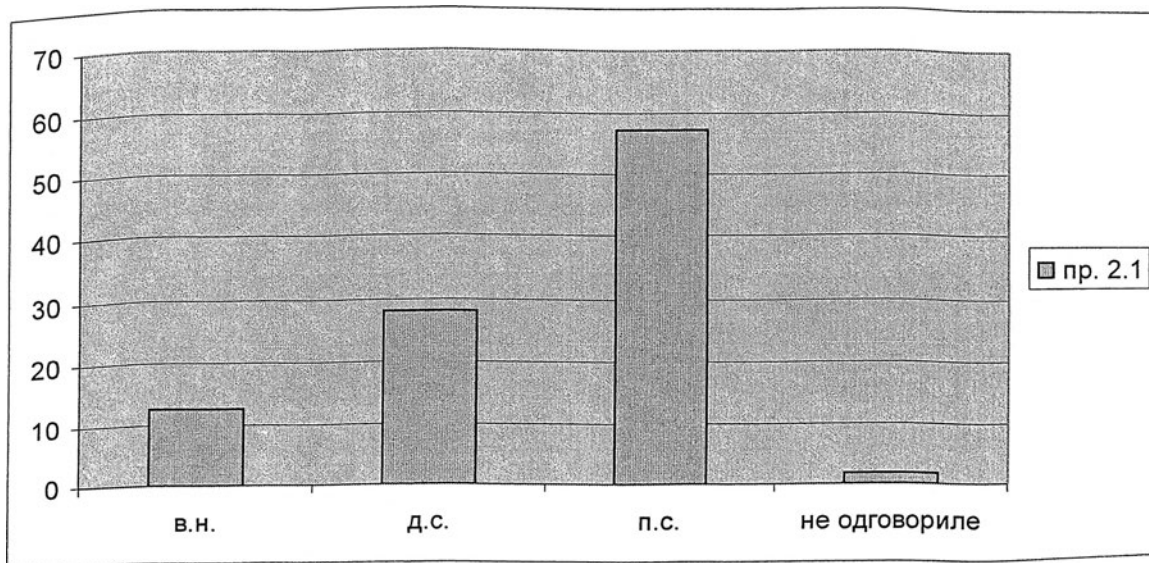
**1.7.** Од часот можам да излезам кога имам одредена потреба



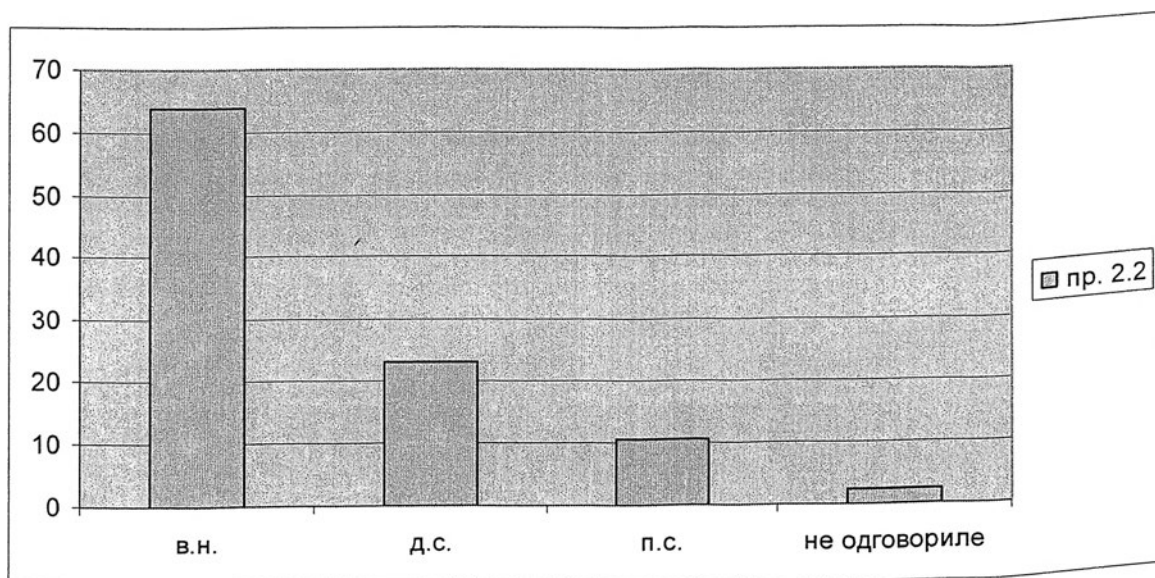
**1.8.** Наставниците ретко предаваат, а почесто не упатуваат на самостојна работа-заеднички по групи обработуваме поедини теми.



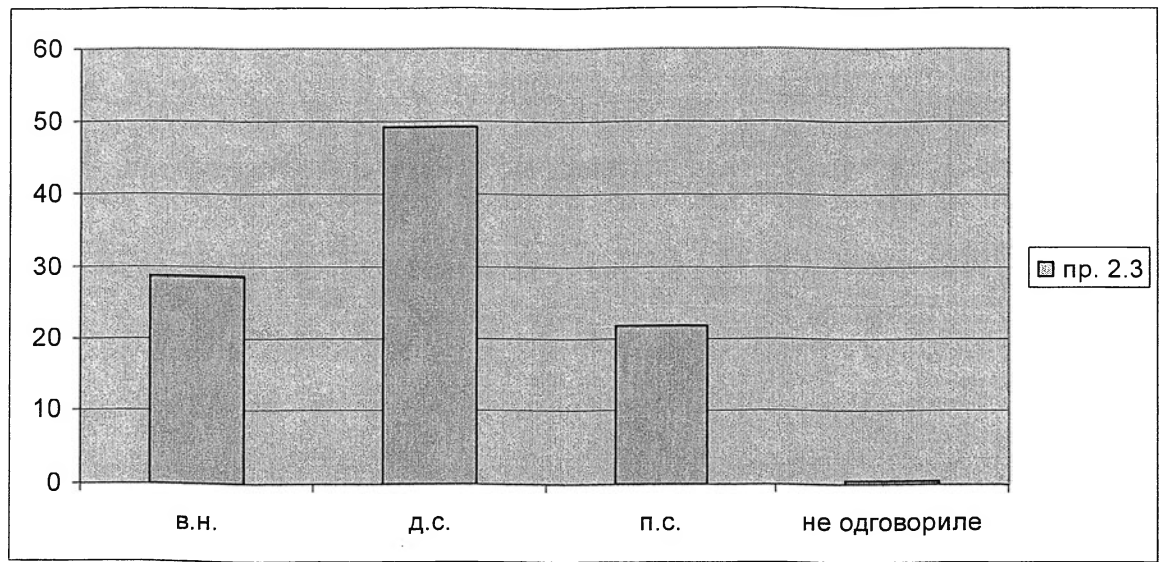
**2.1. Наставниците не оценуваат во текот на целата година.**



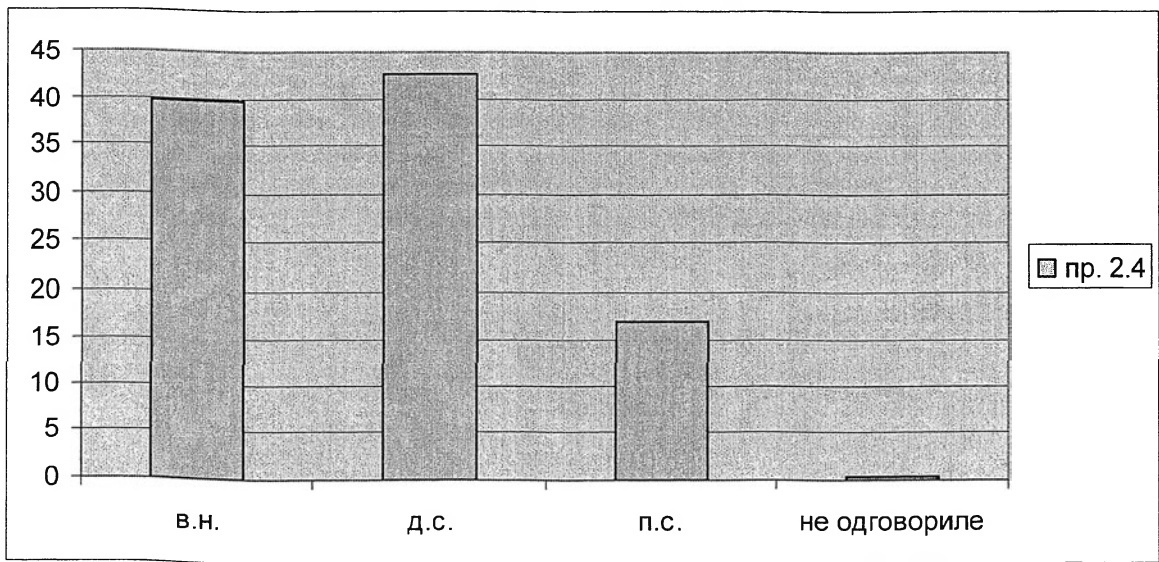
**2.2. Слаби оценки не пишуваат во дневникот (се договараме за планот на одговарање)**



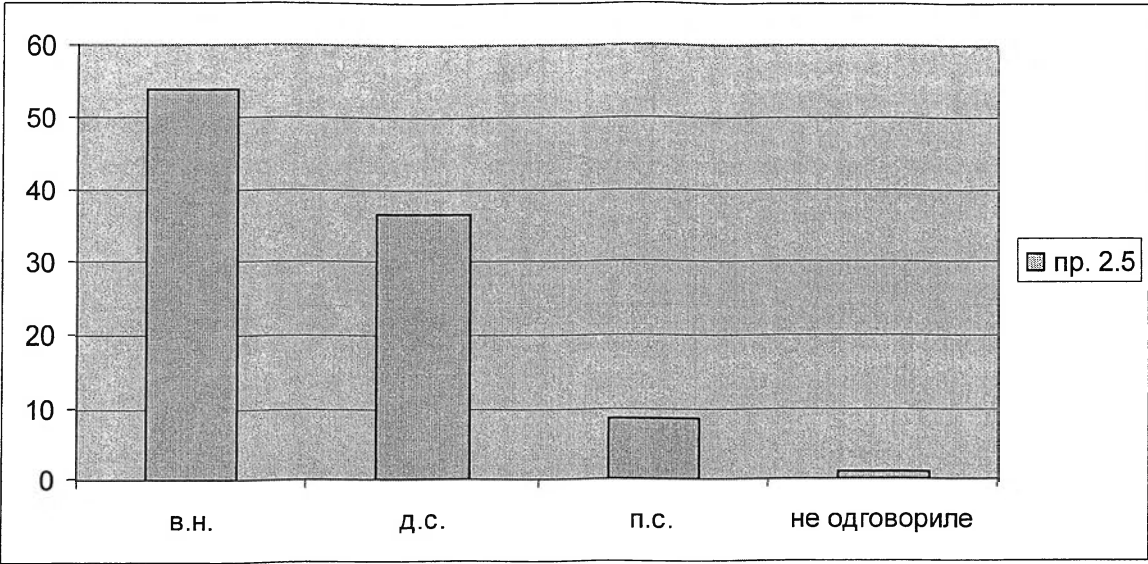
**2.3.** Со наставниците се договараме кога сакаме да одговарае за оценка, доколку некогаш не сме спремни.



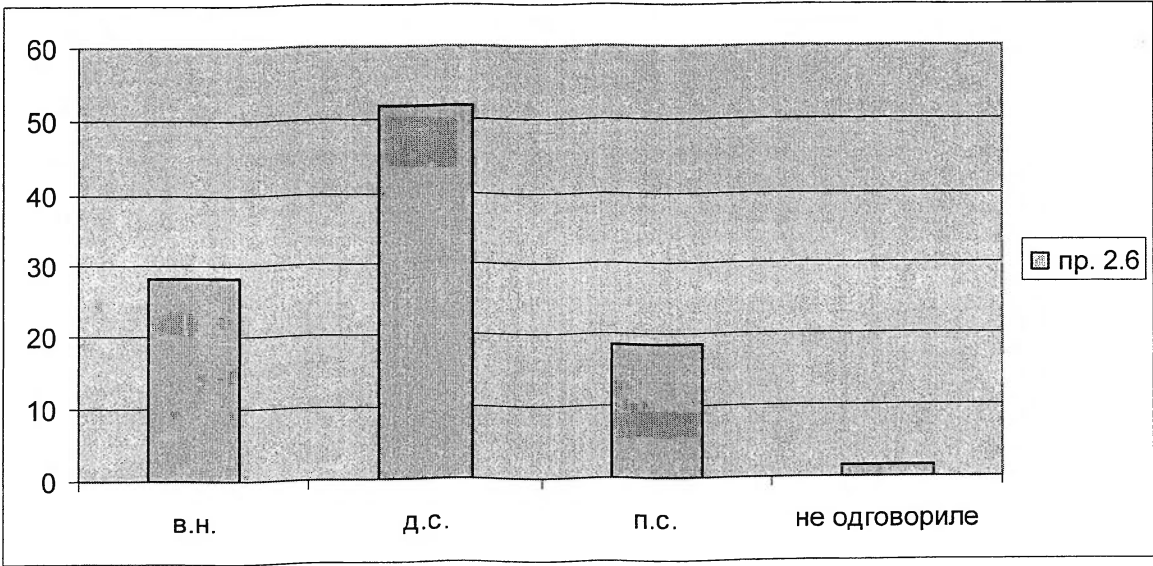
**2.4.** Наставниците ни дозволуваат да подготвиме краток потсетник и со него да се служиме кога одговарае за оценка.



**2.5.** Во оценувањето учествуваат и други ученици, а и сам давам оценка на својот одговор.

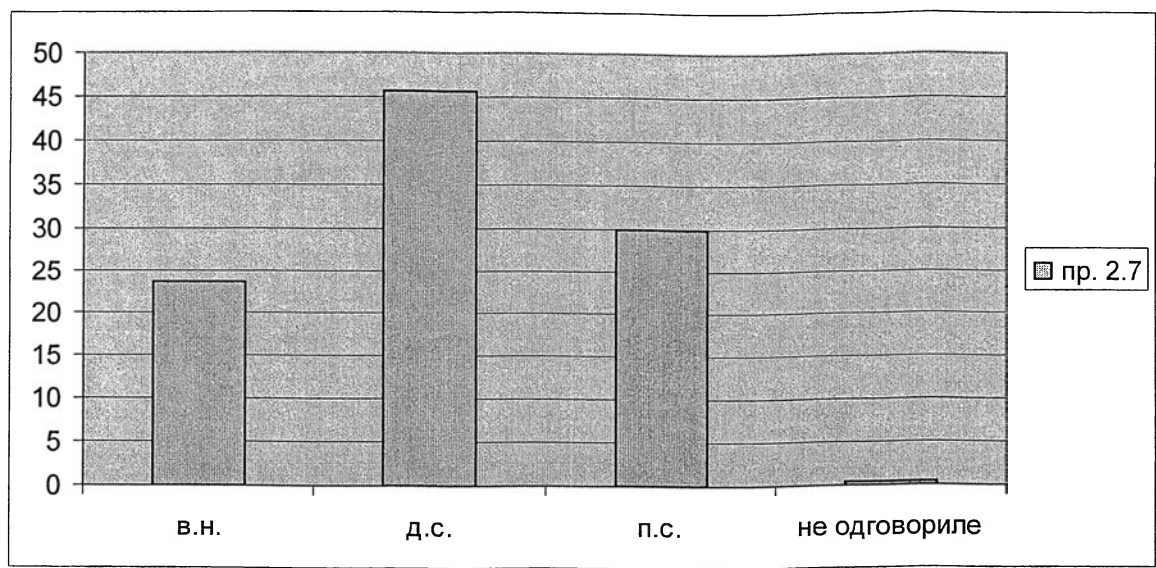


**2.6.** Наставникот го уважува мислењето на ученикот кога оценува.

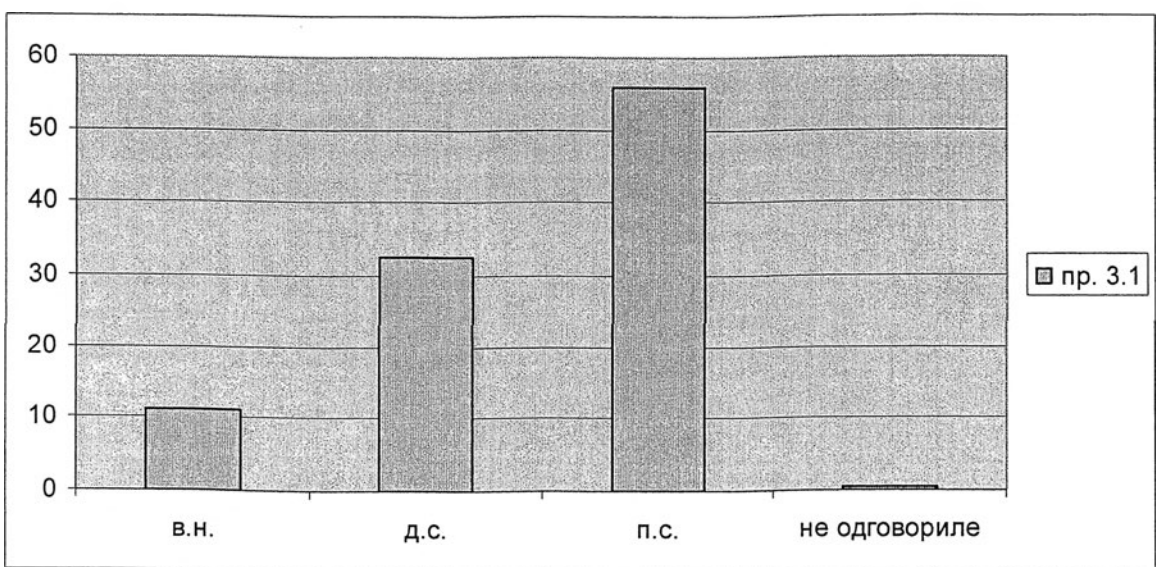




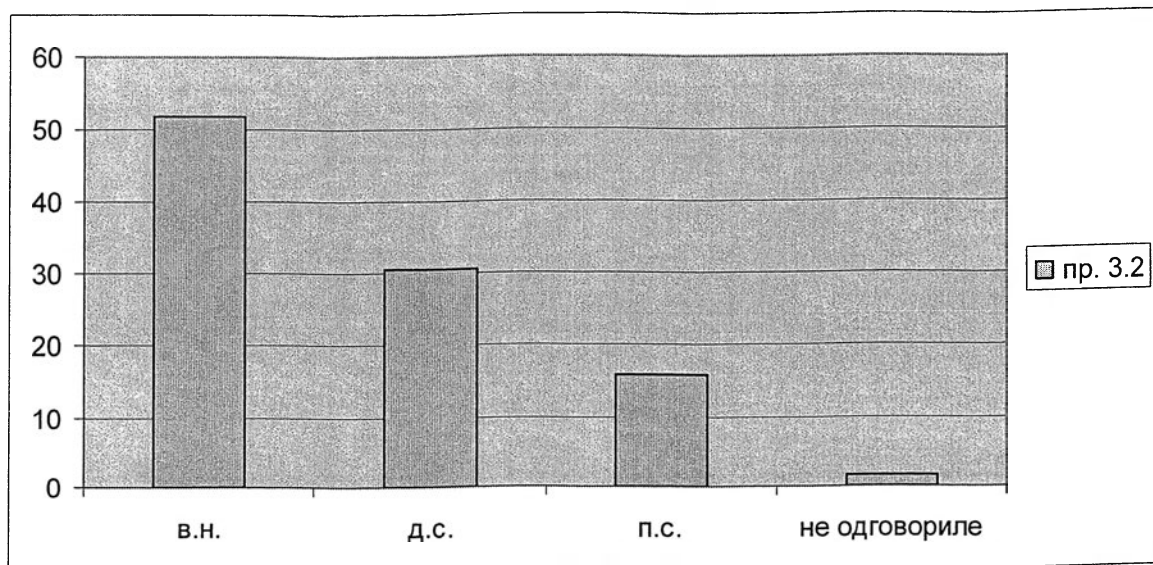
**2.7.** Наставникот не го бара од ученикот она што не го знае, туку настојува да го открие тоа што го знае (не ги лови грешките и незнаењето)



