

Филозофски факултет - Скопје

Институт за педагогија

Докторска дисертација

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД ГОГИЈА

Тема:

"Описното оценување на учениците во природно-научното програмско подрачје, во одделенската настава".

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Институт за педагогија

Инв. Бр. 14.127
21.01.2011 год.
СКОПЈЕ

Ментор:
Проф. др. Снежана Адамческа

Кандидат:
м-р. Теута Питарка Шабани

Содржина:

Вовед.....	8
Прв дел: Теоретска елаборација на трудот.....	13
1. Потребата од промени во системот на оценување.....	14
1.1 Слабости на досегашниот начин на оценување на учениците.....	19
1.2 Условеноста и поврзаноста на оценувањето на учениците со стилот на наставата.....	23
2. Оценување на постигањата на учениците. Поим.....	30
2.1 Оценувањето низ историјата.....	34
2.2 Основни докимолошки поими.....	41
2.2.1 Следење.....	43
2.2.2 Проверување.....	45
2.2.3 Мерење.....	48
2.2.4 Оценување.....	50
2.2.5 Вреднување.....	59
2.3 Мерила за оценување на постигањата.....	62
2.3.1 Образовни стандарди, критериуми и норми – тенденции во нивното одредување.....	62
2.3.2 Наставната програма како основа за оценувањето.....	70
2.4 Функции на оценувањето.....	77
2.4.1 Информативна функција.....	78
2.4.2 Дијагностичка функција.....	79
2.4.3 Прогностичка функција.....	80
2.4.4 Мотивациска функција.....	80
2.4.5 Воспитно-образовна функција.....	82
2.4.6 Административна функција.....	82

2.5 Принципи на оценувањето.....	83
2.5.1 Принцип на индивидуализација.....	85
2.5.2 Принцип на континуираност.....	86
2.5.3 Принцип на позитивна насоченост.....	87
2.5.4 Принцип на јавност	88
2.5.5 Принцип на планираност.....	89
2.5.6 Принцип на сеопфатност.....	90
2.5.7 Принцип на вклученост на учениците во оценувањето.....	91
2.6 Видови на проверување и оценување на постигањата на учениците.....	92
2.6.1 Според начинот на изведување.....	92
2.6.2 Според тоа кој ги изведува.....	102
2.6.3 Според вклученоста на учениците во оценувањето.....	105
2.6.4 Според основот за споредување на постигањата.....	107
2.6.5 Според постапката за споредување и оценување.....	110
2.6.6 Според симболите на изразување на оценката.....	111
3. Описното оценување на учениците во наставата. Поим.....	114
3.1 Што е предмет на следење проверување и оценување во Практичната настава.....	119
3.1.1 Знаењата како предмет на следење, проверување и оценување.....	122
3.1.2 Вештините и способностите како предмет на следење, проверување и оценување.....	124
3.1.3 Воспитните аспекти на личноста како предмет на следење.....	125
3.2 Некои специфики на описното оценување во наставата по предметот Природа и општество.....	128

4. Структура на концепцијата за описно оценување.....	138
4.1 Спознавање на состојбата – дијагностичко оценување.	
Суштина, цел и значење.....	141
4.1.1 Техники и постапки за соознавање на состојбата.....	147
4.2 Следење, проверување и формативно оценување на напредокот на учениците. Суштина, цел и значење.....	148
4.2.1 Стратегија на аналитичко формативно следење, проверување и оценување.....	159
4.2.1.1 Важноста на повратната информација во Формативното оценување.....	163
4.2.1.2 Методите на следење, проверување и формативно оценување на постигањата на учениците.....	172
4.2.2 Бележење и опишување на постигањата на учениците.....	191
4.2.2.1 Системи и форми на бележење.....	193
4.3 Сумативно оценување и завршна оценка.	
Суштина цел и значење.....	200
4.3.1 Структура и особености на сумативната описна оценка.....	205
4.4 Премин од описно кон бројчано оценување.....	214
5. Фактори имплементирани во реализацијата на концепцијата за описно оценување.....	219
5.1 Наставникот и описното оценување.....	219
5.2 Учениците и описното оценување.....	225
5.3 Родителите и описното оценување.....	234
5.4 Предности и недостатоци на описното оценување.....	236
5.5 Некои предлози за успешна реализација на концепцијата за описно оценување во наставата.....	239

Втор дел: Методологија на истражувањето.....	243
1. Предмет на истражувањето.....	244
2. Дефинирање на основните поими на истражувањето.....	245
2.1 Описно оценување.....	245
2.2 Ученици.....	247
2.3 Одделенска настава.....	249
3. Карактер на истражувањето.....	251
4. Цел и задачи на истражувањето.....	251
5. Истражувачки прашања.....	252
6. Примерок на истражувањето.....	255
7. Методи, техники и инструменти.....	257
7.1 Методи.....	257
7.2 Истражувачки техники и инструменти.....	257
7.2.1 Партиципативно набљудување.....	257
7.2.2 Текстуална (содржинска) анализа.....	258
7.2.3 Неструктурирано интервју.....	259
8. Обработка на податоците.....	260
8.1 Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.....	260
Трет дел: Презентација и анализа на резултатите од истражувањето.....	262

1. Презентација на резултатите.....	263
1.1 Резултати од партиципативното набљудување.....	263
1.1.1 Резултати од дескриптивното набљудување.....	266
1.1.2 Резултати од фокусираното набљудување.....	267

1.2 Извештај за резултатите добиени по пат на интервју.....	305
1.2.1 Интервју со наставници.....	305
1.2.2 Интервју со директорот.....	324
1.2.3 Интервју со педагогот.....	326
1.2.4 Интервју со родители.....	327
1.2.5 Интервју со ученици.....	337
1.3 Извештај за резултатите добиени по пат на содржинска (текстуална) анализа.....	344
Четврт дел: Дискусија на добиените резултати.....	347
1. Сумарна дискусија на добиените резултати.....	348
1.1 Материјални и организациски предуслови за успешно спроведување на описното оценување.....	349
1.2 Учењето, поучувањето и описното оценување. Особености и поврзаност.....	352
1.3 Планирање и реализација на наставата во описното оценување. Особености и поврзаност.....	355
1.3.1 Планирање на наставата.....	357
1.3.2 Реализација на наставата.....	361
1.4 Процес на следење, проверување и описно оценување. Особености.....	366
1.4.1 Процес на следење.....	369
1.4.2 Проверување на учениците.....	371
1.4.3 Процес на оценување.....	374
1.4.3.1 Предмет на следење, проверување и оценување.....	377
1.4.3.2 Дијагностичко оценување.....	380
1.4.3.3 Формативно оценување.....	383
1.4.3.4 Сумативно оценување.....	389
1.5 Наставникот и описното оценување.....	404

1.6 Учениците и описното оценување.....	411
1.7 Родителите и описното оценување.....	415
Петти дел:	420
1. Заклучни согледувања.....	421
2. Литература.....	425
3. Прилози.....	432

Тргувајќи од темата која ќе се третира во овој труд, како и од нејзината актуелност, останувам со надеж дека оваа дисертација освен теоретски, ќе има и апликативни вредности кои ќе се користат од субјектите на кои им е наменета.