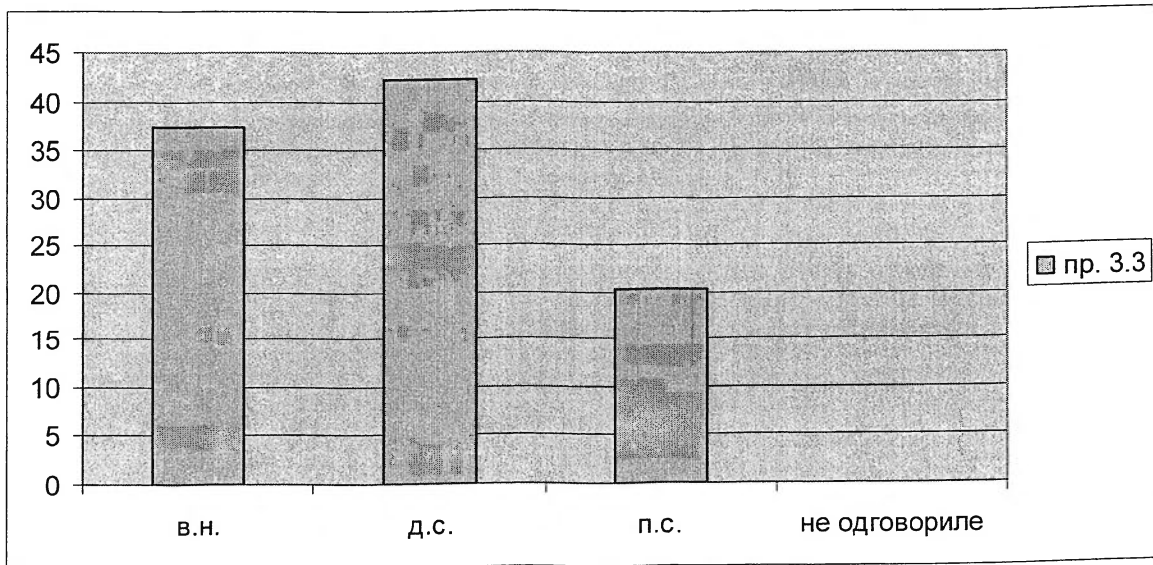
**3.1.** Наставниците секојдневно не охрабруваат, поттикнуваат и настојуваат да постигнеме подобар успех



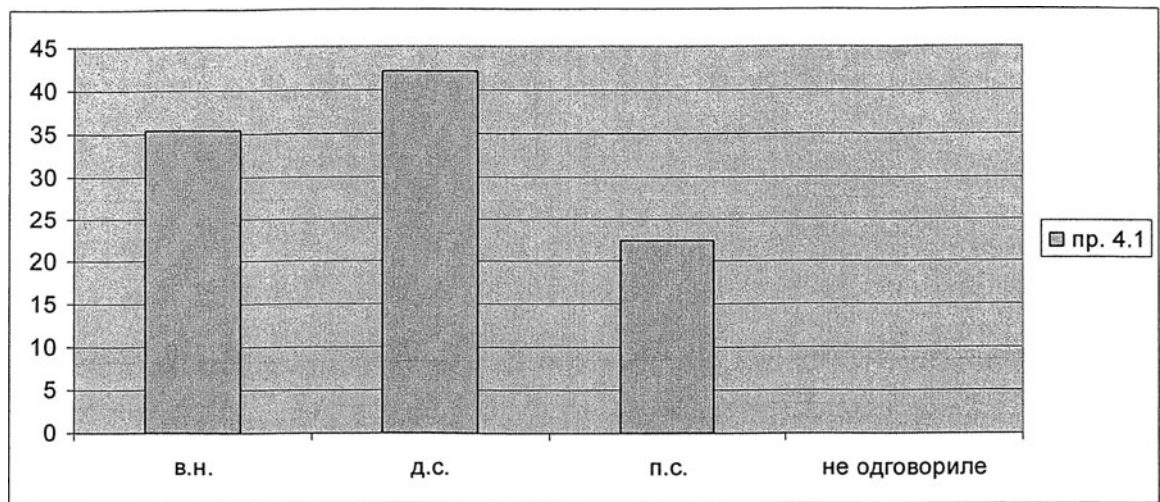
**3.2.** Наставниците немаат разбирање за нас, секогаш нé критикуваат, а понекогаш и нé навредуваат (викаат по нас, ни даваат навредливи имиња и сл.)



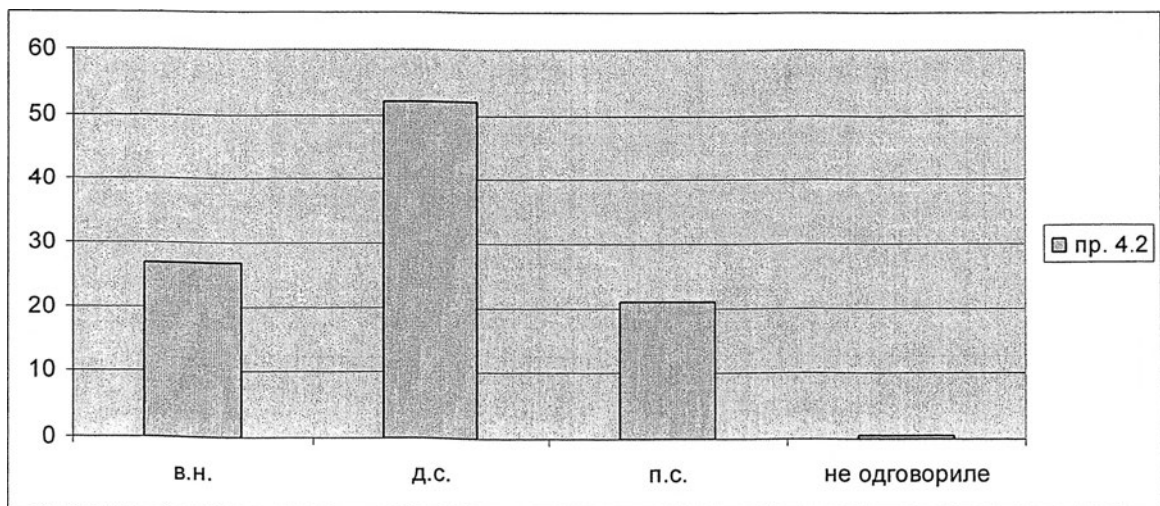
**3.3.** Наставниците повеќе нé критикуваат и обвинуваат, отколку што нé пофалуваат.



**4.1.** Наставниците не не известуваат кога и која тема ќе ја обработуваме, ниту пак се договараат како ќе работиме за време на часот (за сè одлучува наставникот)

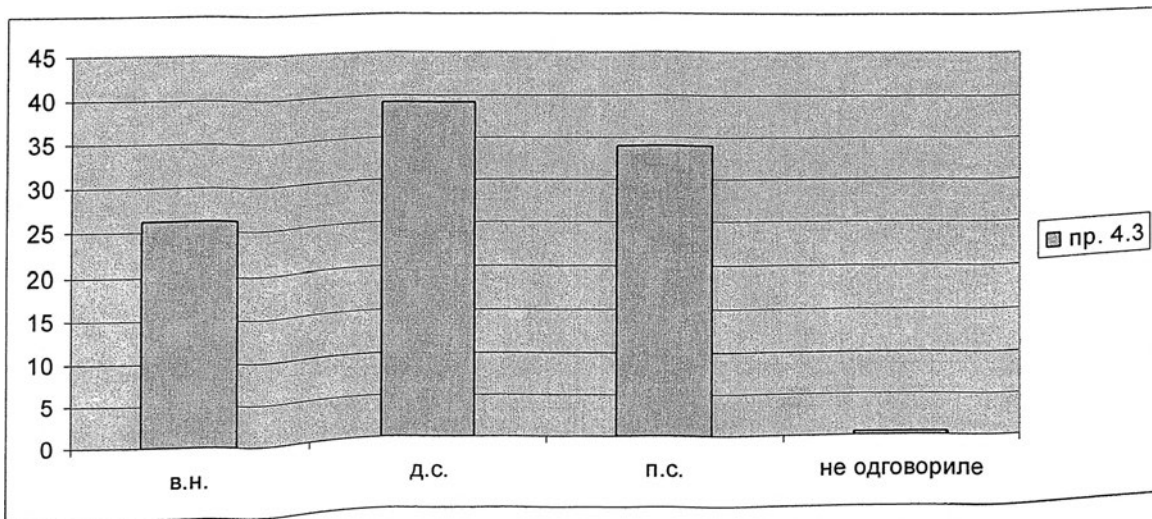


**4.2.** Наставниците предаваат, наместо заедно да учиме за време на часот (предавања во вид на дискусии, расправи, критики, анализи и сл.)



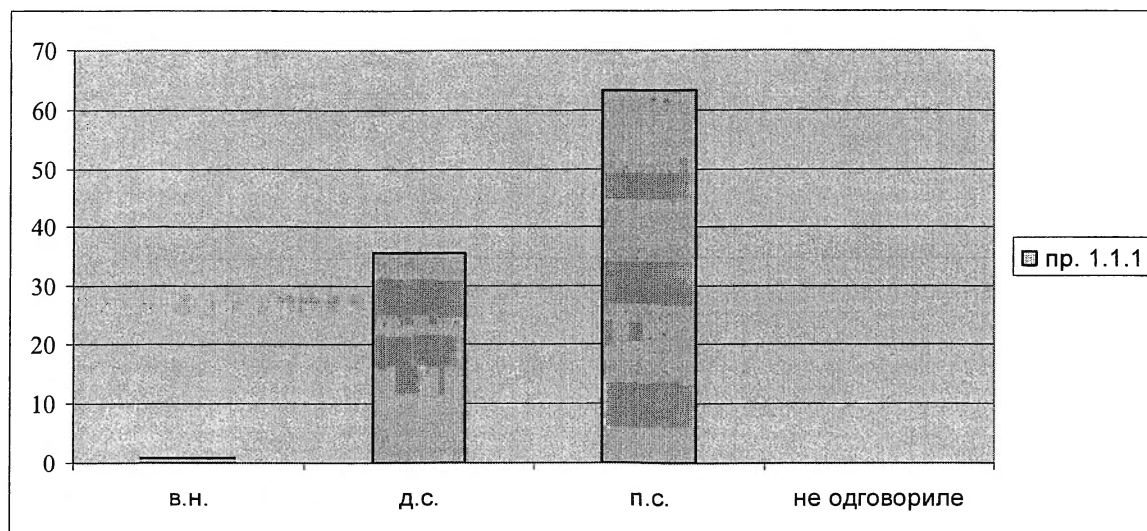


**4.3.** Заедно со наставниците планираме што и на кој час ќе работиме (дали тоа ќе биде во форма на предавање, дискусија, расправа, критика, анализа и сл.)

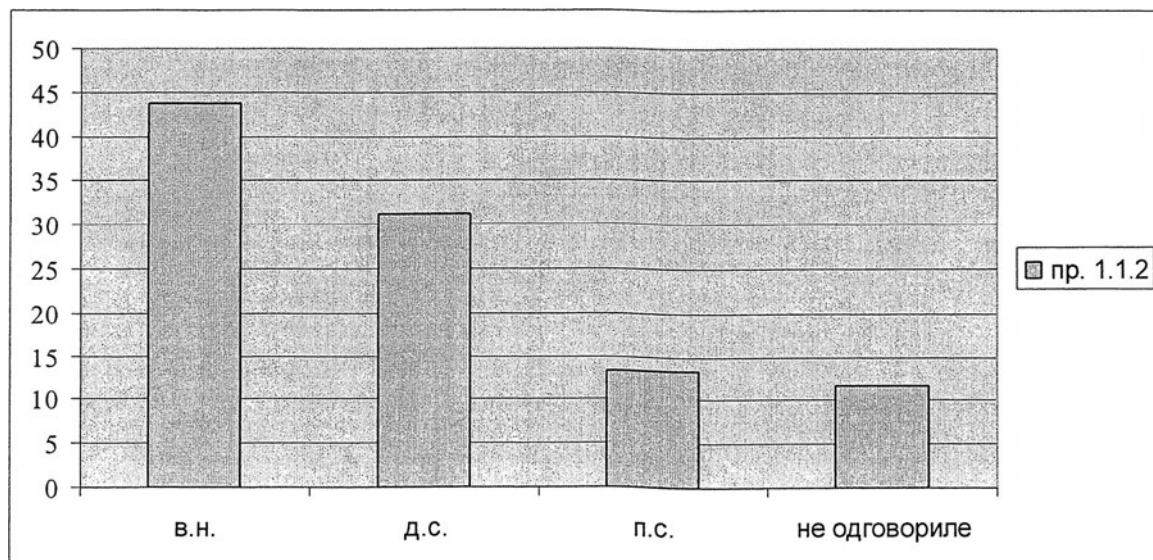


## Графикони за ставовите и мислењата на наставниците за системот на следење и вреднување на резултатите на работата на учениците во училиштето

**1.1.1.** Имам изработено сопствени стандарди, што треба ученикот да знае (одговара) за секоја оцена



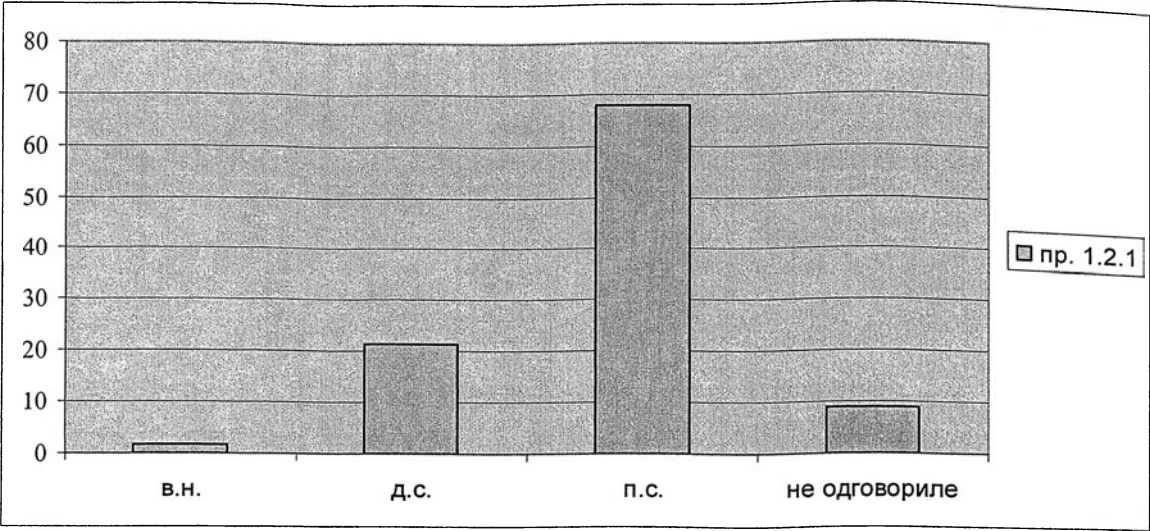
**1.1.2.** Немам утврдени стандарди за оценување, бидејќи постапувам на база на моето искуство и моделите на моите наставници во текот на моето школување.



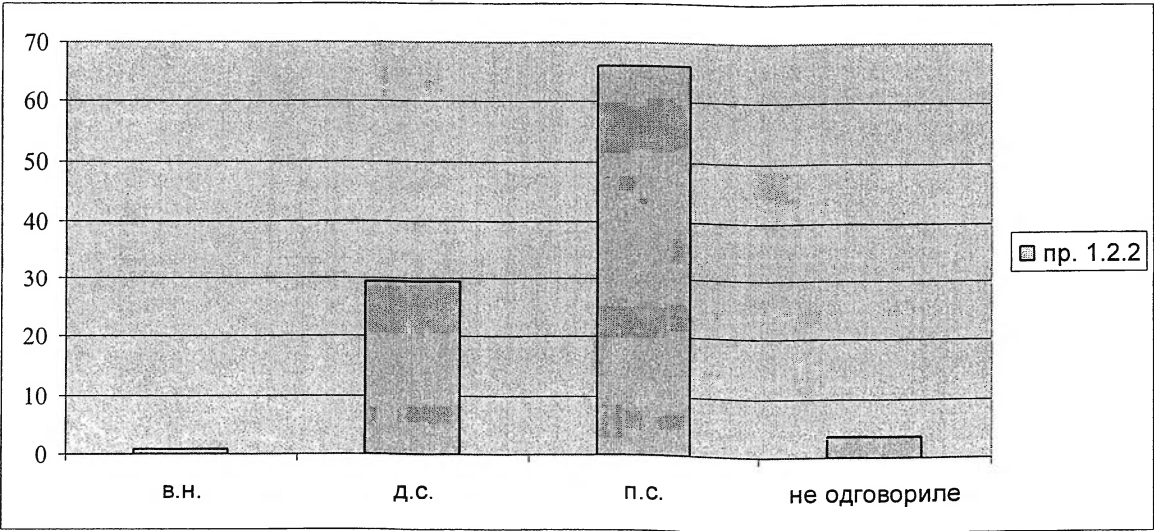
### Легенда:

**В.Н.** – воопшто не се согласувам  
**Д.С.** – делумно се согласувам  
**П.С.** – потполно се согласувам

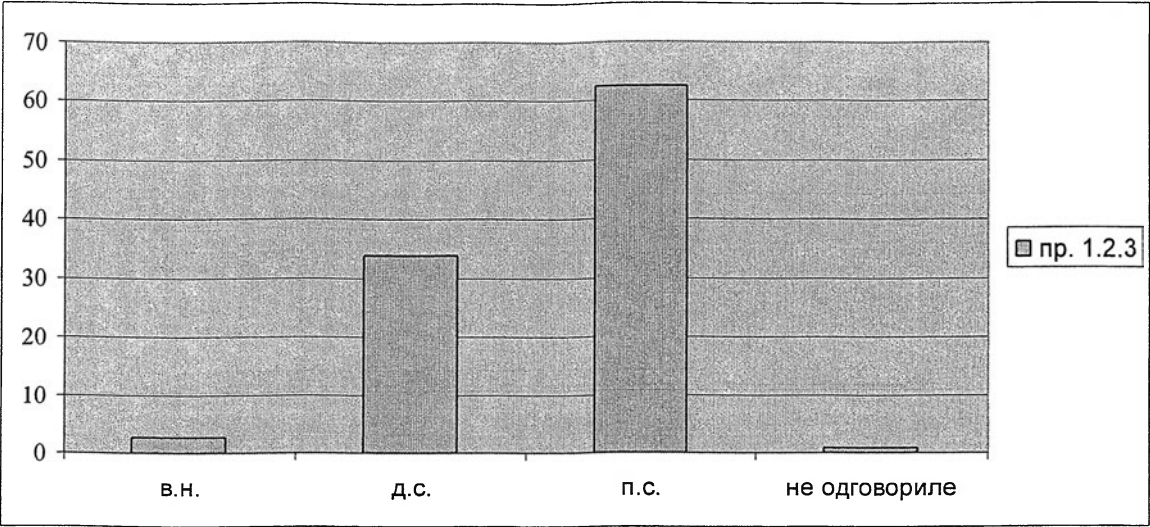
**1.2.1. Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците**