Проблемот кој се проучува во овој труд, се однесува на описното, односно аналитичкото оценување на учениците во одделенската настава.

Следењето, проверувањето и оценувањето на учениците се процеси, стари, колку и самата настава. Дури во 16 век се воведува книга за евиденција на учениците и нивните способности, интереси, навики, постигања, самостојност; во 17 век се спроведуваат годишните испити и рангирањето на учениците според успехот, а во 18 век се појавува бројчаното оценување. Значи, сите овие елементи на оценувањето на учениците биле познати уште во далечното минато, но денес стануваат многу актуелни и за нив се расправа во сите земји како за еден многу важен елемент на општата реформа на образованието, во светот и кај нас.

Следењето, проверувањето а посебно оценувањето на постигањата на учениците е сплет од разни функции и манифестации кои ја условуваат учениковата работа. Знаеме дека во училиштето се оценуваат резултатите од учењето, го познаваме начинот на кој наставниците оценуваат, што значи одлична а што слаба оценка. Кога не сме задоволни од оценките кои ги добиваат учениците т.з од обемот и квалитетот на знаењата и останатите постигања на учениците, обично причините ги бараме во недоволната ангажираност и заинтересираност на учениците. Но ретко го поставуваме прашањето: *Како се проверува и оценува знаењето и какво знаење воопшто се бара од учениците? Сме се запрашале ли дали начинот на оценување соодветствува на ситилогот на наставна работа? Какво е влијанието на проверувањето и оценувањето врз учењето на учениците? Дали сме се обиделе да подобриме нешто во следењето, проверувањето и оценувањето на учениците? На овие и на многу други*

прашања поврзани за оценувањето воопшто, а посебно за описното оценување, ќе се обидеме да одговориме во овој труд.

Современото поимање на учењето и поучувањето ја темели потребата од нови парадигми во оценувањето. Описното оценување на степен на одделенска настава е една од најзначајните промени во основното образование, затоа во овој период образовниот систем во основното училиште ќе мора неминовно да претрпи промени во подрачјето на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Денес често пати се истакнува потребата од измени на методите на поучување со што ќе се истакне не само активноста на наставникот-наставата, туку и процесите на учење-активноста на учениците, формите на активно учење кај учениците, истражувањето во наставата, проблемското учење, учењето со увидување, со откривање, итн. Промените во процесот на усвојување на знаења кај учениците не би го дале својот ефект и не би биле целосни доколку со нив паралелно не се опфатат и реализираат и промените во оценувањето на учениците бидејќи тие се меѓусебно тесно поврзани процеси.

Новиот пристап во оценувањето не е моментална потреба на педагогијата или психологијата, таа произлегува, од една страна, од теоретските сознанија за учењето и наставата втемелена во теоријата на Пијаже за поимното учење, од хуманистичката психологија, а од друга страна од веќе прифатените новини во училиштето. Станува збор за сосема поинаков пристап на самиот почеток на описменувањето на учениците, со дијагностичка и формативна улога што значи го насочува процесот на мислење кај учениците, овозможува споредување, менување, свалуација и реконструкција на идеи кај ученикот, а со тоа му овозможува да го конструира своето знаење, значи е поширок процес кој не се концентрира само на моменталната состојба на ученикот туку има и формирачка улога и цел. Новата парадигма во оценувањето е во функција на формирањето на ученикот, затоа толку се инсистира на формативното проверување и оценување. Овој начин на оценување на постигањата на учениците бара активни форми на учење на учениците, како и активни форми на поучување на наставниците. Ученикот освен што учи, тој постојано треба

да има рефлексја за своето учење, неговиот успех да го чувствува само како свој и да има одредена одговорност кон сопственото учење.

Следењето, проверувањето и оценувањето се интегрални елементи на воспитно-образовниот процес и секогаш биле тема што предизвикува интерес, дискусија кај наставниците, учениците и родителите. Најголемо внимание предизвикувале прашањата поврзани за објективноста на оценките. Откако кај нас започна процесот на внатрешно иновирање на основното образование, прашањата во врска со оценувањето станаа побројни и покомплексни. Промените во начинот на размислување на наставниците во однос на улогата на следењето и оценувањето настана како резултат на изменетиот стил на поучување во наставата. Важноста на постигнувањето на когнитивните цели не се става пред другите цели на наставата, социо-емоционалните или психомоторните цели, а за наставниците стана важен и процесот на учење, колку и резултатите од тој процес.

Училишните системи кои им даваат важност на опишувањето на постигањата на учениците, пред се го развиваат аналитичкото оценување, што значи дека ги опишуваат, а не ги оценуваат постигањата на учениците по наставните области, кои се повремено групирани во компетентни единици кога се работи за областа на знаења, или во единици на некогнитивно поведение, како што се социјалната, емоционалната и психомоторната област. Може да кажеме дека во областа на оценувањето и не станува збор за некои поголеми новини, туку за системско уредување кое се спроведува во училиштата.

Описното оценување како замена на оценувањето со броеви, во почетокот на школувањето, претставува важна одлика на тој период. Со укинувањето на оценувањето со броеви во почетните одделенија, се прилагодуваме на развојните карактеристики на ученикот, ученикот не го изложуваме на рангирање во рамките на одделението, туку ги вреднуваме неговите постигања во споредба со неговите способности, индивидуални особини и објективни можности.

Во нашата земја е спроведен проектот “Описно оценување на учениците од I,II,III одделение на ОУ”, одобрен од Министерството за образование и

физичка култура од 27.11.1996 год., а на барање на Бирото за развој на образованието, односно тогашниот Педагошки завод на Македонија, кој и раководи со неговата реализација. Подготвителните активности се реализирани во учебната 1996-97 год., додека активностите се реализирани во учебните 1997-98 и 1998-99 год. Реализацијата на овој проект имал за цел да одговара на повеќе прашања, како што се: да се согледа каков концепт на аналитичко-описно оценување е понуден, развиен и практично применет во училиштата; да се процени степенот на стручната оспособеност на наставниците и на училишните педагози и психолози за успешна примена на концептот за аналитичко-описно оценување на постигањата на учениците; да се процени вкупниот сегашен развој на проектот и да се дадат сугестии за неговиот иден развој во основното образование, итн. Проектот бил студиозен, обемен и сериозен потфат на образовните фактори во нашата земја, поради актуелноста на проблемот и поттикнати од современите тенденции во развиените земји со голема образовна традиција кај кои описното оценување има подолга историја. Овој проект има и конкретни резултати, за кои нема да дискутираме во оваа прилика, туку имаме интенција да укажуваме на актуелноста на овој проблем, повеќе што сега и законски основните училишта се обврзуваат да спроведат описно оценување на учениците од почетните одделенија. Во новиот Закон за основно образование, објавен во Службен весник на Република Македонија, број 103 од 19.08.2008 год., четвртиот дел зборува за Оценување на постигањата на учениците, и тоа:

-член 65, став 1 вели: “Постигањата на учениците во основното училиште се оценуваат описно”,

-член 65, став 2 : “Во првиот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува описно”,

-член 65, став 3: “Ученикот од став 2 на овој член, само на крајот на учебната година добива свидетелство со описни оценки”,

-член 65, став 4: “Во вториот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети, се оценува описно и бројчано”,

-член 65, став 5: “Ученикот од став 4 на овој член, на крајот од првото полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот од учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општиот успех”.