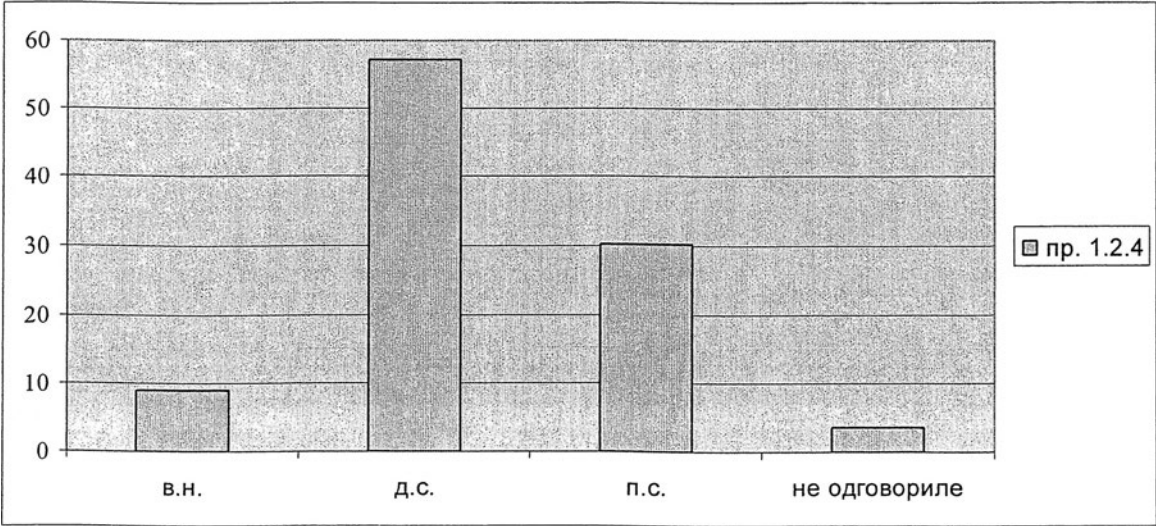
**1.2.2. Го оценувам интересирањето на ученикот за предметот (водам евиденција за нивните интересирања за мојот предмет и ги земам во предвид при сведувањето на оценките)**



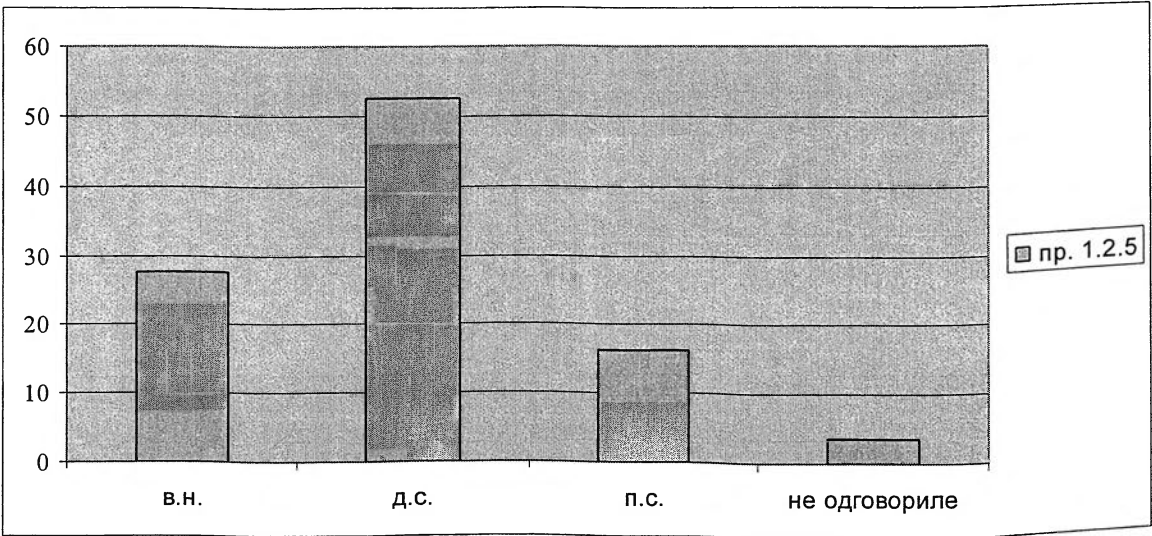
**1.2.3.** Ги оценувам работните навики (како учениците работат, учат, ги извршуваат домашните задачи и сл.)



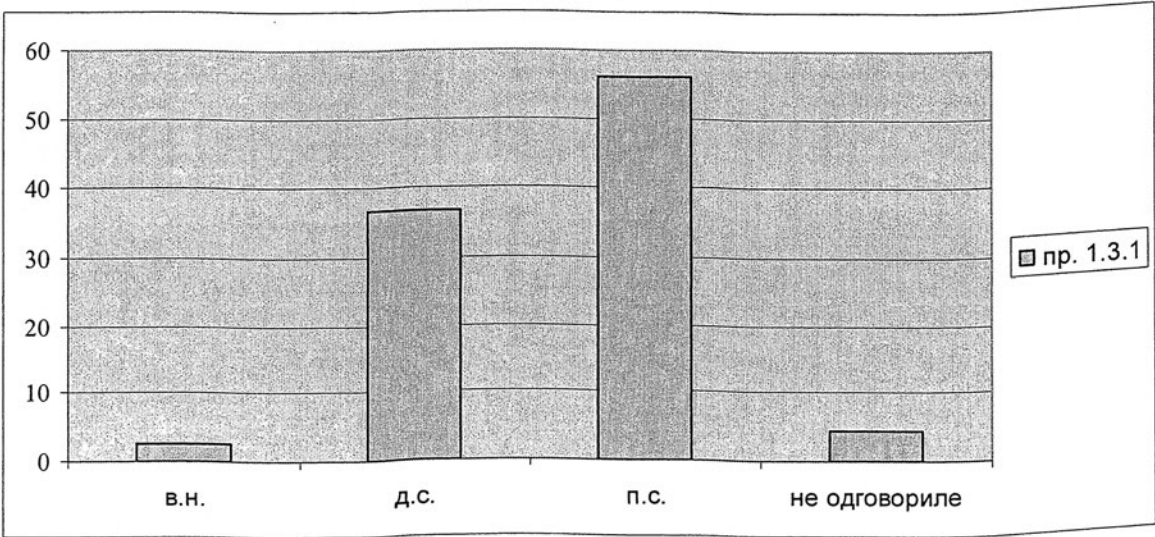
**1.2.4.** Знаењето го оценувам во однос на способностите на учениците (ученици кои повеќе можат, а не го користат својот интелектуален капацитет, добиваат помала оцена, од ученици кои го дале истиот или сличен одговор, а имаат помали способности за учење по овој предмет)



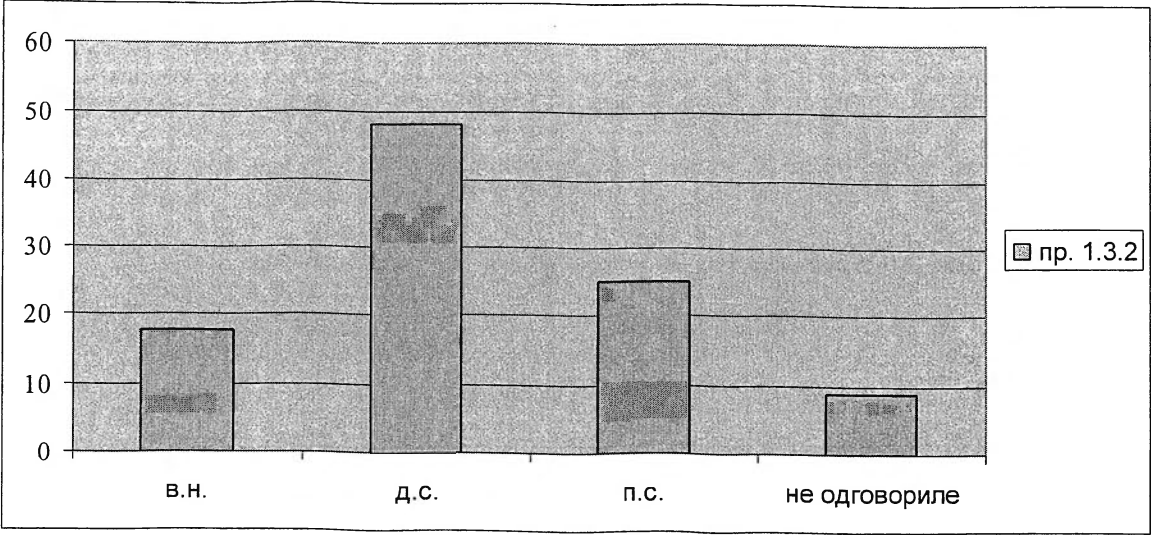
**1.2.5.** Учениците кои имаат намалени можности за учење (ученици кои патуваат, оние кои живеат во неповолни станбени услови) за помал фонд на знаење добиваат поголема оцена



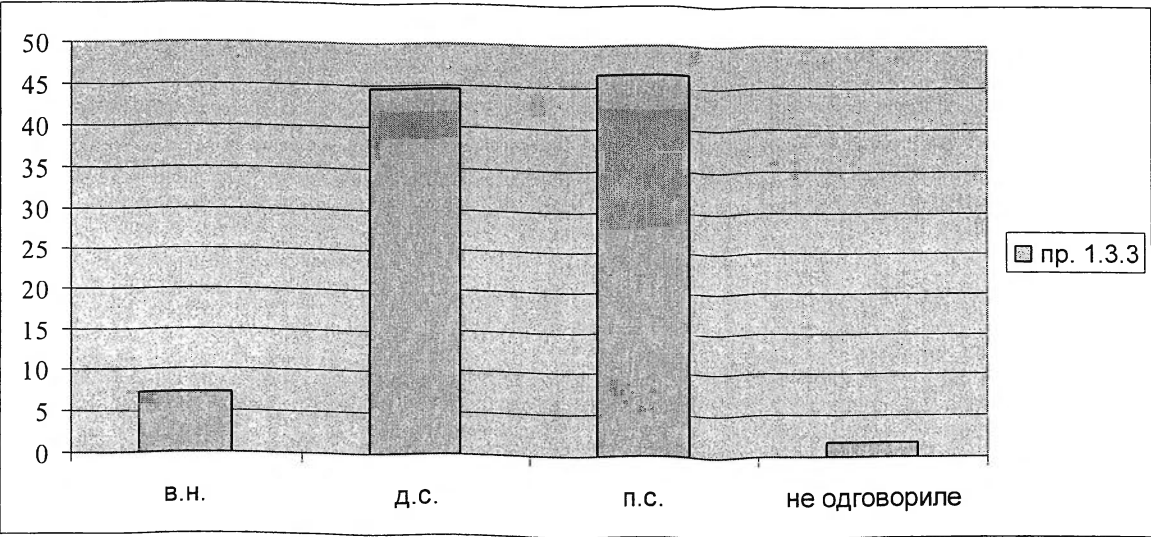
**1.3.1.** Усмено испрашување



1.3.2. Испрашување преку пишување есеј

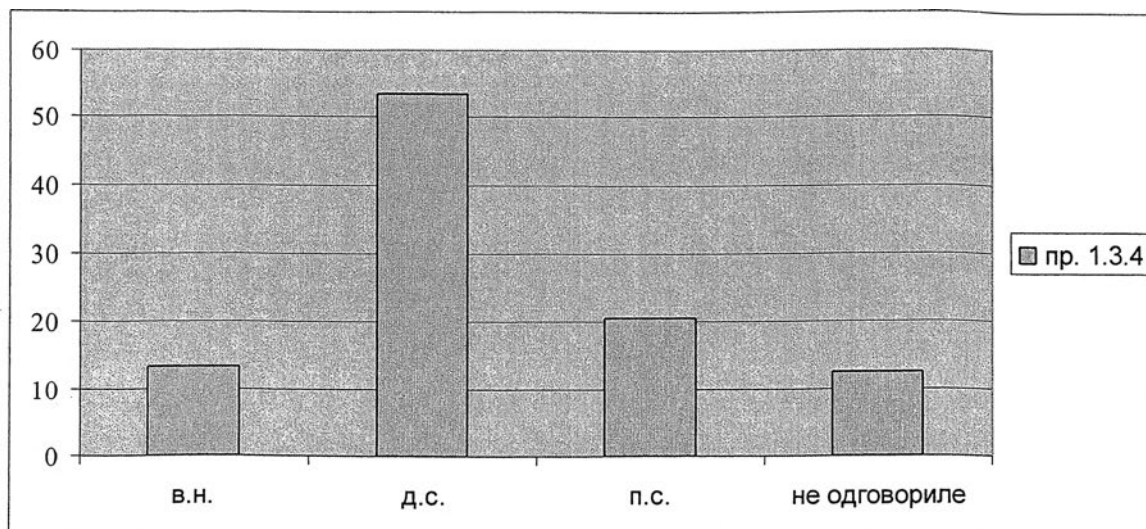


1.3.3. Испрашување по пат на тестови

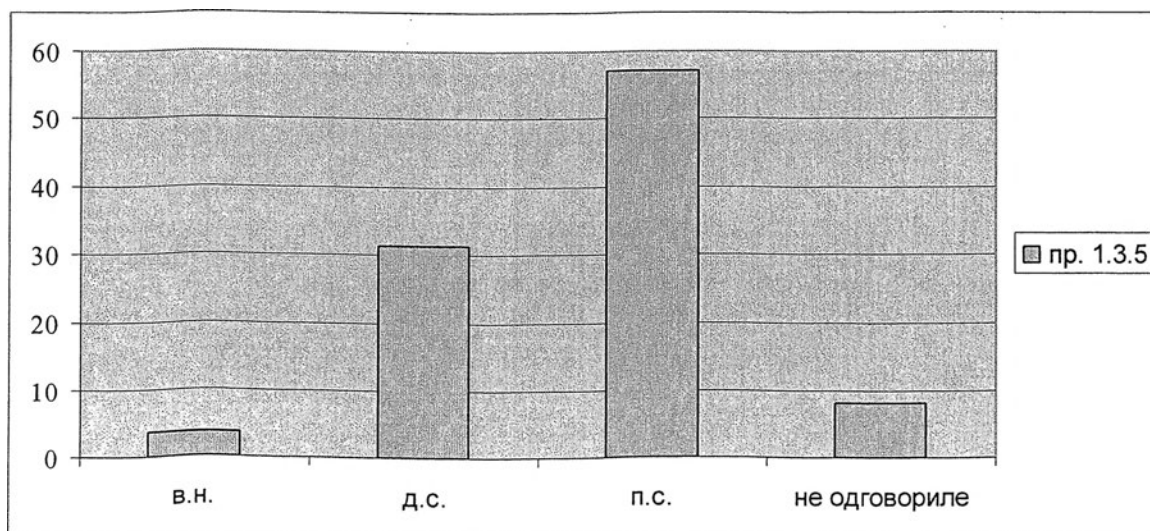




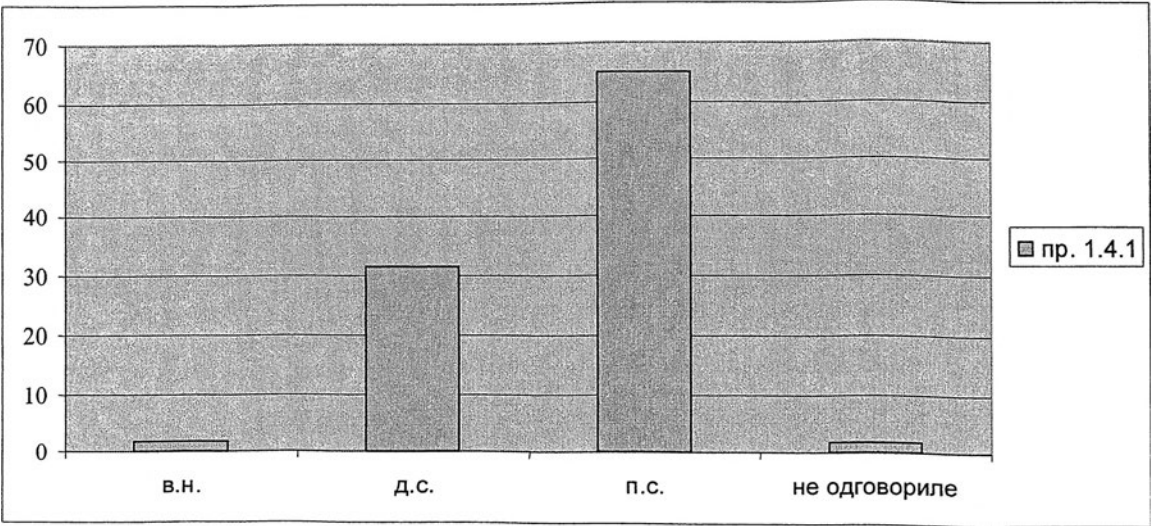
### 1.3.4. Микро тестови (петминутно испрашување)



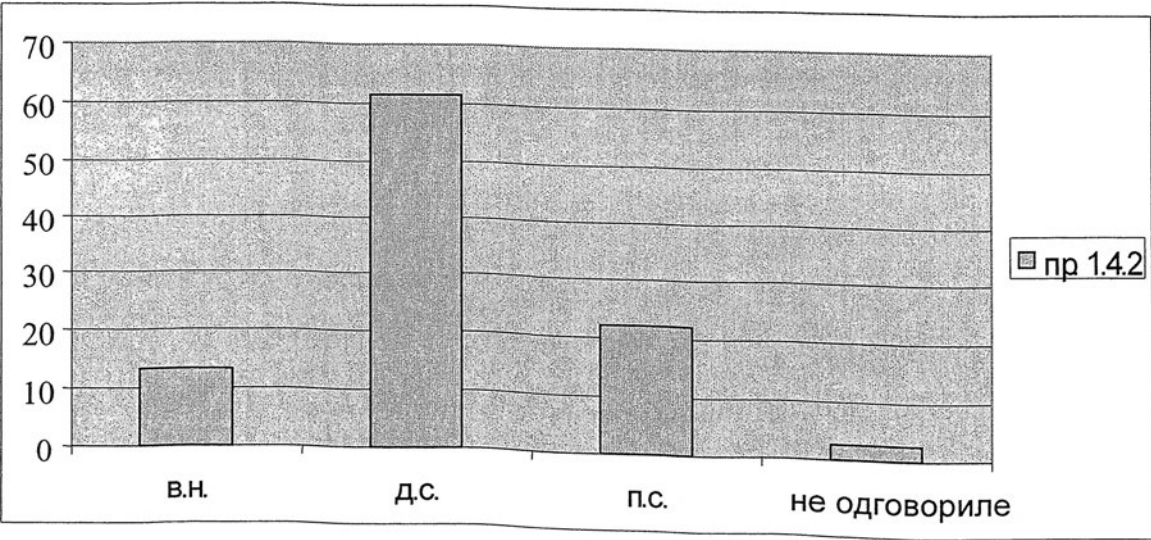
### 1.3.5. Наставниците помасовно би се вклучиле во разни облици на стручно усовршување, доколку училиштето би овозможило такво нешто



**1.4.1.** За работата и активностите и условите под кои работат и учат учениците, водам белешки (посебна евиденција)

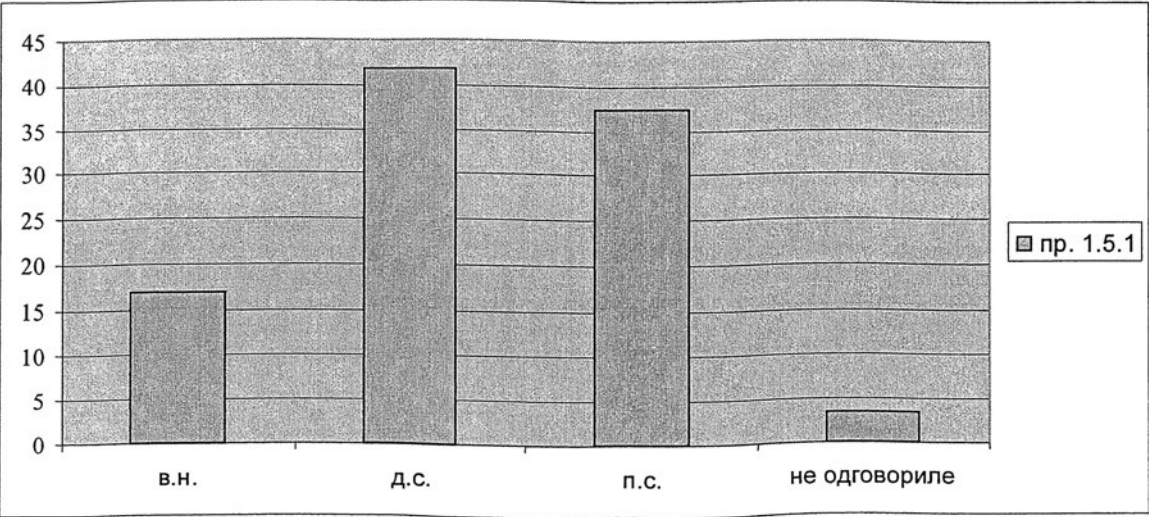


**1.4.2.** Работата на ученикот ја следам по пат на кумулативна документација (евалувативни картони на постигањата и сл.)