Би било неприфатливо мислењето дека воведувањето на описното оценување е без проблеми. Поголемиот број недостатоци произлегуваат од недоволната подготвеност на наставниците, учениците, родителите, а уште повеќе од непознавањето на суштествените принципи на описното оценување, неорганизираноста на училиштата, големата оптовареност на наставниците, и др.

Иако овој проблем е актуелен, сепак успешната примена на концепцијата за описно оценување на учениците ќе биде отежната поради неколку фактори: големиот број на ученици во некои паралелки, примената на преобемни наставни планови и програми, овој вид оценување бара зголемени напори од страна на наставниците и нивно продолжено временско ангажирање, бара солидна стручна оспособеност на наставниците, односно поседување на специфични знаења, вештини и способности од областа на оценувањето, претпоставува постоење на обилна и разновидна стручна литература за оценувањето и поширока лепеза на помошни, прирачни инструменти, како и целно и процесно-развојно насочени наставни програми со јасно утврдени образовни стандарди.

ПРВ ДЕЛ

Теоретска елаборација на трудот

1. Потребата од промени во системот на оценување

Следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е значајно училишно и општествено прашање. За овој проблем е утврден посебен нормативен правилник, предведени се акти, за постигањата на учениците се води соодветна педагошка документација, се издаваат свидетелства со трајна вредност. Се работи за суштествен проблем за кој се заинтересирани сите субјекти кои директно или индиректно се поврзани со образованието.

За да расправаме околу прашањето: *Дали се потребни промени во системот на оценување на учениците?*, најпрво треба да ги разгледаме прашањата: *Каков образовен систем имаме ние? Дали процесот на оценување на постигањата на учениците соодветствува со стандардите на учење и учење? Дали е соодветен на стилот на настава кој се спроведува во нашите училишта? Да се обидеме во продолжение да одговораме на овие и на многу други прашања.*

Внатрешната реформа во образованието се темели на низа иновации во организацијата на наставниот процес. Основата од која поаѓаат барањата за иновација на воспитно-образовниот процес се :

- програмските задачи и содржини,
- законитостите на процесот на учењето,
- психофизичките карактеристики на учениците.

Сметаме дека најважен момент, поврзан за ова прашање, е училишното планирање на оценувањето, односно стратешкото планирање во училиштата. Истражувањата на училишната ефективност ја истакнуваат користа од сеопфатното целосно планирање на оценувањето на постигањата на учениците. Авторите Purkey и Smith (1983), направиле преглед на литературата која го третира прашањето за ефективните училишта, а во нив ги откриле следниве организационо - структурни елементи:

- автономијата на училишно ниво-да се одредат точно начините на кои што ќе се обрнува внимание на подобрувањето на работата на учениците,

- силното инструктивно водство-улогата на директорите,
- кадровската стабилност изразноста и организацијата на наставните планови и програми-планирани, целисходни програми за образовните курсеви,
- развојот на целокупниот кадар во училиштето,
- вклучувањето и поддршката од страна на родителите. (Николиќ, Р. 1989, стр.55)

Ако оценувањето е важно, тогаш тоа треба да се планира систематски на училишно ниво, а исто така и на ниво на наставник. Во училишниот план треба да бидат вклучени јасни одредби за оценувањата, а планирањето на оценувањето од страна на наставникот треба да ја одразува договорената политика на ниво на училиште. Овој важен елемент за имплементација на современите тенденции во оценувањето на постигањата на учениците е многу корисен бидејќи:

- се развива заедничкото разбирање меѓу наставниците во врска со оценувањето,
- го развиваат стандардизираниот вокабулар и знаењата за постапките и како тие треба да бидат применувани во училиштето,
- помагаат да се усогласуваат оценувањата меѓу наставниците-да се подобрува постојаната корист за учениците, наставниците и другите корисници на информациите од оценувањата,
- го поттикнуваат разбирањето на наставниците за тоа како извесен приод кон оценувањата, кој што е тесно поврзан со наставата и учењето, може да го подобрува искуството на учениците во учењето,
- ја олеснуваат размената на информации меѓу кадарот во врска со учењето на учениците. (исто, стр.59)

Во нацрт стандардите во врска со планирањето на оценувањето на училишно ниво, на делот за планирање на оценувањето, се вели: *“Оценувањето треба да е планирано во развојната и годишната програма за работа на училиштето”*. Според тоа:

- училиштето треба да има усогласена и писмено дефинирана политика за оценување која е базирана на анализа на состојбите со оценувањето во училиштето и е основа за планирање на оценувањето;

- на ниво на училиште за секој период треба да се испланирани формалните сумативни оценувања по сите предмети;
- училиштето треба да планира активности за следење на квалитетот на оценувањето во самото училиште;
- училиштето треба да планира на кој начин ќе ги информира родителите, локалната самоуправа и надлежните државни органи и пошироката јавност за оценувањето и постигањата на учениците;
- училиштето треба да го планира професионалниот развој и стручната поддршка на кадрите за проблематката на оценувањето;
- училиштето треба да планира обезбедување на материјално-техничките услови за спроведување на оценувањето;
- при планирањата на училишно ниво, треба да се имаат предвид планирањата сврзани со оценувањето на државно и локално ниво, како и други активности кои се важни за успешно имплементирање и функционирање на описното оценување во едно училиште.

"Оценувањето е составен дел од плановите за работа на стручните активности и на стручната служба во училиштите". Стручните активи во училиштата треба да планираат методи што ќе се користат за оценување, усогласување на критериуми за формирање оценки, акциски истражувања за подобрување на оценувањето, стручно усовршување за оценување, взаемни посети и др. Стручната служба треба да планира на кој начин и кога ќе им пружи стручна помош на активите и одделните наставници во врска со оценувањето. Значи во овој процес се активно вклучени сите релевантни фактори кои се заинтересирани за успехот на учениците. Во училиштето сите треба да бидат запознаени со нормативните акти што го регулираат оценувањето, училишната политика за оценување и Стандардите за оценување. Пристапот до информациите од оценувањето треба да биде утврден со училишната политика за оценување во согласност со законите.

Овие се само некои елементи на кои треба да им се обрне внимание, на училишно ниво, за успешно спроведување на оценувањето на постигањата на учениците, бидејќи сите реформи ќе бидат успешни доколку бидат

добро испланирани “од горе”, од страна на училишните органи, а не да бидат иницијатива само на одреден број наставници.

Процесот на воведување промени е сложен, дури и тогаш кога промената не е многу голема, а воведувањето описно оценување не е мала промена за одделенската настава. Воведувањето на описното оценување е важна одлука и промена и доста сложен процес за скоро сите училишта кај нас со оглед на долгата традиција на бројчаното оценување и донекаде негативниот став на нашите наставници со таканареченото “описно оценување” од типот: покажува особен (многу добар, добар, задоволителен) успех и интерес, односно не покажува успех и интерес.

Воведувањето на секоја промена, па и на описното оценување поминува низ следниве фази:

а). *Испитување*- започнува кога во училиштето ќе почне да се зборува за теми какви што се: дека треба да се прави некаква промена, дека не е во ред нешто со оценувањето, за начинот на работа во одделенската настава бројчаното оценување е пречка, дека на училиштето му е понудено да се вклучи во описното оценување, да се дискутира за искуствата од другите држави, итн. Во овој период, органите на училиштето, како директорот, стручната служба, наставниците, и други субјекти, треба да си поставуваат неколку прашања, од типот: *Кога ќе треба да се започне со описно оценување?, Што е потребно за да се изведе тоа успешно?, Како да се организираат?,* и слично. Во оваа фаза е потребно да се обезбедат стручни лица, материјали, искуства од други училишта и да се прават длабоки анализи, односно да се истражува реалната состојба во училиштето и да се размислува за воведување на промени. Никакво решение не треба да се донесе под притисок, тоа треба да се прифати од сите наставници од училиштето и од стручната служба.

б). *Ориентирање*- или фаза на прифаќање. Откако описното оценување станува дел од развојната стратегија и начин за подобрување на постигањата на учениците, се гради нова филозофија на оценување во училиштето. Во оваа фаза се прави самоанализа на состојбата и се планираат активностите што треба да се преземат. Покрај семинарите однадвор, субјектите во училиштето решаваат како најдобро да го воведат

описното оценување во нивниот колектив, како да се набави потребна литература, како да се вклучат родителите, кои материјални и технички средства треба да се обезбедат, и слични размислувања. Потребно е наставниците кои ќе бидат вклучени во описното оценување, со помош на училишниот педагог и психолог да направат план за акција за најмалку една година, а може и за три години колку што трае целиот циклус на описно оценување на една паралелка.

в). *Воведување*- или фаза на реализација на планот за акција. Воведувањето на описно оценување е процес, со темпо, чија динамика ја диктираат наставниците и другите субјекти кои се спремни да внесуваат квалитативни елементи од концептот за описно оценување. Исто така, сите тие релевантни фактори во реализација на концепцијата за описно оценување треба да бидат свесни за можните тешкотии и проблеми кои може да се појават во тој долг пат.

Американскиот центар за продуктивност и квалитет, дава еден *модел за водење на сложени промени*, според кој, секоја промена вклучува: визија, потребни вештини, поттикнување, средства и план за акција. Кога само еден елемент недостасува во тој систем, ќе се јават проблеми и промената нема да биде успешна. Проблемите ќе се јават во вид на: конфузија, анксиозност, бавност на промената, фрустрираност и лош почеток. Само со тимска работа, со јасна визија и со ангажирање на сите субјекти од училиштето лесно може да се надминат овие проблеми. (Нацева, Мицковска, Попоски, 2004, стр.55).

Откако училиштето ќе го воведо описното оценување, тоа станува еден од приоритетите на работата на училиштето во наредниот период. Училиштето треба да разработи стратегија за водење на оваа иновација, како и за било која друга. Одговорен за водењето на описното оценување треба да биде активот на наставници од одделенска настава, училишната стручна служба, како и директорот на училиштето. Во работата на оваа група може да придонесе и некој советник, надворешно стручно лице, кој ќе пружа стручна помош на наставниците и субјектите во училиштето за успешна имплементација на оваа промена. *Целта* на ваквиот начин на воведување на описното оценување е да се подобри квалитетот на учењето

и наставата, преку подобрување на оценувањето на постигањата на учениците.

1.1 Слабости на досегашниот начин на оценување на учениците

Причините кои ги навеле факторите во образованието да се заземат за проучување на проблематиката на училишното оценување, се евидентните недостатоци на сегашниот систем на оценување, во смисла на нејзината дијагностичка и прогностичка вредност. Светското, а и нашето искуство, довело до заклучок дека со училишните оценки, кои наставниците ги даваат обично на традиционалните испитувања, нешто не е во ред, односно дека оценките не се валиден показател на знаењата ниту пак овозможуваат сигурно предвидување на успехот на учениците во иднина. Тие обично се *ad hoc* формулирани симболи, кои не ја изразуваат вистинската состојба кај ученикот.

Се поставува прашањето: *"Какво е денешното оценување?"* Испишување за оценка. Испиш. - гласи одговорот. Зошто нема суштински промени на подрачјето на оценување на постигањата?

Трката по високи оценки придонесува да проверувањето и оценувањето, иако се доста важни активности, да се доживуваат како посебни испитни ситуации, обременети со непријатности кои ги чувствуваат не само учениците, туку и нивните родители. Тие најчесто предизвикуваат непријатни доживувања, стресни ситуации и понекогаш имаат негативно влијание врз здравјето на учениците. Од друга страна имаме енормен пораст на бројот на одлични ученици, посебно во основното образование, бројка која е зачудувачка и доведува до недоверба во оценките т.ш се воведуваат приемни, квалификациони испити за запишување на повисоки степени на образование, спроведување на матурски испити, кои во последно време беа проследени со различни форми на искажување на граѓанско незадоволство од страна на учениците, а кои беа прифатени и од страна на нивните родители. Субјективноста и недоволната валидност на

оценките се најчесто истакнати слабости, од што и произлегува незадоволството на учениците.

Добро е познато дека следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во практиката е насочено, пред се, кон утврдување на обемот на знаењата: се проверува и оценува знаењето на факти и генерализаци, нивно меморирање и нивна што поуспешна репродукција. Поточно, тоа е оценување на т.н содржински цели, оценување на резултат а не и на процес. Тоа се јавува како резултат на примена на наставните програми и концепт на настава кои се резултатски, а не процесно насочени, а кои подолго време доминираат во нашата наставна практика. Иако во поново време новите наставни програми содржат и процесни цели, тоа во практиката или воопшто не функционира, или многу тешко се остварува. Оваа состојба е разбирлива бидејќи оценувањето на резултатот е полесна работа од следењето на процесот. Резултатот е видлив, завршен факт и е многу полесно да се следи. Меѓутоа за развојот на личноста на ученикот многу е важен процесот, особено при вреднување на постигнатоста на функционалните и воспитните цели на наставата, односно за хуманистички насочениот наставен процес. Суштината на наставниот процес е патот, начинот на спознавање на новото, а не резултатот.