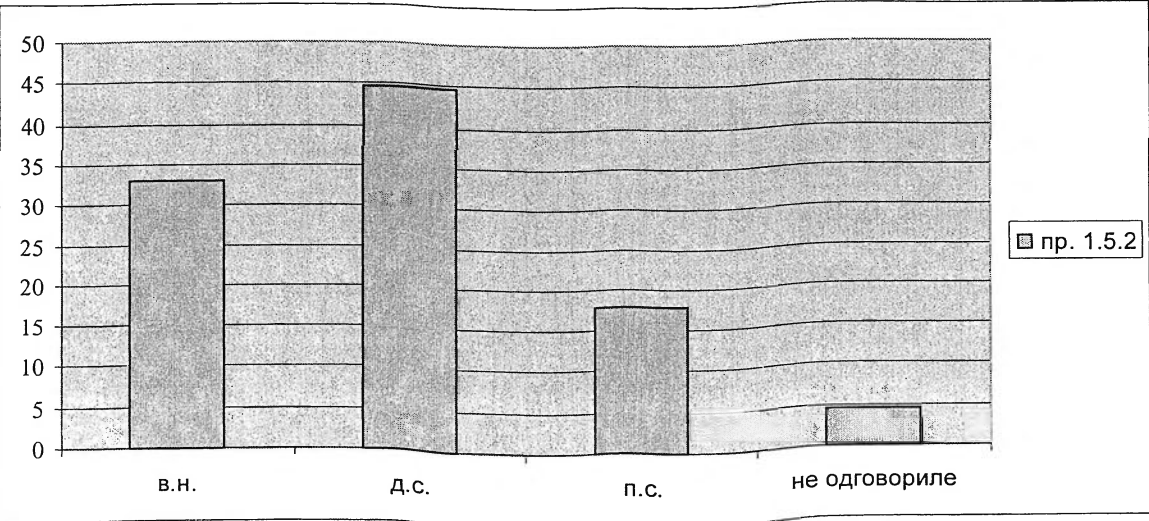




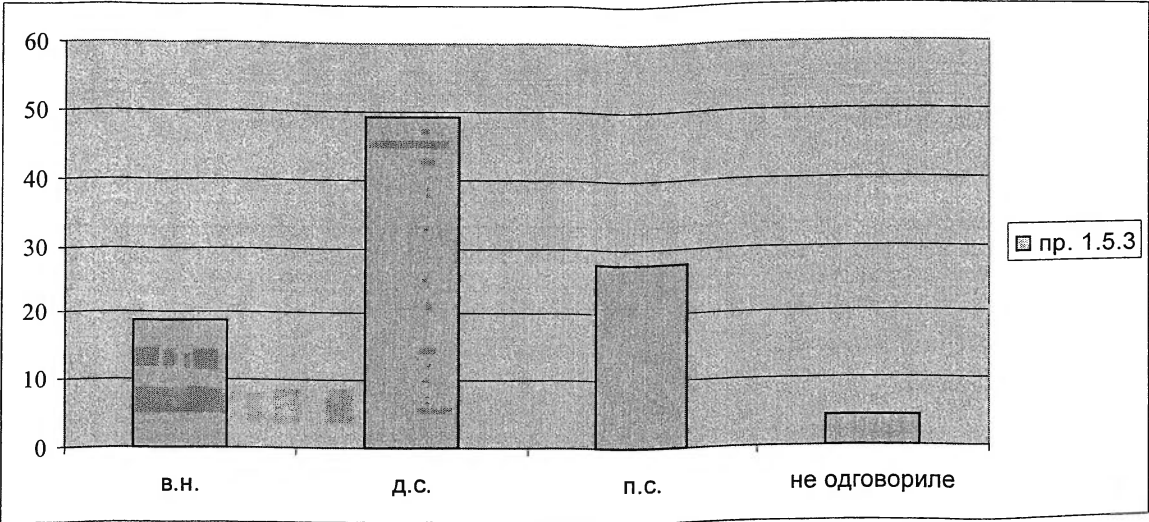
**1.5.1.** Секојдневно (сите ученици ги оценувам секој ден, тие постојано знаат на што се)



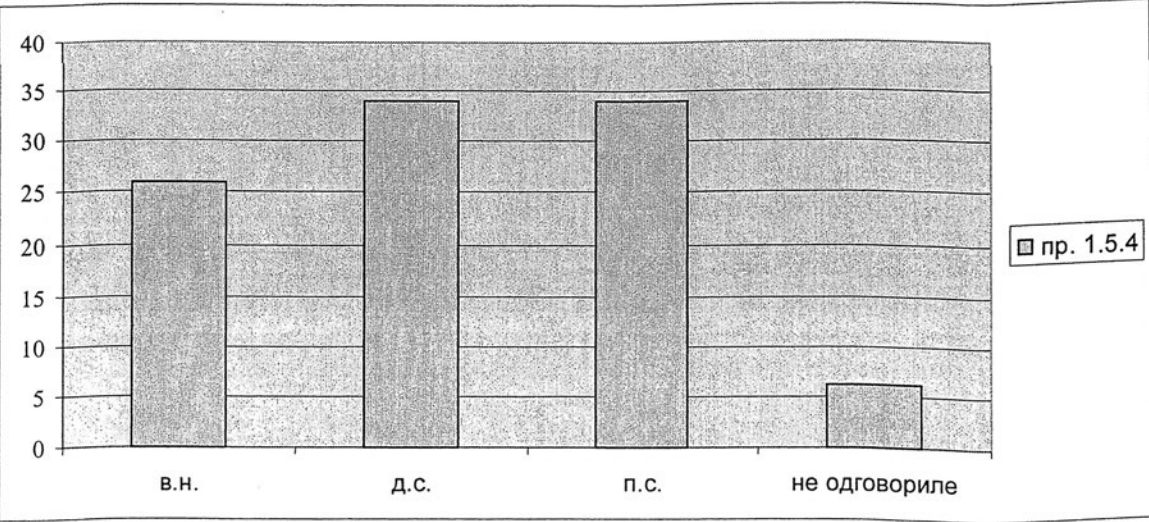
**1.5.2.** На секои седум дена ги оценувам сите ученици



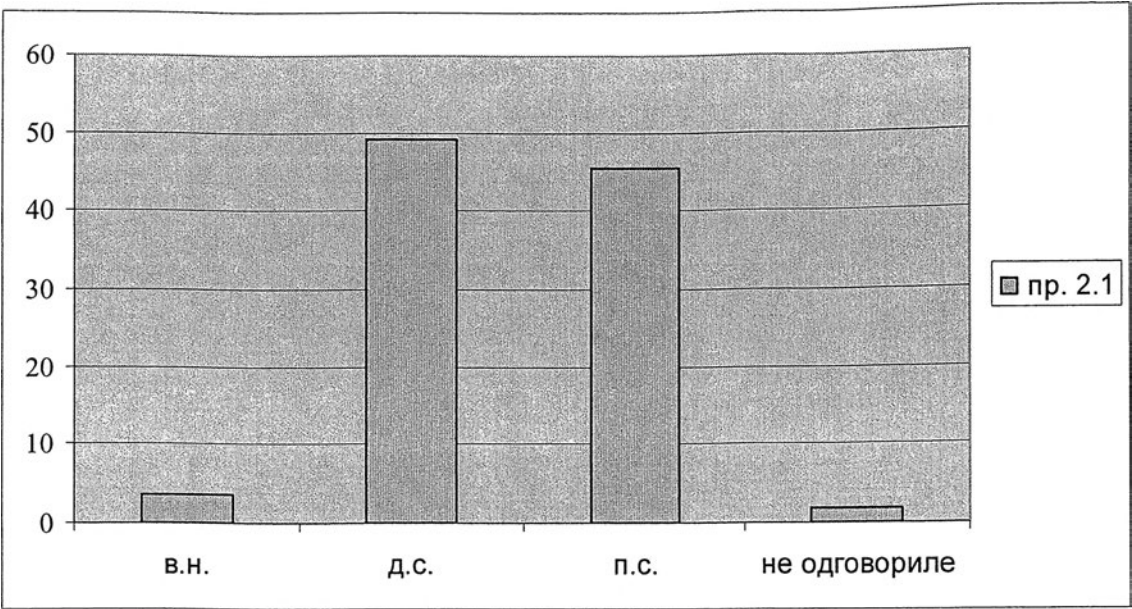
**1.5.3. Сите ученици ги оценувам месечно**



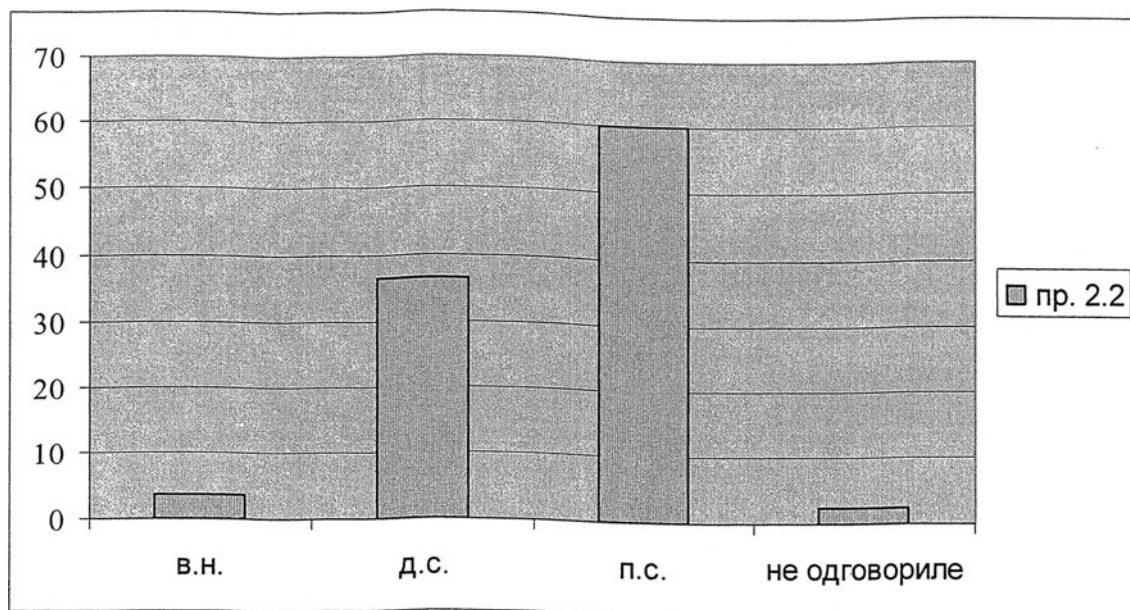
**1.5.4. Сите ученици ги оценувам тромесечно**



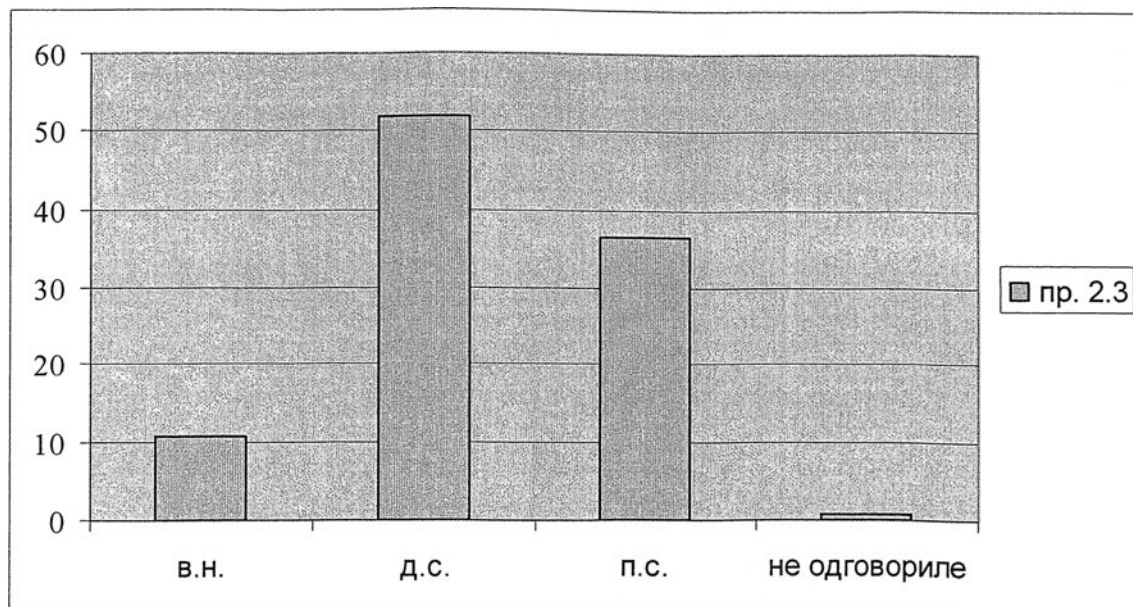
**2.1.** Потребно е да се создаваат можности, така да секој ученик, секој ден одговара и го знае својот успех



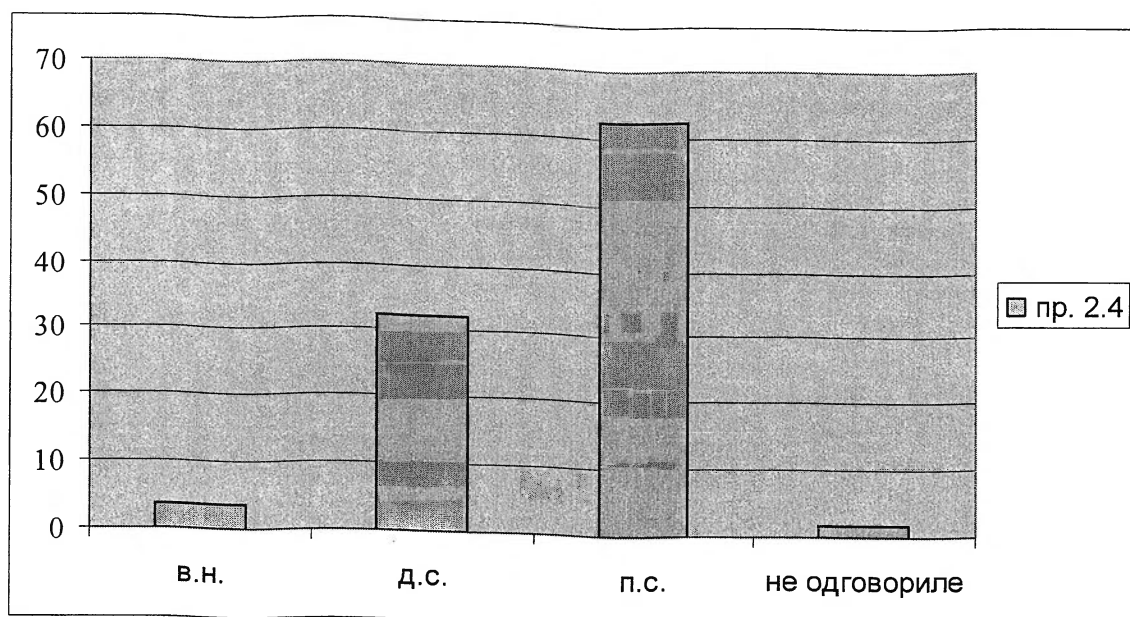
**2.2.** Потребно е да се вреднуваат и другите вредности, а не само знаењата



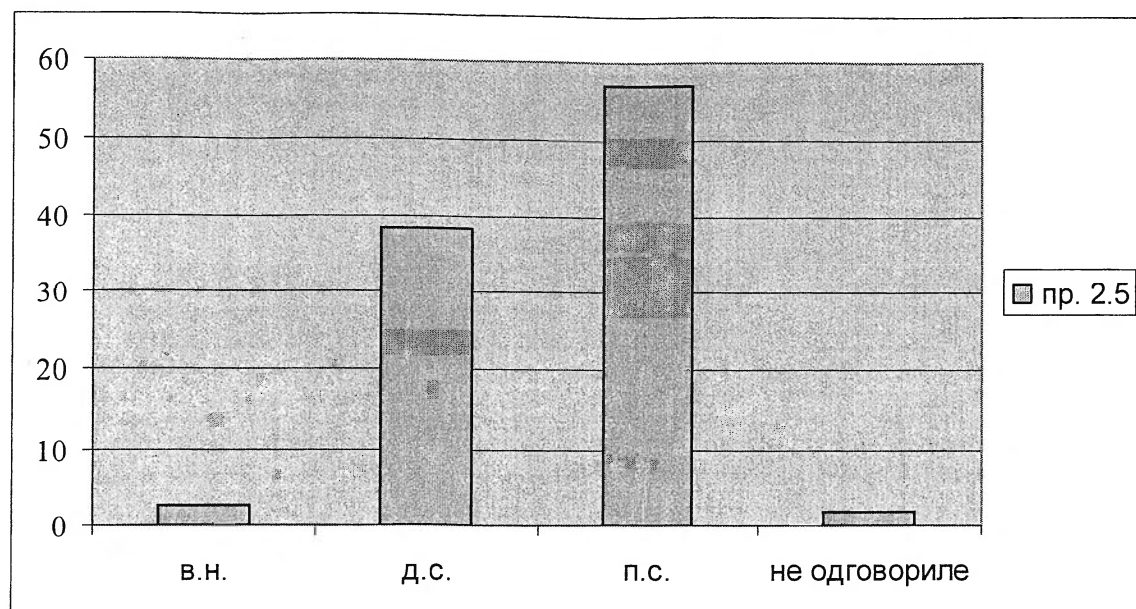
**2.3.** Потребно е да се вреднуваат потребите, желбите и интересите на ученикот



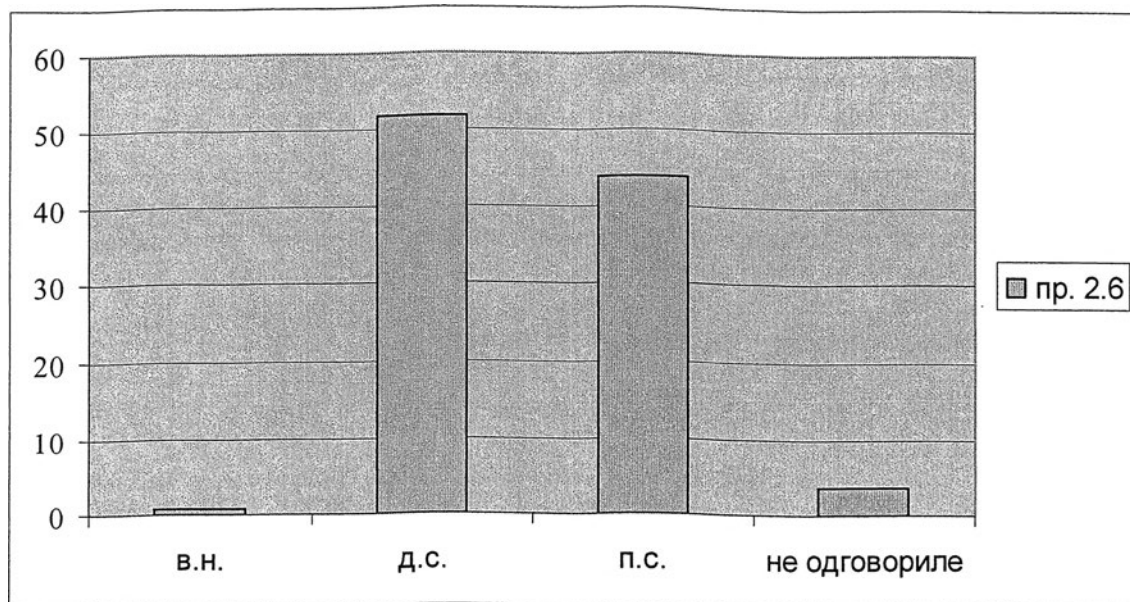
**2.4.** Потребно е да се вреднуваат работните навики, како, колку и дали континуирано учат и работат учениците



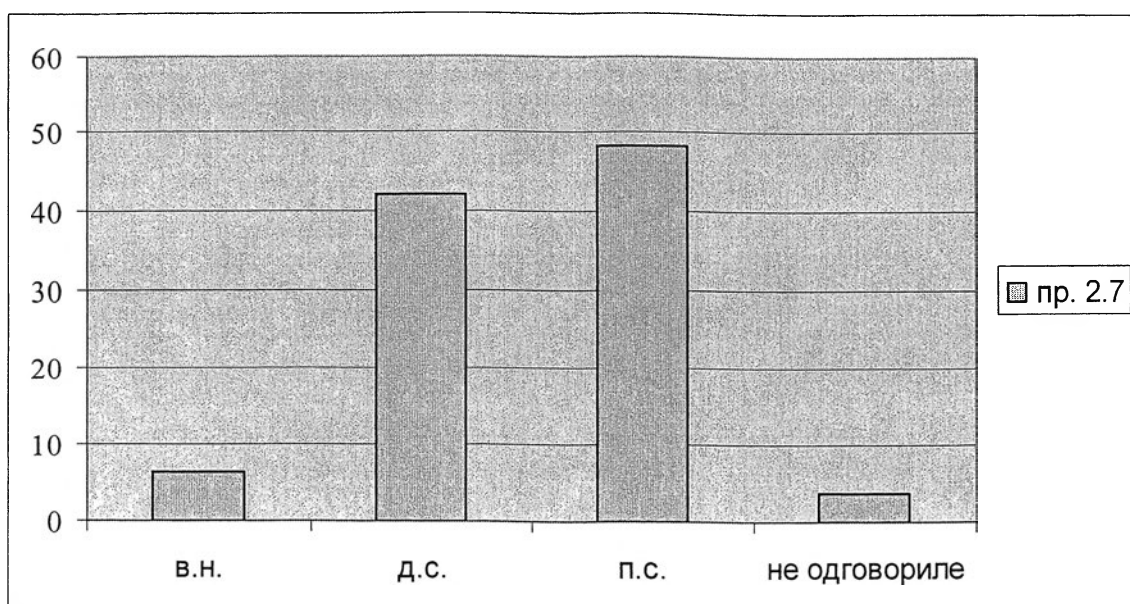
**2.5.** Потребно е да се вреднува, не само знаењата и постигнувањата, туку и процесот на доаѓање до тие знаења (дали ученикот самостојно доаѓа до тие знаења или ги добива во готов облик)



**2.6.** Вреднувањето мора да биде на ниво на самовреднување (да се остваруваат стручни услови да ученикот може самиот себе да се вреднува)

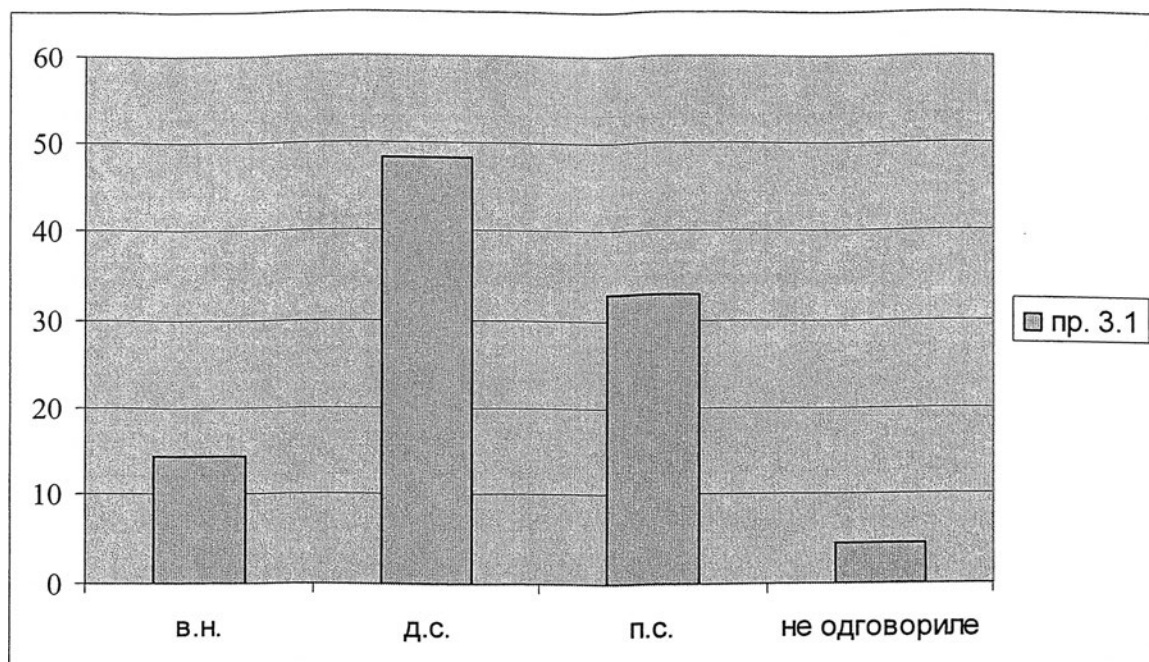


**2.7.** Паралелно со нумеричкото оценување треба да се изврши и описно оценување, со цел ученикот да има комплетен увид и јасна слика за својата работа и постигнувањата

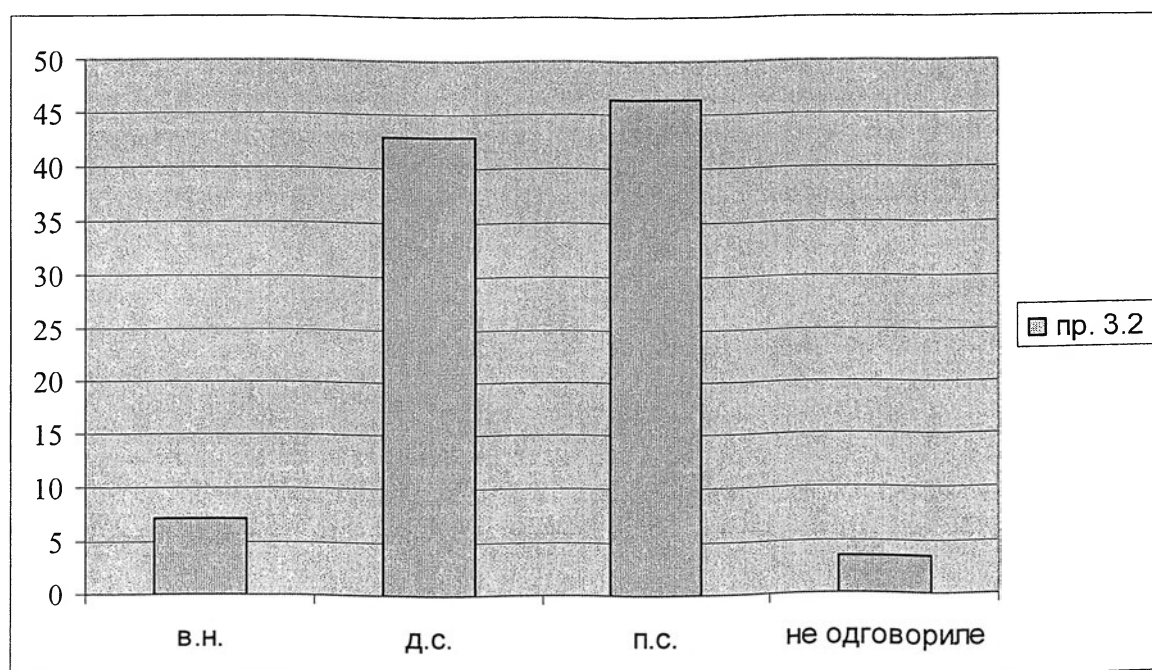


**3.1.** На учениците треба да им се дозволи да одговараат кога сакаат

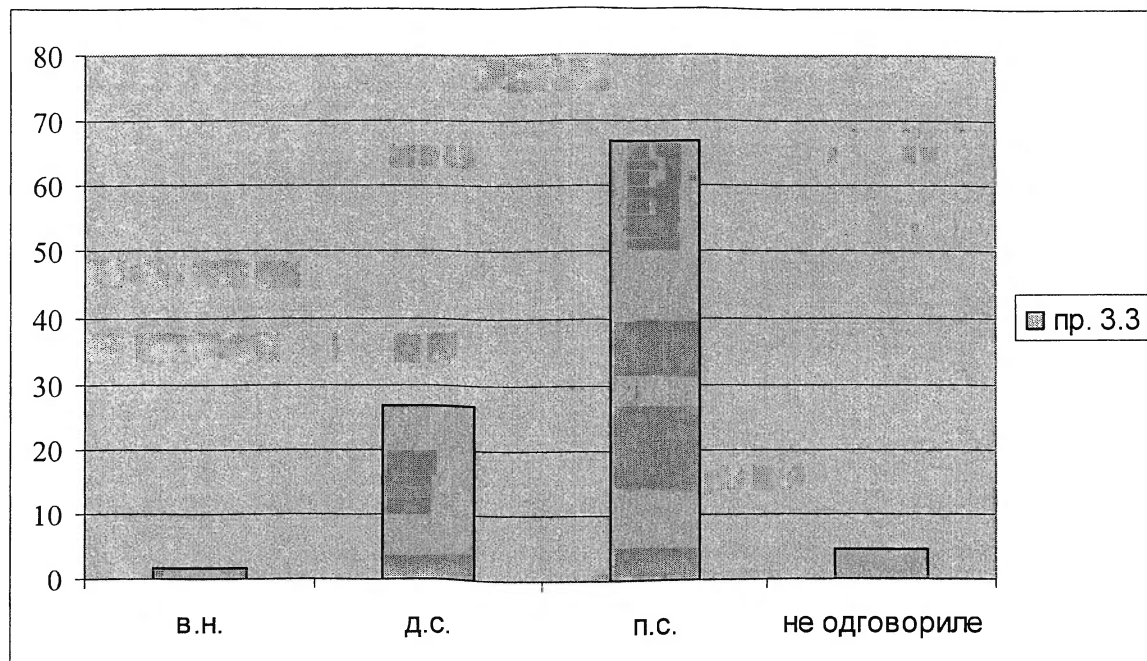




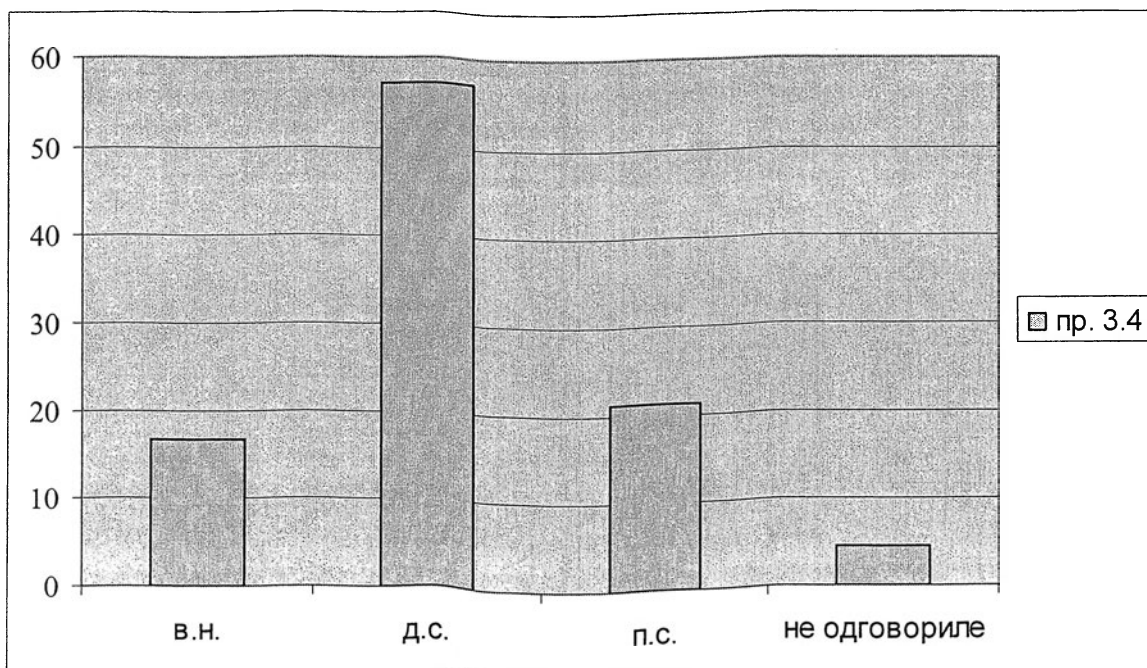
### 3.2. Секој ден треба да се проверат знаењата на учениците



**3.3.** Оцената треба да биде резултат на континуирано следење и вреднување на ученикот

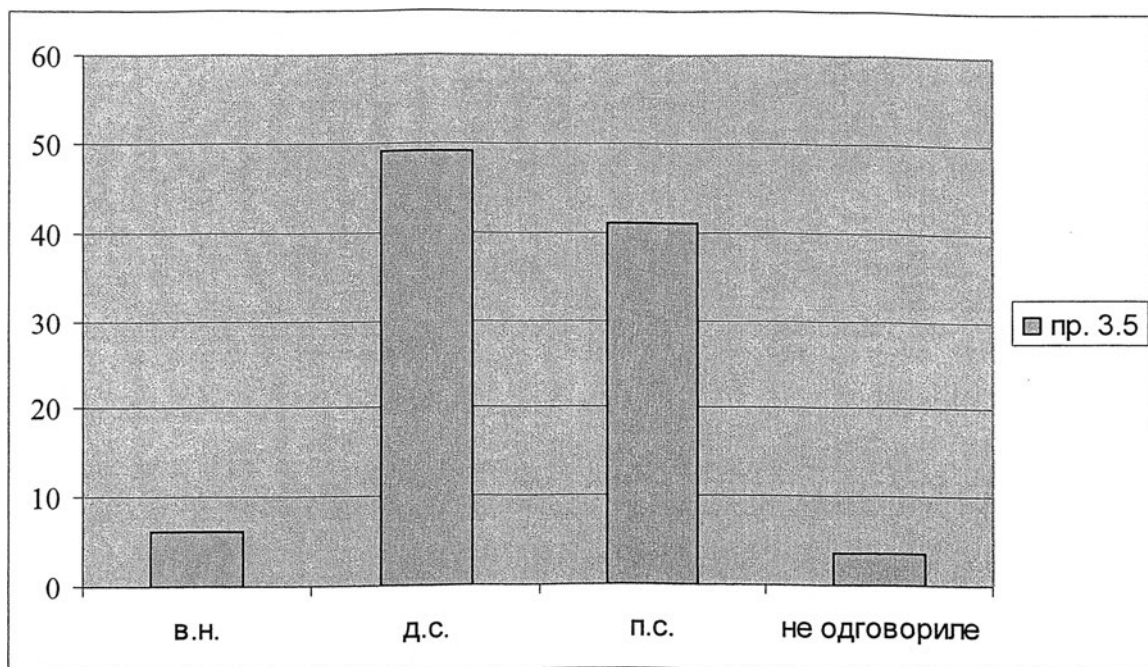


**3.4.** На ученикот треба да му се дозволи за оцена да одговара кога сака (кога не е спремен не мора да одговара)

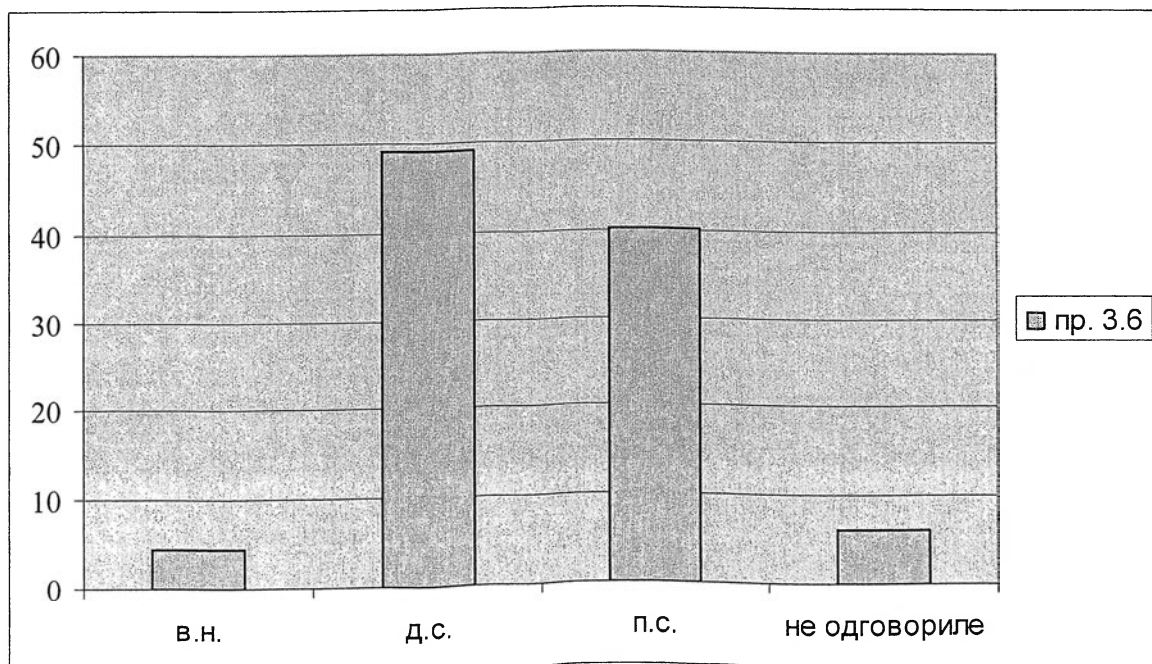




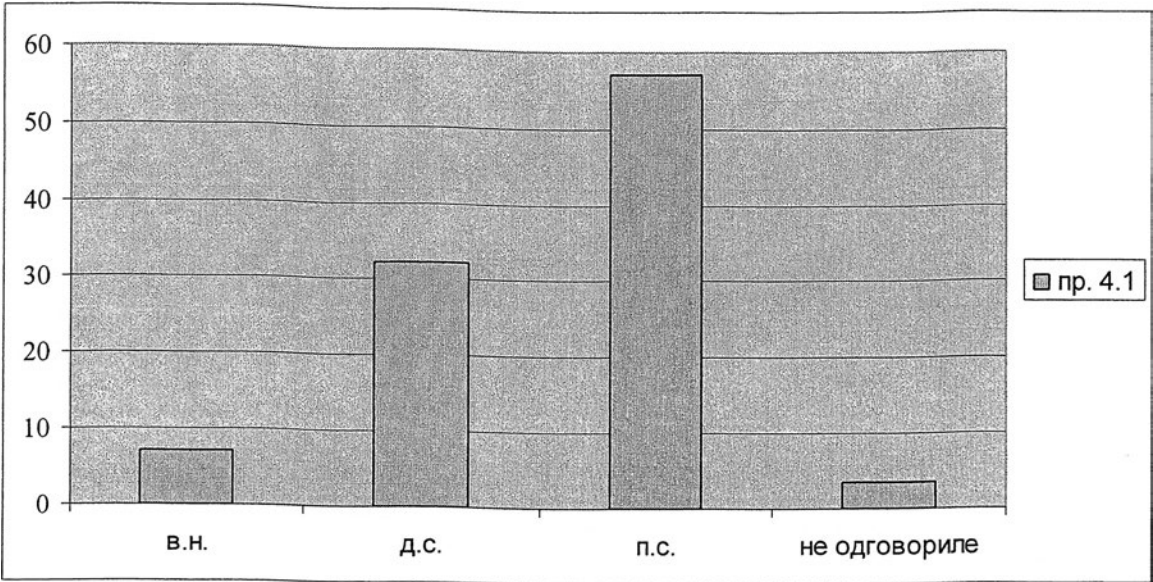
**3.5.** При одговарање учениците можат да користат потсетник (потсетници во вид на графикони и сл.)