Во наставата значително помалку внимание се посветува на функционалните цели, па оттаму и на следењето, проверувањето и оценувањето на нивната развиеност. Ова не е резултат само на фактот што и во наставните програми недоволно јасно се дефинирани таквите цели, туку и затоа што во текот на школувањето наставниците добиваат недоволни знаења не само како да ги планираат, туку и како да ги оценуваат психомоторните, односно афективните цели на наставата. Не успеваат да ги препознаваат методите и формите на следење и оценување на тие цели, бидејќи тие цели понекогаш и не ги препознаваат успешно пр. како да се оспособат учениците за критичко мислење, како да ги развиваат нивните творечки способности, вештините за говорно изразување, итн. Значи, недостатокот е во целиот образовен систем, во наставничките факултети кои недоволно ги припремаат студентите,

идните наставници, за успешно прифаќање и реализирање на промените. Оттаму и негодувањата од страна на наставниците.

Прашањето можеме да го поставиме и поинаку. Може проблемот и не е во тоа што авторите на програмите и учебниците "забораваат" да ги операционализираат наставните цели, туку повеќе можеби проблемот е во сложената природа на афективната и психомоторната компонента на наставниот процес, во тешкотиите на нивното дефинирање, операционализирање во наставните програми и во учебниците, а најмногу во отсуството на нашата практика за нивно следење, проверување и оценување. Една од главните карактеристики на описното оценување се токму операционализираните, конкретни цели на наставата од кои треба да поаѓа наставникот не само при планирање на наставниот процес, туку и при нивна реализација. Конечно, описното оценување не може да се замисли без конкретните цели на наставата, или поконкретно, од очекуваните исходи, резултатите од учењето како основна единица, како и барањето да ученикот се оценува токму во врска со реализацијата на тие цели на наставата.

Новите сфаќања за суштината на наставата, промените кои се воведуваат во образовната технологија, сфаќањата на когнитивната психологија за природата на поучувањето, учењето и знаењето, сфаќањата на хуманистичката психологија за личноста и нејзината самоактуализација во наставниот процес од една страна, како и досегашните искуства со традиционалното сфаќање на наставата од друга страна, наметнуваат повеќе дилеми во врска со следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во наставата. Да го поставиме прашањето: *"Која е целта на училиштитето во современото општество?"*, *"Дали тоа служи да ги учи или да ги научи учениците?"*. Ако успешно одговораме на поставените прашања, тогаш ќе утврдиме и каков начин на оценување ни е потребен. За жал нашиот училишен систем сеуште служи за да ги учи учениците, ги учи за стекнување на знаења а не и на вештини, способности и ставови, знаењата што се бара да се учат се на многу ниско ниво-главно фактографски знаења и меморирање на истите. Нашите ученици учат дома, а не научуваат на училиште. Ова може да го поткрепиме со фактот

добиеен од националните тестирања, каде се говори дека постои позитивна корелација меѓу образованието на мајката и постигањата на учениците: повисоко образовно ниво на мајката-повисок училишен успех на детето, што значи учениците учат дома, меморираат. Училиштето треба да ги научи децата да функционираат во секојдневниот живот, за што им се потребни вештини и ставови. Треба да ги оспособи за активни форми на учење, каде учениците, секогаш, во секое време ќе успеат самите да “создаваат” знаење, сами да дојдат до информации кои во тој момент им се неопходни. Учениците треба да ги освојат основите на науките кои се преточени во училишни предмети и се учат во училиштата, а потоа сами да дојдат до знаења, да ги истражуваат нив, а не да се ставаат во ситуација да меморираат преголем фонд на знаења, кои можеби никогаш во животот нема да им послужат. Тоа е така бидејќи во поучувањето, наставниците се потпираат главно на учебниците и од учениците бараат да го научат она што е дадено во учебникот. Се оценува колку учениците го запомниле материјалот и колку добро може да ги репродуцираат знаењата.

Една од најраспространетите критики на нашиот образовен систем е фактот дека нашите ученици учат за оценка а не за знаење. Со ова тврдење, одговорноста за неуспехот во учењето се префрла на оценувањето, а со тоа и на севкупниот процес на наставата. Поконкретно, причините за ваквата состојба се следниве:

- уписната политика во средното образование,
- фактот дека оценките претставуваат статусен симбол,
- на родителите им се важни оценките – така знаат колку децата им се успешни,
- од наставниците се бара постојано да ставаат оценки, итн (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007).

1.2. Условеноста и поврзаноста на оценувањето на учениците со стилот на наставата

Во расправите околу потребата од менување на процесите на проверување и оценување на знаењата на учениците, се раководиме од принципот дека поучувањето, учењето и оценувањето се меѓусебно поврзани процеси. Проверувањето како интегрален дел на процесот на учење е значајна основа за планирање на наставната работа од страна на наставникот. Начините и содржините на проверување на знаењето го определуваат и го насочуваат опсегот и интензитетот на учење кај учениците, што значи, што и како наставникот ќе проверува и оценува, тоа ќе го научат учениците.

Наставата, учењето и оценувањето, како три важни елементи на еден ист процес, мора да имаат иста цел. Оценувањето произлегува од наставата и мора да има своја цел која е соодветна хармонија со целта на наставата. Ако цел на наставата е да ги поттикне идеите на ученикот, неговите повисоки психички процеси, пр. логичкото мислење, тогаш и оценувањето треба да биде насочена кон истата цел. Значи, онака како што се планира, организира и реализира наставата, онака како што се обработуваат нејзините содржини, на тој начин и се оценува. Овде не станува збор за некакви поправки на постојниот систем на оценување или за отстранување на некои слабости што тој ги покажува, туку за потребата од изградување на нов ситем, нова доктрина на оценувањето соодветно на иновирањето на наставниот процес во настојувањата за поквалитетна настава.

Се поставува прашањето: *Како е во практиката?* Што се следи, проверува и оценува во традиционалниот концепт на настава во кој доминира поучувањето а учењето се свира на втор план? Во наставната практика најмногу внимание се посветува на знаењето на учениците. Притоа се опфаќа претежно сознајно-говорната компонента со акцент на меморирање и репродукување на знаењата, а тоа значи проверување и оценување на обемот, односно квантитетот и запоставување на квалитетот. Се друго е во втор план или е сосема запоставено. Во традиционалниот концепт на настава недоволно се следи, проверува и

оценува оспособеноста за практична примена на знаењата во нови ситуации, ретко се оценуваат и вреднуваат интересите, способностите, ставовите, убедувањата и другите црти на личноста на учениците. Сето ова говори дека многу малку внимание се посветува на вистинското следење на целокупниот развој и успех во учењето, со што се стеснува предметот на оценување само на материјалната страна на наставата.