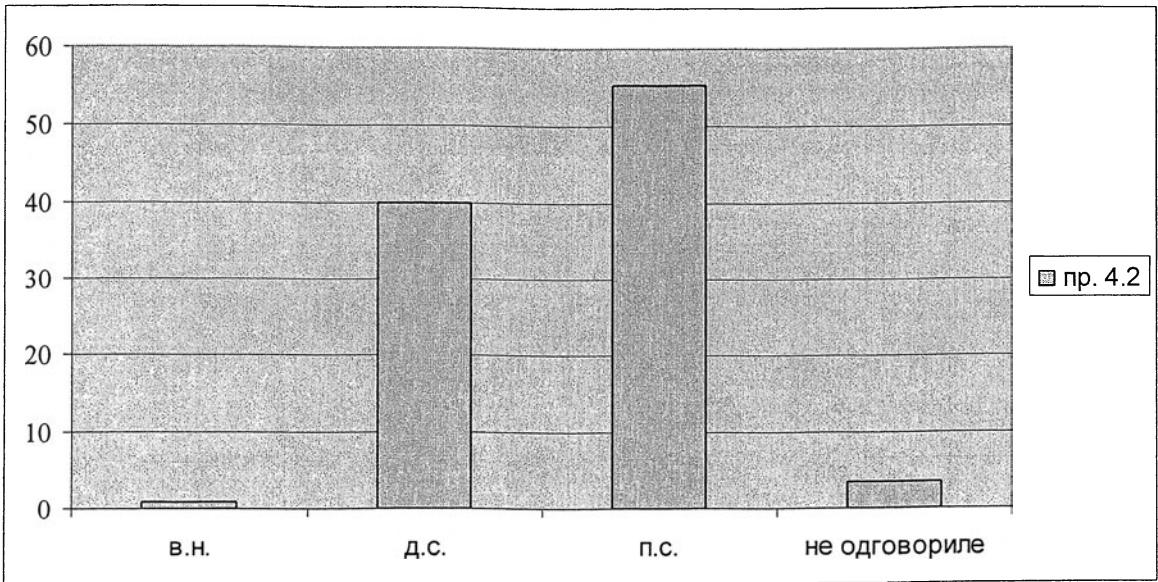
**3.6.** На учениците треба да им се дозволи и да им се помогне да научат како треба да прават “поттикнувачки сигнали” (асоцијативни зборови, кратенки и сл.)



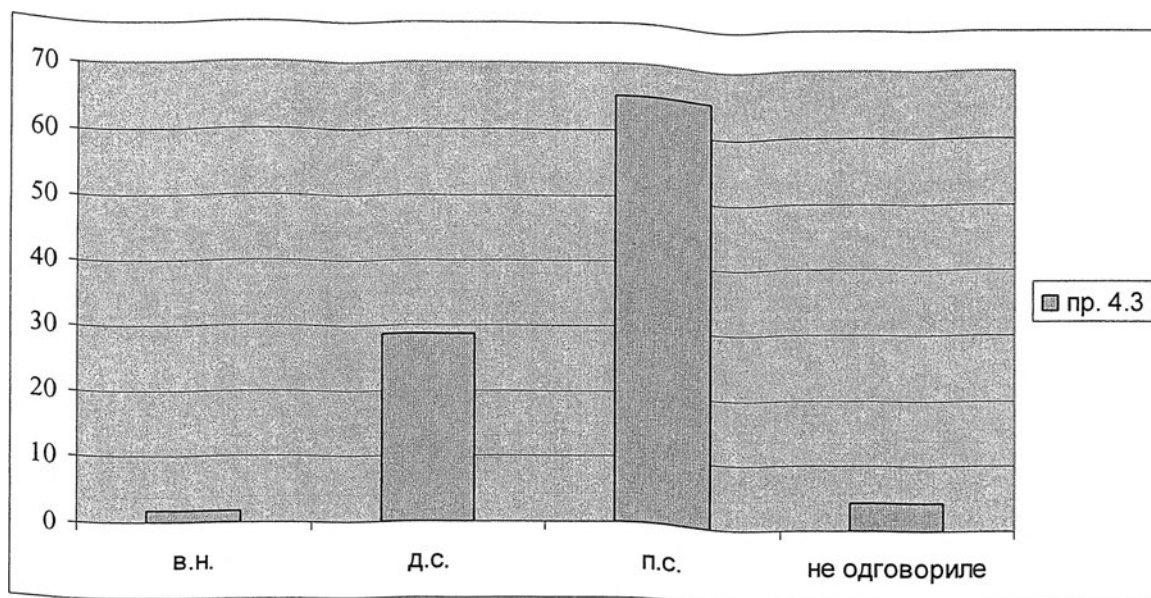
**4.1.** Работата треба да се организира во мали групи до 12 ученици



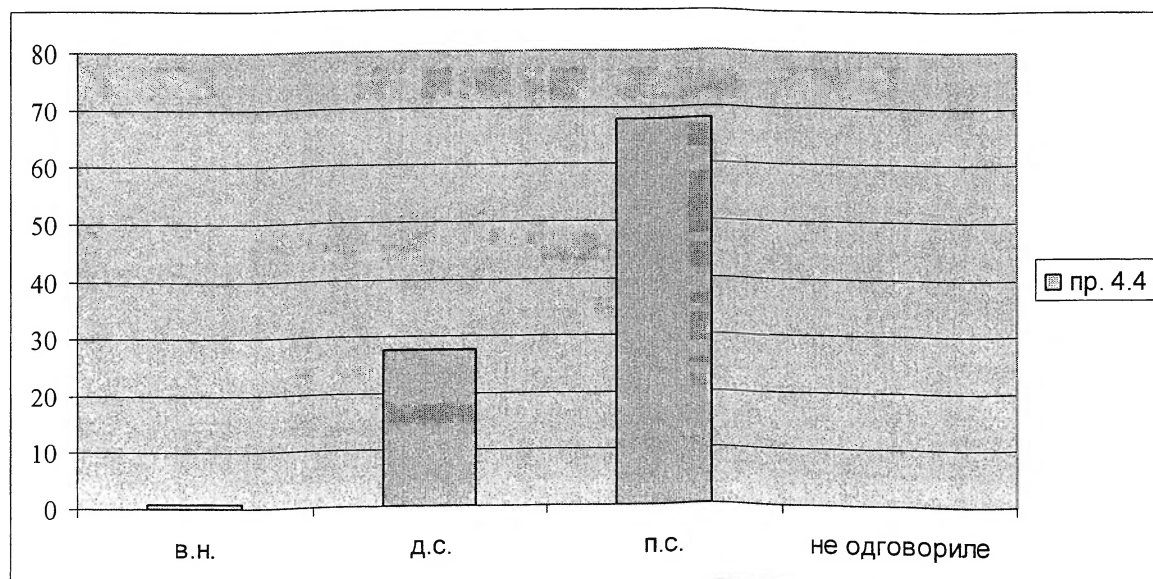
**4.2.** Предавачката настава да се замени со интерактивна настава во мали групи (индивидуализирана, проблемска, модуларна, проектна настава и сл.)



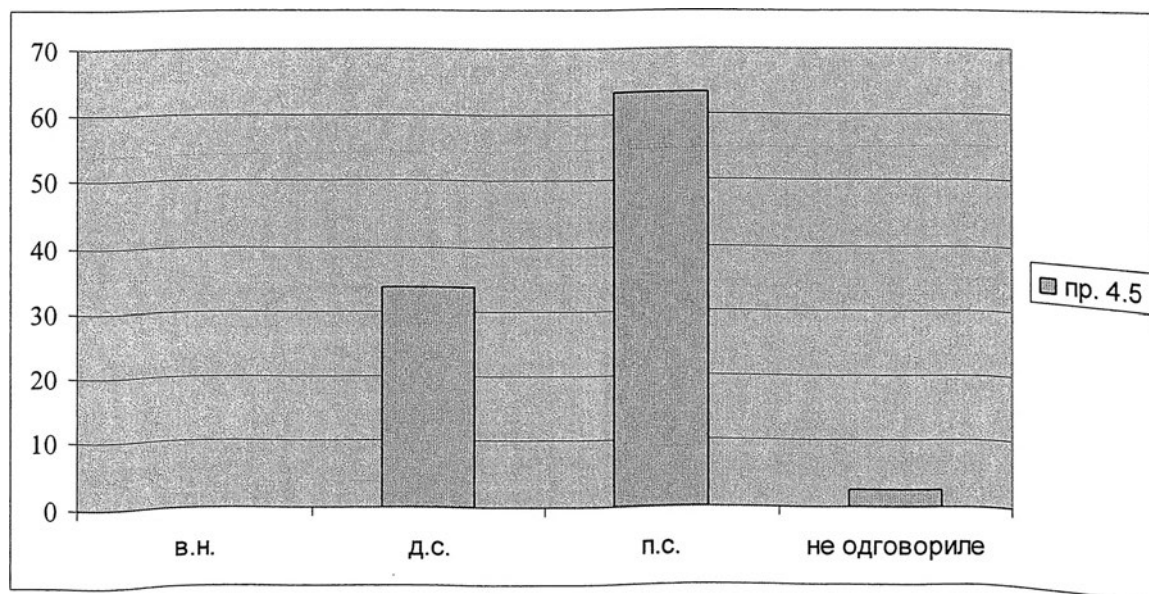
**4.3.** Потребно е наставниците да стекнат темелни знаења за вреднувањето на работата на ученикот



**4.4.** Потребно е за секоја тема и наставна единица, наставникот да планира инструменти за евалуација

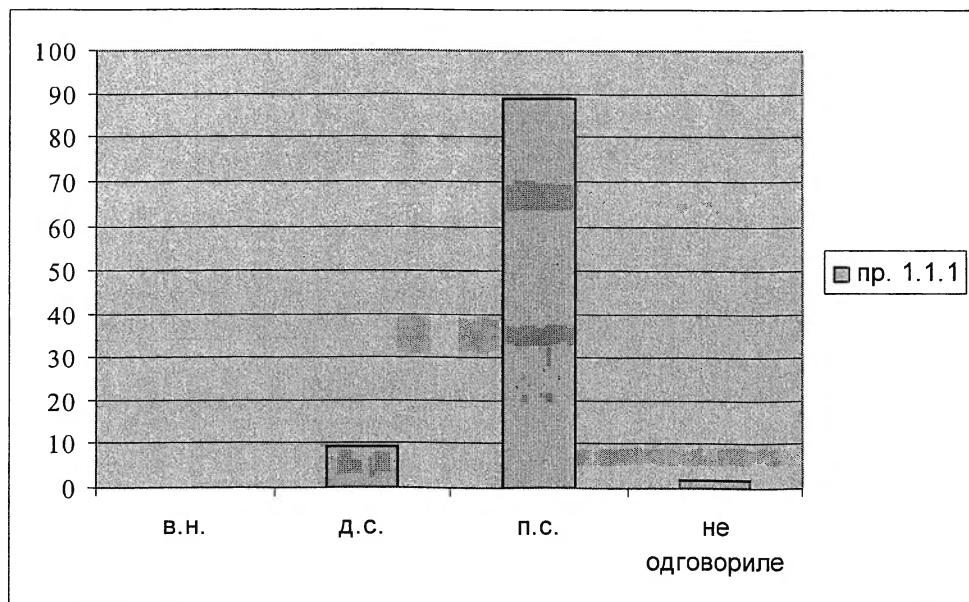


**4.5.** Да се почне со реорганизација на наставните средства (објекти) и поминување од класична во мултимедијална училница, во која на крајот од секој час би се согледувала работата на ученикот

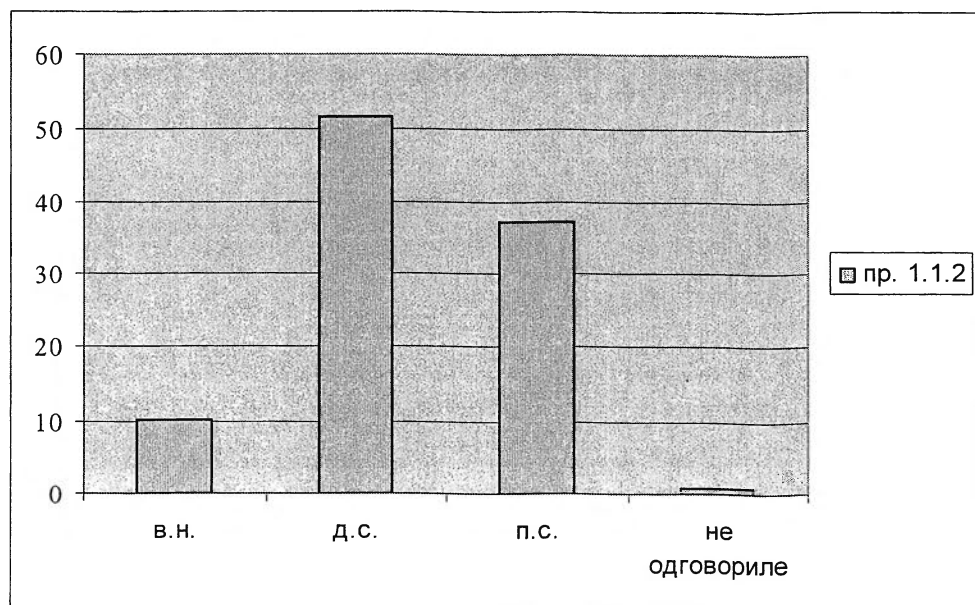


## Графикони за ставовите и мислењата на наставниците за исполнување на условите за континуирано добивање повратна информација за работата на ученикот

### 1.1.1. Помал број на ученици во класовите (најмногу до 24 ученици)



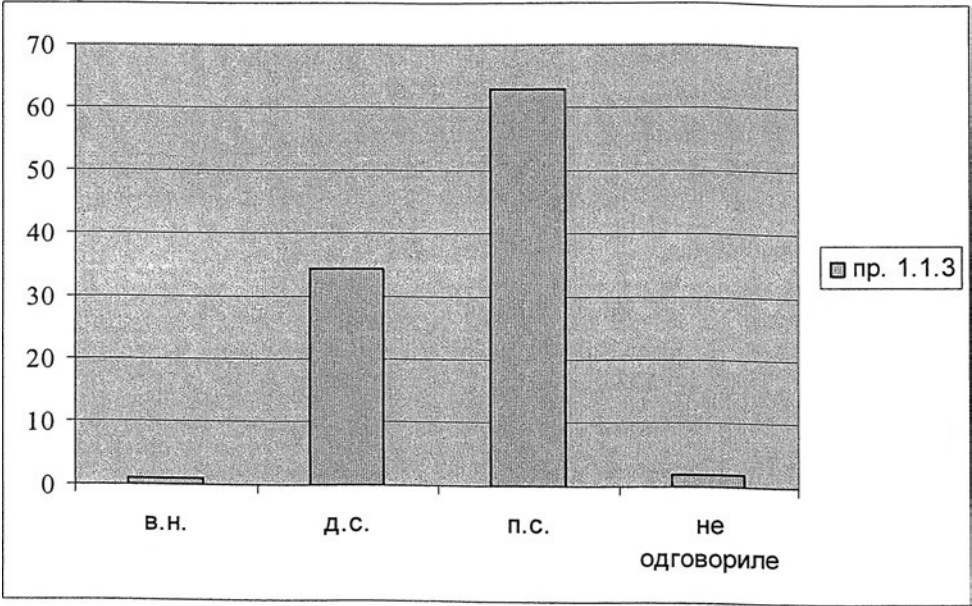
### 1.1.2. Радикално да се намали обемот на содржината, со што повеќе време би се посветило на одредена тема.