Описното оценување како нова концепција бара поинаков пристап во наставата и учењето, нов стил на настава, каде поучувањето ќе биде задолжително и потребно само толку колку ученикот да се осамостои и да се оспособи за самостојно учење, што е и крајната цел на наставата. Во современата настава, која треба да се развива паралелно со описното оценување, треба да се создадат наставни ситуации во кои ученикот постојано ќе напредува со сопствено темпо, ќе истражува во одделението, под раководство на наставникот, чијашто задача е да ги следи постојано и на крајот да ги оценува сите овие индивидуални активности и залагања на учениците и на крајот од учебната година да формулира една опсежна описна оценка која ќе ги опфати сите аспекти на развојот на личноста на ученикот.

Концепцијата за описно-аналитичко оценување успешно може да се реализира во настава сватена како проблемско-развојна, каде учењето се сфаќа како процес на решавање на проблеми, творечки, конструктивистички процес. Со други зборови, треба да се создадат одредени предуслови за да може вистински да функционира описното оценување на учениците.

Стручно научната основа на аналитичкото-описно оценување се идеите на конструктивистичкото учење, хуманистичките и сфаќањата на когнитивните теории за мотивацијата и “сликата за себе” на кои е базирана современата настава. Во наставните програми во одделенската настава на основното училиште, во голема мера се вградени елементи на наставно-целната и процесно-развојната стратегија на програмирање на образовно-воспитниот процес. Тие иницираат динамична стратегија на учење, поучување и оценување, и настава насочена кон ученикот. Внатрешните промени на основното образование бараат поинаков

пристап и кон вреднувањето на постигањата на учениците кои ќе биде во функција на учењето и развојот на секој ученик и поставувањето на стандардите на ниво на државата.

Важни се и ставовите кои ја градат новата парадигма за оценувањето на постигањата на учениците:

-проширување на подрачјето на следење, проверување и оценување: покрај знаењата, акцент се става и на когнитивните процеси, социо-емоционалните и психомоторните аспекти на ученикот;

-следењето, проверувањето и оценувањето се одвиваат во помалку формални околности: обично тоа се прави во секојдневен, автентичен контекст на паралелката, а не во посебни испитни ситуации. Тоа е контекст кој овозможува слободна интеракција меѓу наставникот и ученикот при што не се бара единствено точен резултат, туку најдобро можен резултат во дадениот контекст,

-се користи широка палета на активности, разни постапки и начини на следење, проверување и оценување со кои во дадени наставни ситуации може да се добие најдобар можен резултат,

-се залага за поголема вклученост на учениците и родителите во следењето и оценувањето.

Денес се смета дека оценувањето, во секоја образовна реформа, истовремено е и инструмент и мерило на нејзината успешност. Квалитетниот образовен систем бара квалитетен систем на следење, проверување и оценување. Ниедна реформа во образованието не е целосна и успешна без реформирање на постојниот систем на оценување на постигањата на учениците. Оценувањето, учењето и поучувањето се делови на наставниот процес кои се меѓусебно поврзани, се наоѓаат во взаемен однос, се преплетуваат и се реализираат преку единствениот наставен процес. Секој поединечен дел влијае врз другите делови, заради што ефективноста на наставниот процес во целина, како и ефективноста на секој од овие три дела зависи од нивните меѓусебни односи. Што учениците ќе учат и колку ќе научат зависи од тоа што и како наставникот поучува и како оценува. Како наставникот ќе поучува зависи од тоа колку и како учениците учат, но и од резултатите од оценувањето. И конечно,

што и како ќе се оценува зависи од тоа како наставникот поучува, но и од тоа колку учениците учат .

Оценувањето е процес, повеќе е од изведување оценка, е континуиран процес кој се изведува во текот на наставата, паралелно со поучувањето и учењето. Оценувањето се одвива за целото време додека трае наставата-многу е тешко да се посматра како посебен процес, издвоен од поучувањето и учењето. Изведувањето оценки е само нус-производ на оценувањето а произлегува од одговорноста и обврската на наставникот да го сумира постигањето на секој ученик. Оценките се неопходни за да се сумира и соопшти постигањето на ученикот - доколку оценувањето се спроведува континуирано, изведувањето на оценката ќе се доживее како попатен чин, кој нема да биде изненадување за никого.

Оценувањето е процес кој служи за размена на информации, и тоа: да понуди насоки за следниот чекор во поучувањето, да размени информации со учениците и родителите за постигањата и напредокот на учениците, да опише каде се наоѓа ученикот на патот кон наставните цели, да им помогне на учениците да ги разберат наставните цели и да го планираат следниот чекор кон нивното постигање. Овој процес никако не смее да служи за да се казнат учениците или да се категоризираат со што би се намалиле нивните очекувања од самите себе. Учењето и оценувањето се две страни на еден единствен процес, се преплетуваат меѓусебно и служат за да ученикот постигнува добри резултати во учењето. Тоа можеме да го потврдиме со следниве искази:

- со оценувањето се обезбедува ефективна повратна информација за учениците,
- активно се вклучуваат учениците во учењето,
- го прилагодуваат поучувањето на тој начин што ги зема предвид резултатите од оценувањето,
- оценувањето се третира како влијателен фактор за мотивацијата и самопочитувањето на ученикот, кои се клучни за учењето. (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007)

Освен со учењето и поучувањето, односно со активностите на ученикот и наставникот во наставниот процес, оценувањето е во тесна врска и со планирањето и реализацијата на наставниот процес. Обично оценувањето доаѓа на крај од процесот, односно после планирањето и реализацијата на наставата, но тоа воопшто не ја намалува нејзината улога и место во тој процес. Дури понекогаш, оценувањето е прв елемент во тој триаголник. Често пати од резултатите од оценувањето зависи и планирањето и реализацијата на наставата. Тие резултати се индикатор за тоа колку успешно е планирана наставата и колку успешно се реализираат целите на наставата. Доколку резултатите од оценувањето не задоволуваат, тогаш наставникот треба да се запраша за тоа како ги планира наставните цели, дали тие се реални за таа структура на ученици, дали планира превисоки, пресложени цели. Може со дефинирањето на целите да биде се во ред, а проблемот да се наоѓа во самата реализација на наставниот процес, во стратегиите за поучување кои ги користи наставникот. Во тој случај, тој треба да бара нови начини, методи и форми за реализирање на наставните цели, и конечно да реализира успешен наставен процес. Таа функција ја има и дијагностичкото и формативното оценување, како етапи во описното оценување, односно служат за да обезбедат повратна информација за успешноста на наставниот процес. Затоа, оценувањето е еден од најважните елементи на наставниот процес, кој треба да се опфати со реформите на основното образование, бидејќи нема да имаме добри резултати ако внесеме иновации во другите елементи на наставниот процес а да го заобиколуваме оценувањето на постигањата на учениците. Горенаведеното можеме да го сублимираме со следниве констатации:

- постои јасна врска меѓу целите и содржината на наставата и оценувањето (меѓу она што се учи и поучува и она што се оценува),
- поучувањето, учењето и оценувањето се процеси што се поврзани и обезбедуваат кохерентност во наставата,
- од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува, од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се стреми.

Во продолжение ќе се обидеме да ја прикажеме состојбата во нашата наставна практика поврзано со ова прашање. Оценувањето треба да биде составен дел од наставниот процес, меѓутоа, резултатите од истражувањата во нашата наставна практика говорат дека: *“Во реалноста, оценувањето е одвоено од наставниот процес”*. Во прилог на ова говорат следниве показатели:

- во обуката на идните наставници за изведување на наставата, не е доволно вклучено оценувањето (во наставничките факултети сеуште не постои посебен наставен предмет за оспособување на студентите за оценување на постигањата на учениците, туку тие се информираат доста оскудно за оценувањето, обично во рамките на методиките по одделни предмети),

- оценките се изведуваат врз основа на парцијални проверки,

- за оценување најчесто се користат посебни часови или посебни делови од часот, значи оценувањето обично се третира поделено од учењето и поучувањето,

- оценувањето се сведува единствено на формирање на оценка, најчесто главната цел на оценувањето е формирање на одредена оценка по некој наставен предмет, а поретко тоа е вистинско следење на постигањата на учениците и проверување на постигнувањето на наставните цели.

(Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007)

Стратегијата на оценувањето е составена од петте клучни елементи без кои не може да се замисли наставниот процес. Шематски ова можеме да го прикажеме на следниов начин:



Референции:

- Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставниците, (2007), МЦГО, УСАИД
- Нацева, Мицковска, Попоски, (2004), Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, одделение за оценување, Скопје
- Николиќ, Р. (1989), Оцењивање ученика у основној школи, Настава и воспитање бр.4, Београд

2. Оценување на постигањата на учениците. Поим

Проблемот на оценувањето на постигањата на учениците денес може да се разгледа од повеќе аспекти: педагошки, социолошки, психолошки, метриски, организациско-технички, административен, бидејќи се работи за одредена општествена дејност и дидактичко-докимолошка категорија. Следењето, проверувањето, а посебно оценувањето на постигањата на учениците е доста сложен процес, тоа е сплет на различни функции и манифестации кои го условуваат вреднувањето на работата на ученикот. Во тие функции спаѓаат: памтењето, знаењето, снаодливоста, општата интелигенција, развиените вештини, посебните склоности и таленти, моториката, мотивацијата, возраста, полот, итн. Тој многу заплеткан сплет на функции и манифестации се активира и доаѓа до израз во форма на постапки и одговори на учениците, значи во одреден начин на реагирање на ученикот, кое се оценува бројчано или пак описно.

Со оценувањето се вреднуваат знаењата и способностите на учениците и нивните вредности, ставови и навики, кои влијаат и на училишниот успех и на постигањата во училиштето. Со оценувањето се добиваат информации за јаките страни и за слабостите на учениците, кои потоа се користат за да се обезбеди напредувањето на ученикот во постигањата.

Постојат разни сфаќања за суштината, местото, улогата и значењето на оценувањето во наставата. Сите тие, според одредени карактеристики, може да се сведат главно на две доктрини со по две парадигматски сфаќања, а кои се темелат на теоретските основи врз кои се градат различните модели на наставниот процес. Тие доктрини се:

-традиционално и психометриско сфаќање, и

-алитернативно-педагошко-социолошко и холистичко сфаќање

Првата доктрина ја сочинуваат парадигмите за традиционалното и психометриското, односно потесното докимолошко сфаќање на проверувањето и оценувањето како процес на мерење. Тие произлегуваат

од теоретските основи врз која е изградена целно, односно резултатски насочена настава.

Според *традиционалниот пристап*, оценувањето е етапа на наставниот процес, која често следи после воведниот дел, предавањето, повторувањето, итн., значи се чека да се изведат другите етапи, за на крајот да се утврдува и оценува постигнувањето на учениците, а тоа значи дека се работи за сумативно оценување. Ваквата практика на оценување сеуште е присутна кај нашите наставници, а нему му се припишува голема доза на субјективност. И според *психометрискиот пристап* во оценувањето, најголемо внимание се посветува на резултатите кои ги постигнуваат учениците. За психометриски ориентираните оценувачи, знаењето е составено од одреден број елементи кои се мерливи и истите може успешно да се мерат со помош на тестови на знаења. Значи се работи за мерење на постигањата на учениците, кои се преведуваат во нумерички оценки и според нив учениците се споредуваат меѓусебно и се категоризираат. Со овој пристап немаме индивидуален пристап кон личноста на ученикот, туку сите ученици од одделението се ставаат во исти испитни услови.

Втората доктрина наречена е *алтернативно оценување*, а се појавила како реакција на психометрискиот пристап, подразбира се што значи проверување и оценување без тестови на знаење во строго ограничено време и услови за работа. Во себе го содржи психо-педагошкото и холистичко сфаќање на оценувањето, според кои знаењето не е збир на ордерени мерливи елементи, туку таа е процес на создавање, на постојано изградување и развивање каде значајно место имаат и грешките. Според нив, суштината на учењето е во самиот пат на создавање, а не само на резултатите. Во вака сфатената настава и проверувањето и оценувањето се гледаат поинаку.

За *психо-педагошкиот пристап* кон проверувањето и оценувањето, најважно е дали ученикот ги постигнува планираните наставни цели, дали го разбира наученото, дали умее да го примени практично знаењето во нови ситуации и дали владее со секојдневните вештини. Таквото проверување и оценување се повеќе се користи во последно време а се

изведува во контекст на секојдневните вообичасни активности на ученикот во секојдневниот живот, без посебни испитни ситуации. Притоа се бара самостојна проценка за тоа како своето знаење ќе го користат во нови ситуации. Според тоа, овој пристап не останува само на ниво на актуелниот развој кое бара само обична репродукција на знаењата, туку се доближува на зоната на наредниот развој, што е доста битен во развојот на ученикот во целина. Педагошко - психолошката парадигма оценувањето не го изведува со помош на тестови на знаење, туку се користат пофлексибилни форми како што се разговор, дискусија, извештај од истражувања, изведување на практични активности на учениците итн. Во основата на *холистичкиот пристап* се когнитивните конструктивистички теории за учењето и хуманистичкото сфаќање за личноста и неговата мотивација. Се однесува на усвојување на нови знаења, стекнување вештини и навики, развој на способностите за спознавање, усвојување на ставови, интереси, вредности. Холистичкото оценување нема строги критериуми, затоа постои проблем во нејзината практична реализација. Овој пристап се стреми кон тоа акцент да се стави не врз содржината на знаењето, туку се залага за формирање на важни и општи аспекти на сознајните способности, кои се искажуваат во секојдневното однесување на ученикот. Во текстот подолу, ќе ги препознаваме алтернативно-педагошко-психолошко и холистичките елементи на описното оценување како доминантни позиции, при оценување на постигањата на учениците во наставата.