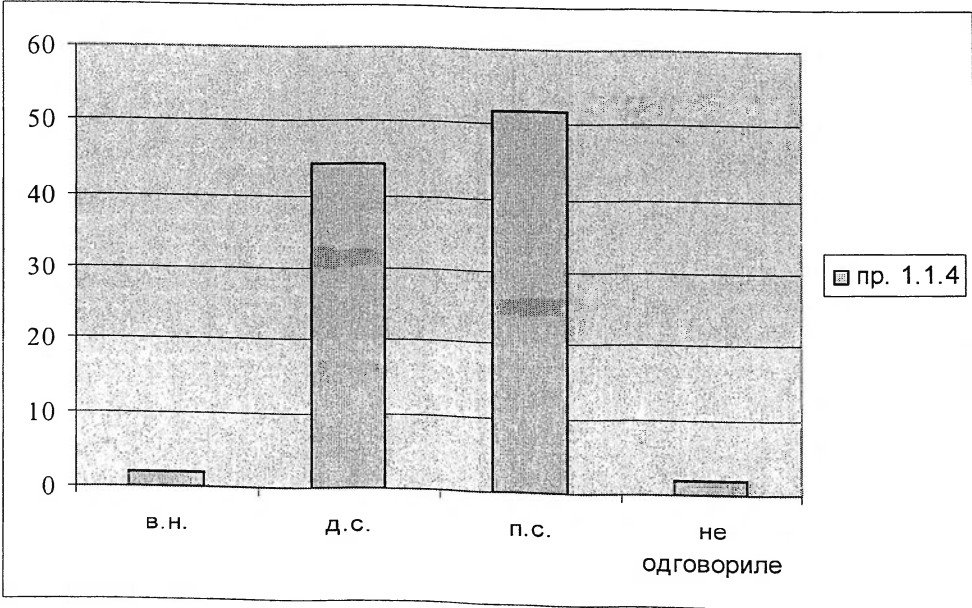
#### Легенда:

- в.н.** — воопшто не се согласувам
- д.с.** — делумно се согласувам
- п.с.** — потполно се согласувам

**1.1.3.** Да постои поголема продукција на евалуативен дидактички материјал (микро-тестови, скала на процена, евидентни листи за евалуација и самоевалуација на работата на ученикот)

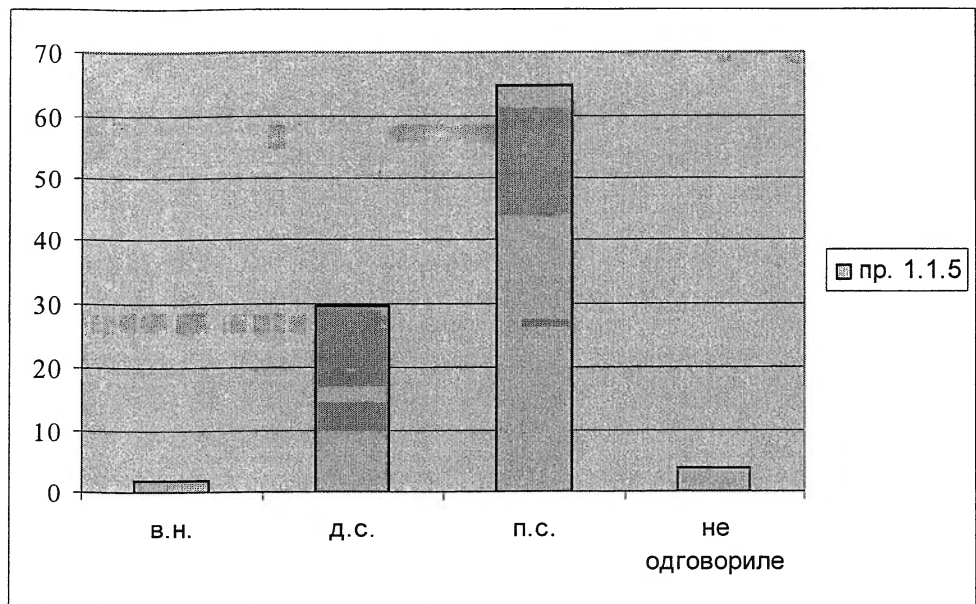


**1.1.4.** Темелно да се измени организацијата на просторот во училиште и во училница, со што ќе се оствари поповолно дидактичко и техничко опкружување за работа и за испрашување на учениците

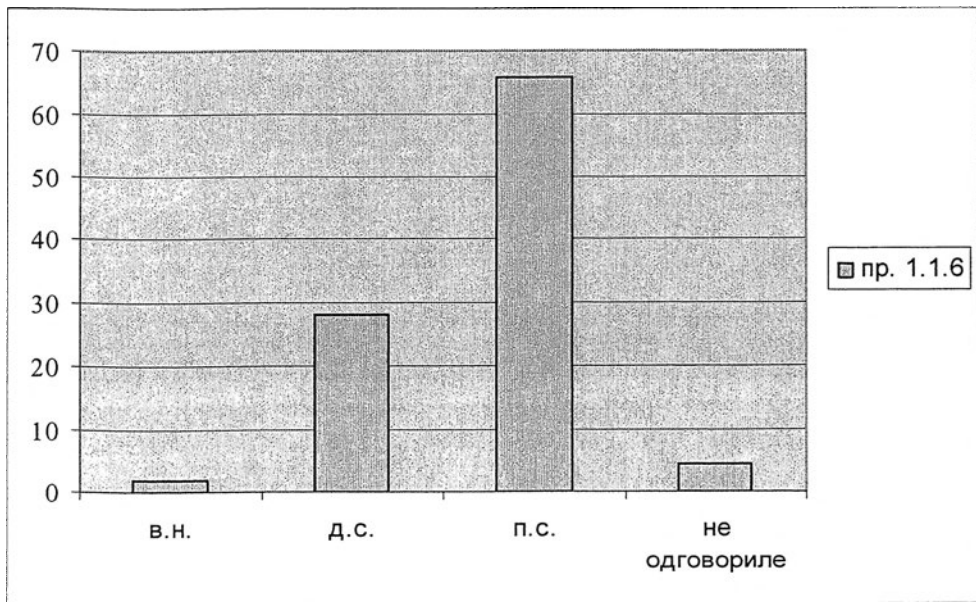




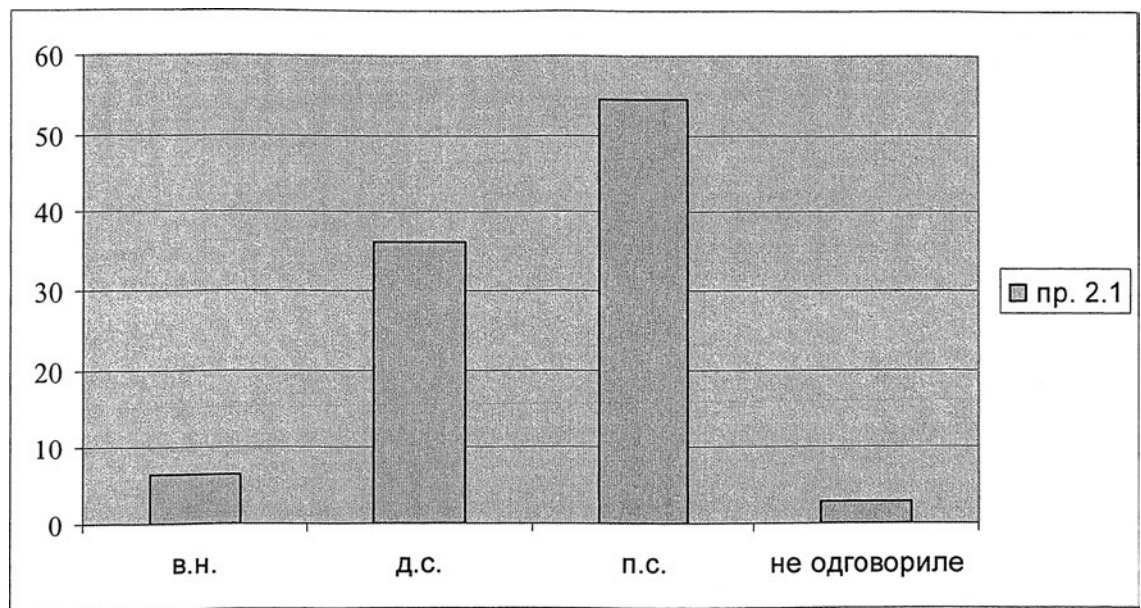
**1.1.5.** Да се уредуваат интерактивно-мултимедијални училници за квалитетно презентирање на содржините и континуирано прибирање повратни информации за учениците, за нивната работа во текот и на крајот на часот



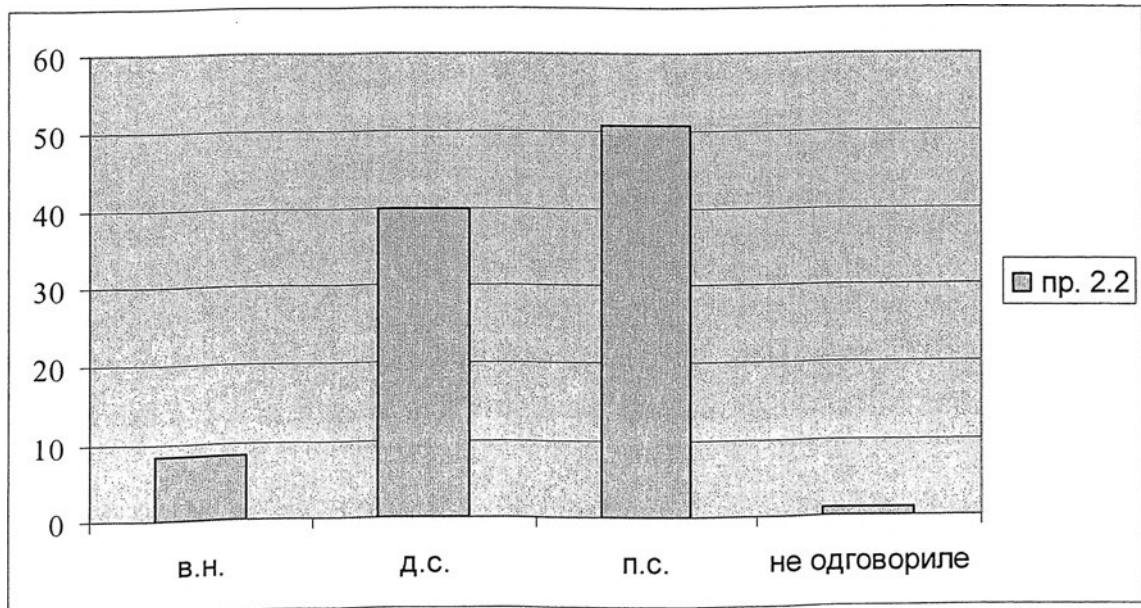
**1.1.6.** Подобра оспособеност на наставникот за проблематиката поврзана со евалуација на работата на ученикот



**2.1.** Да се ограничи времето на наставникот наменето за предавање и објаснување на градивото, за да се зголеми самостојната работа на ученикот

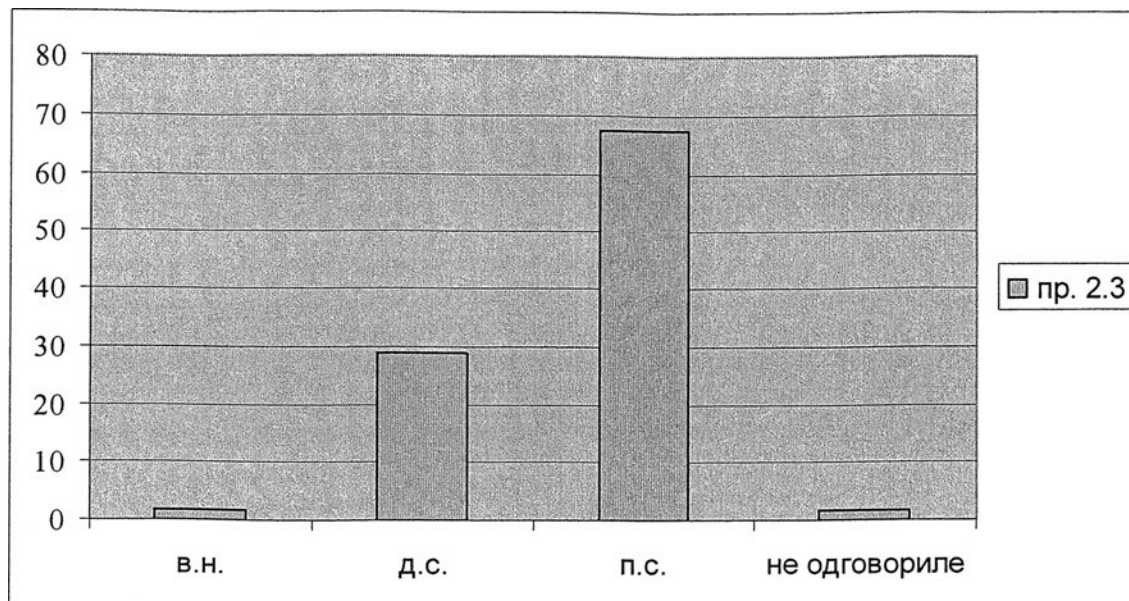


**2.2.** Да се вклучат учениците во сите фази на планирањето на наставата, со цел тие однапред да знаат кои теми кој ден ќе ги обработуваат

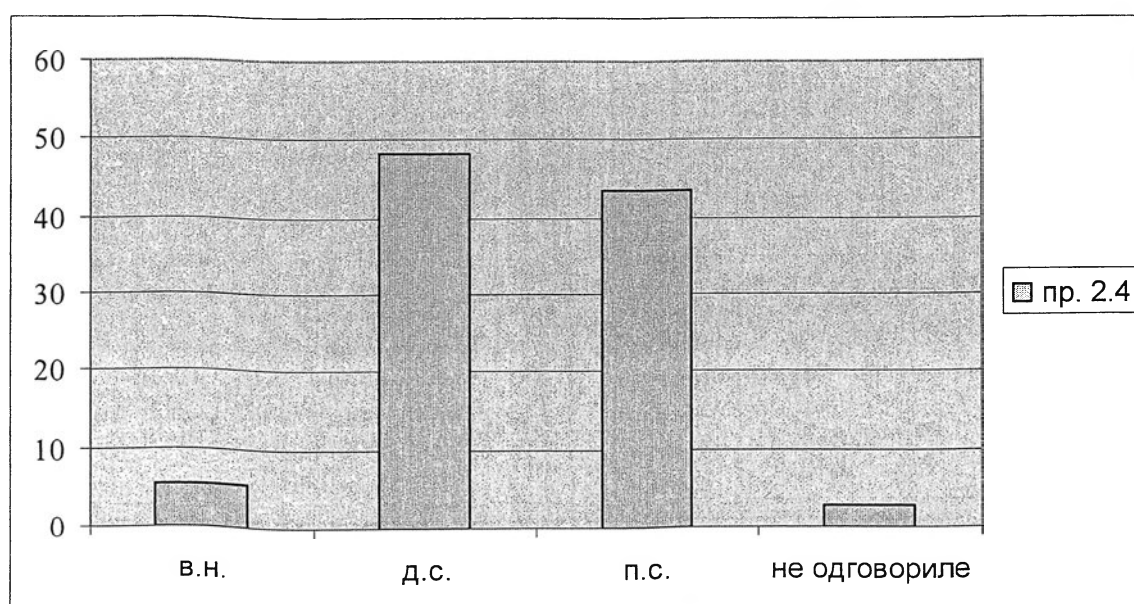




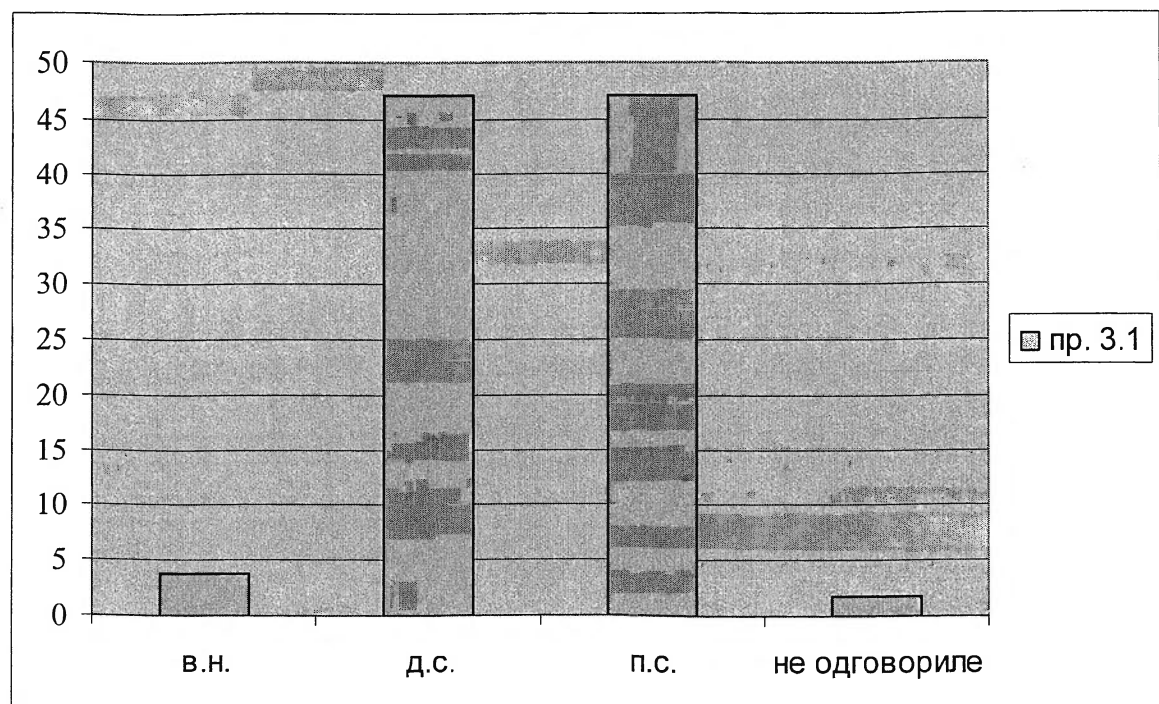
**2.3.** Учениците треба на часовите самостојно да работат и повеќе да учат по пат на расправи (дебати). На тој начин почесто би добивале повратна информација за нивните знаења.



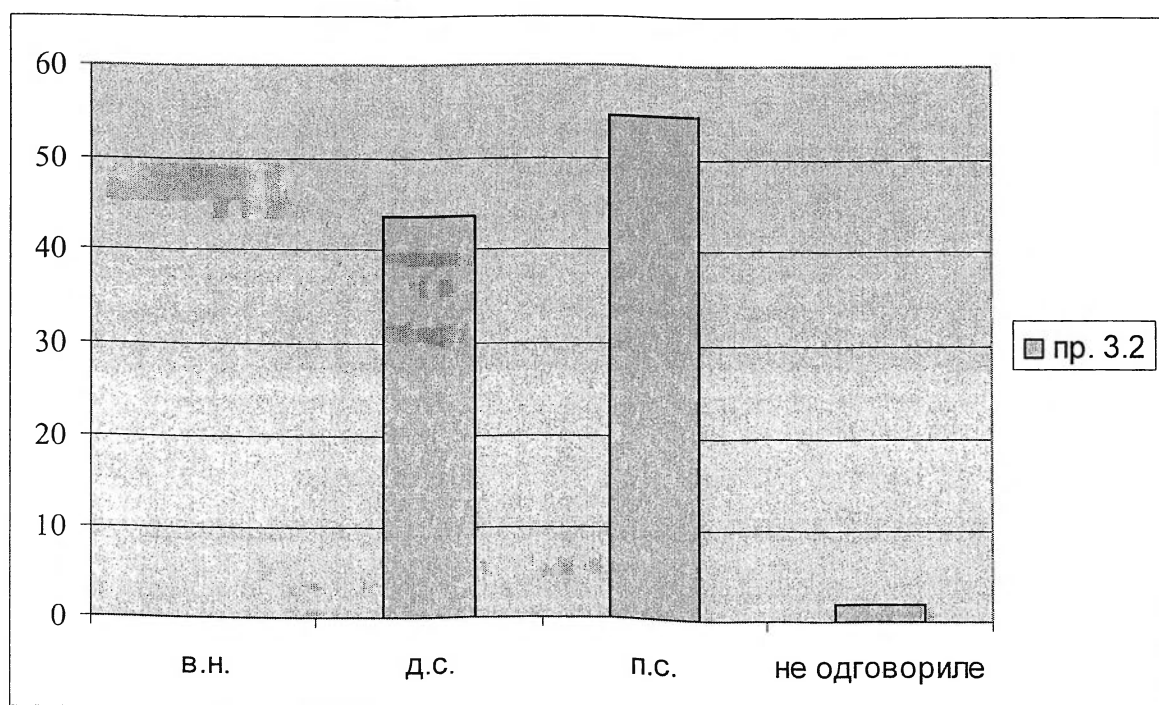
**2.4.** Наместо домашни задачи, учениците би се подготвувале за поедини однапред познати теми



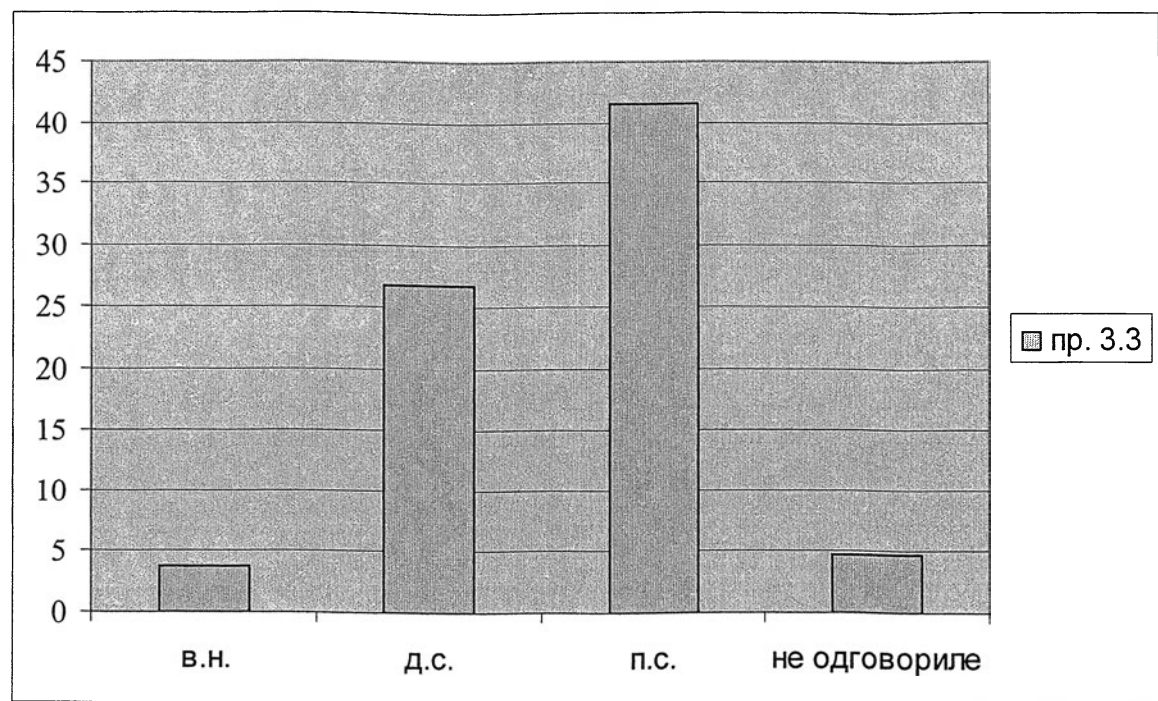
**3.1. Проектна настава:** учениците решаваат задачи утврдени со проект, со што секој ученик знае што научил (што знае и што уште треба да знае)



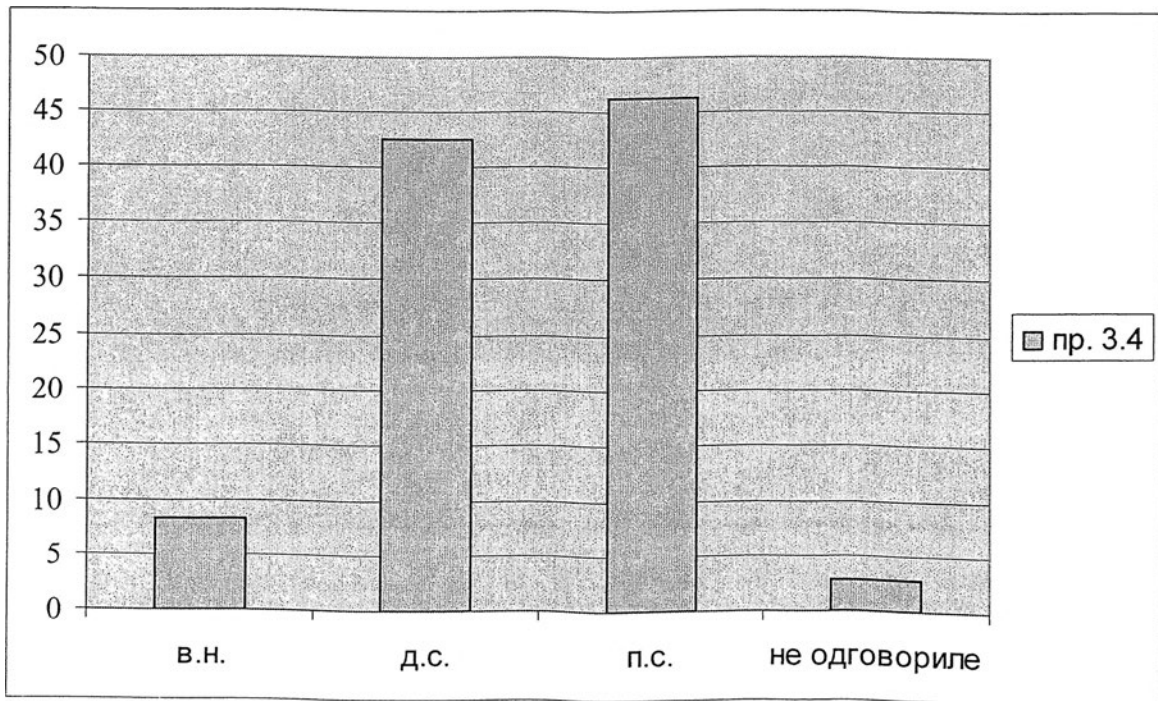
**3.2. Разни модели на *развојна настава*, која се темели на активна и самостојна работа**



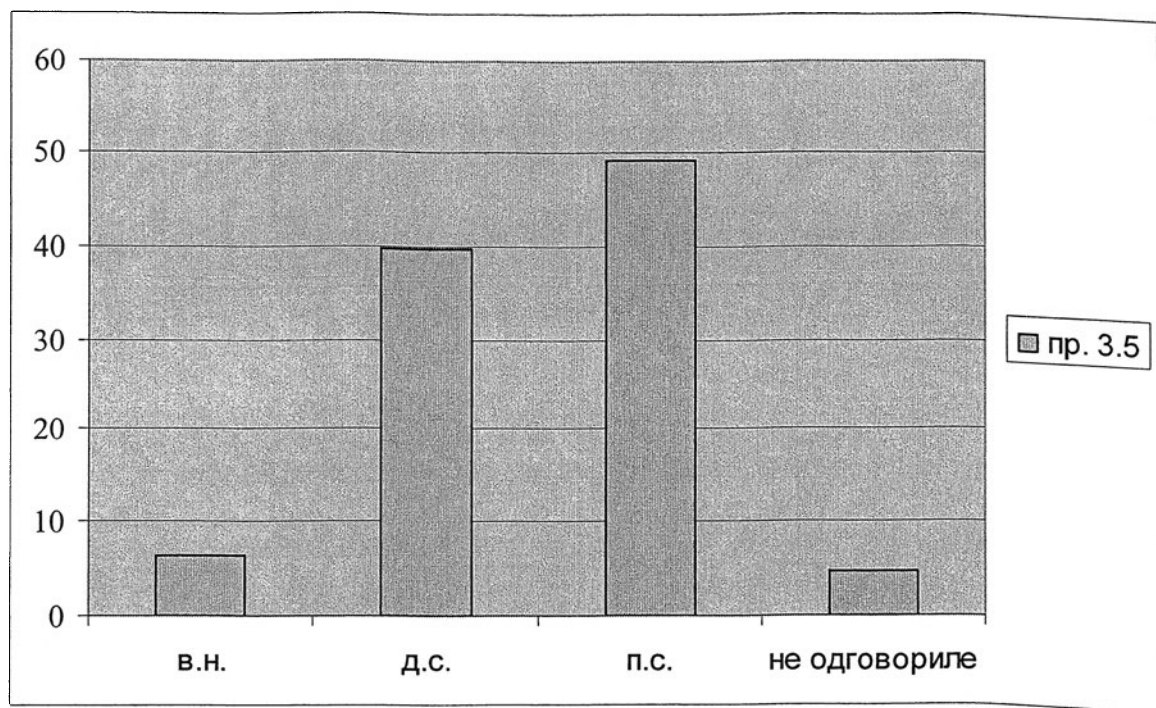
**3.3.** Примена на видови на *модуларна настава*: совладување на поедини модули, со што ќе се овозможи учениците да бидат известени за квалитетот на нивното знаење



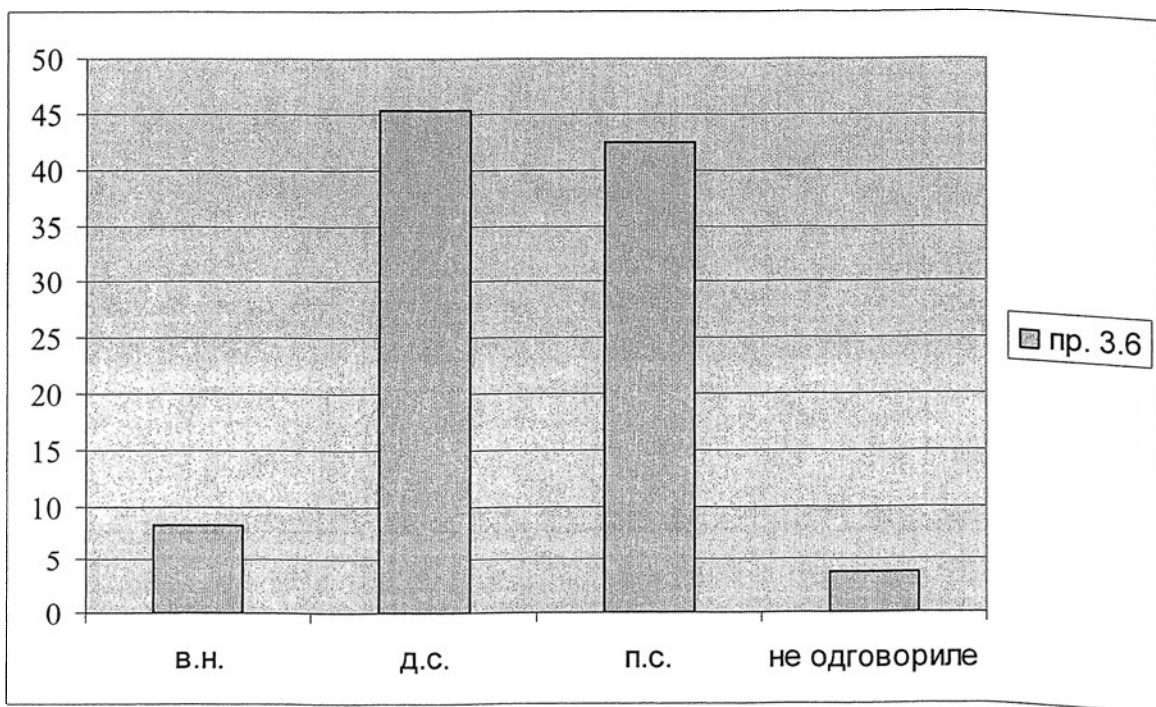
**3.4.** *Програмирана настава*, бидејќи оваа настава се засновува на постојаното информирање на ученикот за точното и погрешното извршување на поедини операции



**3.5. Интегративна настава**, бидејќи оваа настава овозможува поврзување на содржините на поедини наставни предмети

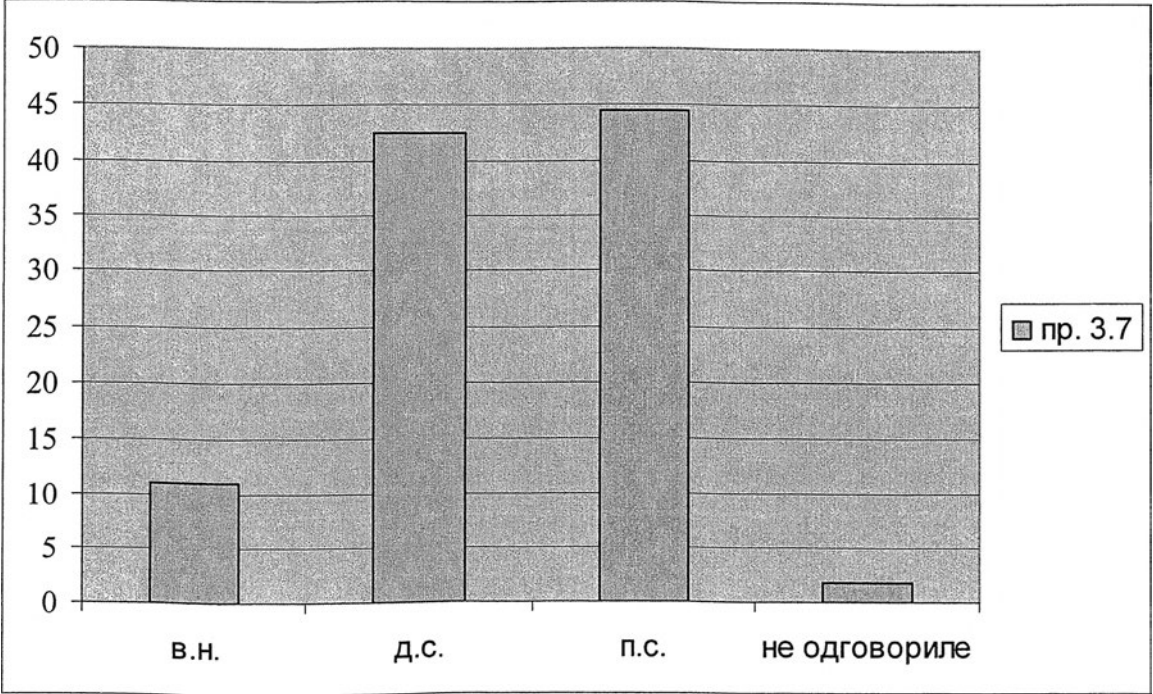


**3.6. Индивидуализирана настава**, која при реализацијата би имала и евалуативни материјали (за самовреднување на работата на ученикот)

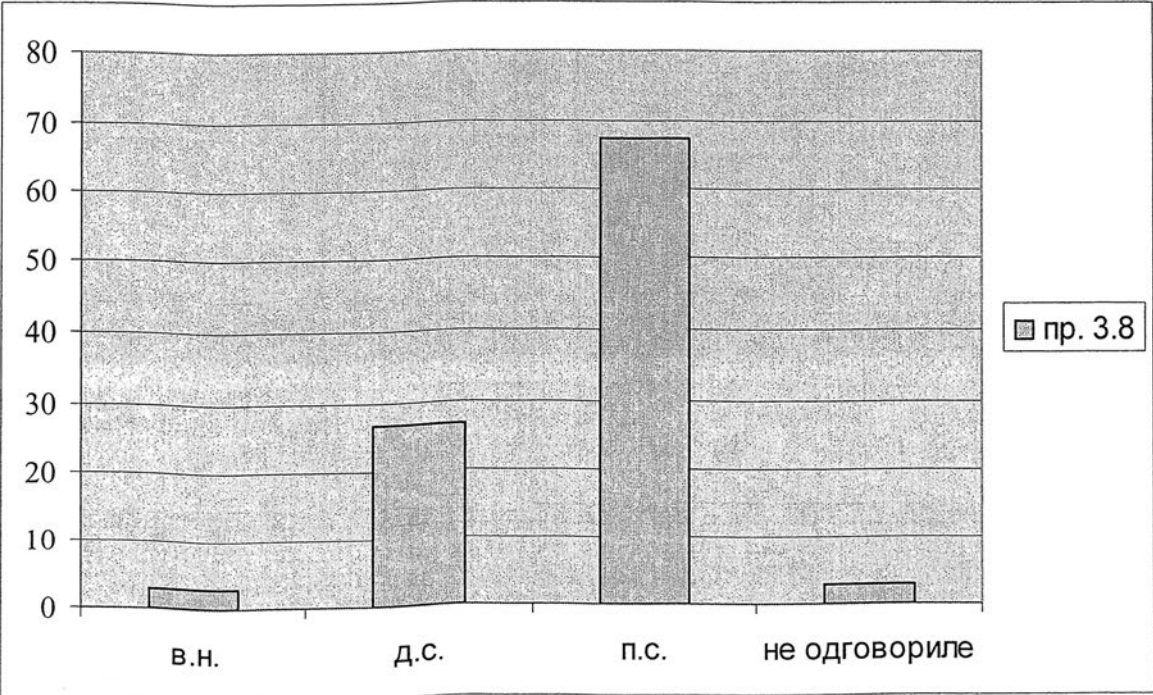




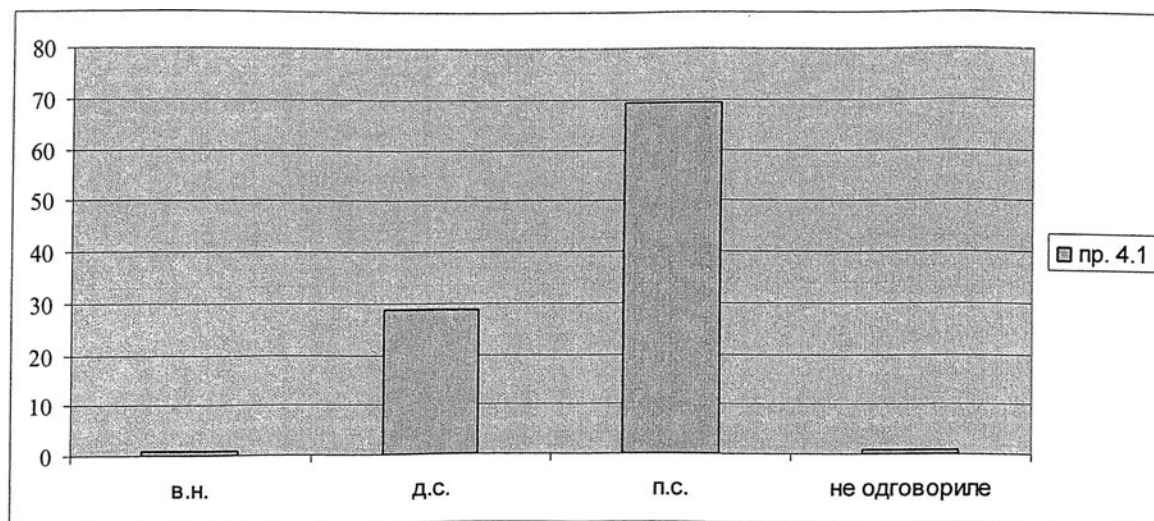
**3.7. Хеуристичка настава**, која во себе содржи состојба за откривање и самостојно доаѓање до решение. На тој начин, повратната информација ќе биде постојан следбеник на работата на ученикот



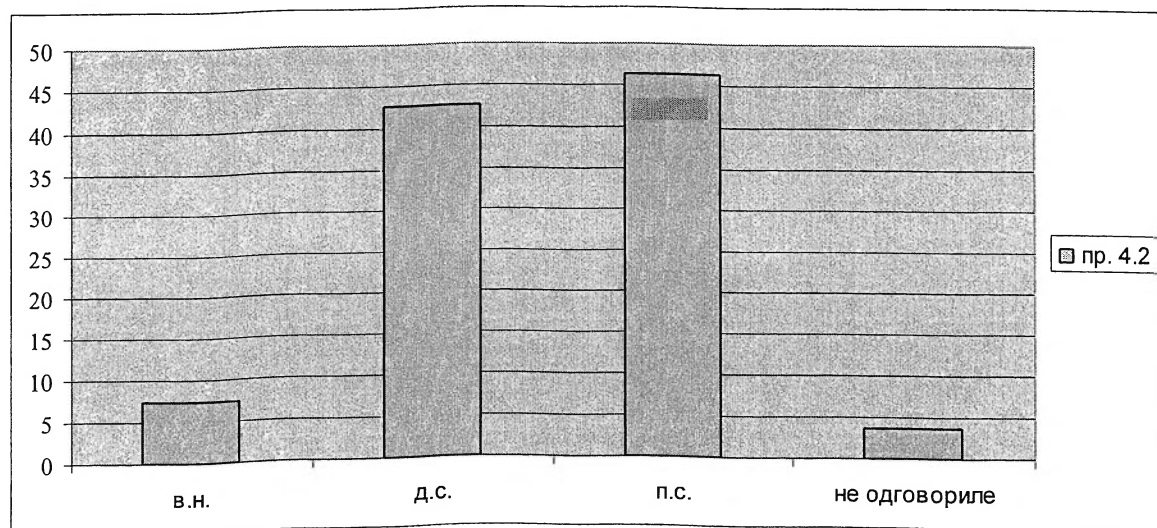
**3.8. Разни модели на интерактивна настава во мали групи**, која се засновува на учењето по пат на дебатирање (расправи)



**4.1.** Евидентирање на показатели-податоци (поени, оценки, број на точни и неточни одговори и сл.) во класниот графикон и сл.



**4.2.** Внесување на податоците во компјутер и емитување на екран во текот на денот



**4.3.** Внесување на податоците од страна на учениците во личните дневници и евалуацијата на сопствените постигнувања