Терминот *оценување*, во својата најширока смисла, означува процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците кои што се користат за: (1) информирањето на учениците и на нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите, (2) обезбедувањето поддршка на наставниците за да ја модификуваат својата настава, и (3) информирањето на другите надлежни структури кои што донесуваат одлуки за образовната политика што се однесува на учениците (на пример, одлуките за напредувањето на учениците, одлуките за вклучувањето на учениците во одредени образовни програми и видови на практични активности).

Во секој добар систем на оценување, ученикот мора да има одговор на базичните прашања: *Каде одам? Каде сум сега? Како да ситиџнам каде шиио одам? Како ќе знам кога сум ситиџнал ијаму? Дали сум на виситиинскиоити ијии?* Овие прашања се составен дел на секоја добра програма за оценување, а на кои мора да одговори наставникот за да ги упати учениците кон успехот. Меѓутоа ниедна програма за оценување не може да биде добра без да биде добро испланирана. Истакнавме колку е важно со проблемот на оценувањето да се бават органите на ниво на училиште, но без планирана работа на секој поединечен наставник, практичар кој секојдневно ќе се среќава со тие проблеми, секако дека нема да имаме успех. Наставникот оценувањето треба да го планира во годишните, тематските и дневните планови, согласно со целите на наставата. При планирањето на формативното оценување, наставникот треба да ги земе предвид предзнаењата на учениците, нивните различни способности и посебните потреби на одделните ученици. Исто така треба да се планира и користењето на методите како и изработката на инструментите за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, да планира како ќе ги информира учениците, родителите и другите надлежни субјекти за учењето и постигањата на учениците. Значи процесот на оценување не смее да се врши стихиијно, ад хок, без претходно планирање на сите релевантни елементи кои треба да се земат предвид при оценувањето. Кои се импликациите од процесот на планирање на оценувањето: (Николиќ, Р. 1989, стр.61)

- оценувањето во наставата нема да се случи туку така, по чиста случајност,
- наставникот може да обезбеди да бидат опфатени главните елементи на наставните планови и програми,
- тоа му помага на наставникот да обезбеди потребни ресурси (учебници, апарати).

Значи основните елементи на планирањето на часовите и подготовката ги вклучуваат:

- задачите,
- изборот и редоследот на содржините и активностите,
- подготовката на материјалите и ресурсите,

-оценувањето на наученото од страна на учениците

При планирањето на наставната работа за едно полугодие, треба да се изготви и план за оценување во којшто е даден приказ на секоја наставна цел и постапките што ќе се користат во оценувањето.

Различни образовни системи го имаат регулирано на различен начин оценувањето на постигањата на нивните ученици. Од компаративните анализи на тие училишни системи се дошло до заклучок дека потребни се реформи во таа област и кај нас, а посебно се истакнува барањето за укинување на бројчаното оценување во одделенската настава. Во некои училишни системи, како во Каталонија, се применува аналитичко-синтетичкото описно оценување на учениците во споредба на целите кои може да бидат поставени на ниво на училиште; на ниво на локална власт, како во Белгија, или на ниво на држава како во Англија, Финска, Норвешка. Во училишните системи на Англија, Норвешка, Данска, Шведска, Канада, се применува принципот на што почесто информирање на родителите за напредокот на нивното дете. Начинот на планирање е различен, но во развиените образовни системи не недостига сува планирањето на оценувањето на постигањата на учениците, практика на која треба да се нагледаме и ние.

2.1 Оценувањето низ историјата

Следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е старо колку и самата настава. Дури во првото столетие после Христа познатиот римски научник Квинтилијан пишува: "Добро е да се запознаваат наставниците дека големата строгост при поправањето на грешките може понекогаш да ги обесхрабри учениците. Тие ја губат самодовербата, се нервираат и на крајот ја замразуваат и самата работа, и што е најопасно, плашејќи се од се и сешто, не превземаат ништо... Затоа, према оваа возраст учителите треба да бидат крајно претпазливи и благи..." (Turković, l. 1996, str.11).

Напредната педагошка традиција го определува и го вреднува системот на оценување на знаењето низ времето. Секое општество според своите можности си обликува култура и уметност на учење во средината на учење, како и култура на оценување. Првите луѓе ги обликувале првите облици на поучување, а тоа било непосредно пренесување на искуствата на помладите. Методот на учење било имитирањето на возрасните. Со делење на работата, кога не било можно повеќе да се научат сите содржини (дисциплини, професии), се појавиле првите наставници, кои подготвиле различни наставни сфери. Гаселе различна култура на учење и вештина, односно уметност на поучување. Развиле и систем на оценување. Со менување на училиштето како организација на наставата и на учењето, се менува и оценувањето во него... (Комљанц, Н. 2008, стр.12)

Луѓето отсекогаш ги вреднувале оние активности кои придонесувале за задоволување на нивните потреби. Тоа го правеле од практични причини, а за да имаат увид во постигнувањето на тие активности, морале да развијат критички однос спрема таа дејност и критички да размислуваат. Истото тоа важи и за воспитно-образовната работа. Отсекогаш се настојувало да се установи валидноста на воспитно-образовната работа, нејзината адекватност во однос на општествените потреби и поставените цели во одредено време и во одредено општество. Отсекогаш со вреднувањето се утврдувало опсегот и квалитетот на стекнатите знаења, делотворноста на воспитно-образовната работа за општествената практика, се настојувало да се сознае дали постојниот систем на едукација задоволува, треба ли да се развива понатаму и во кој смер, дали нужно треба да се менува или само да се корегира, итн. Во креирањето на едукацијата во општеството, вреднувањето на воспитно-образовните активности имали секогаш важна, но не и иста улога.

Проверувањето и оценувањето на стекнатите знаења, вештини, навики, уверувања и ставови има долг историски развој. Процесот на стекнување и постигнување се проверувани дури во предисториските заедници во секојдневните животни ситуации. Егзистенцијата на тогашните племиња зависело од спремноста не само на поедини членови на заедницата, туку и од способноста на сите членови на заедницата.

Проверувањето на тие способности кај младите биле еден важен ритуал, кога младите како оспособени членови на заедницата преминуваат во светот на возрасните. Се проверувала ловечката, боречката, војувачката способност на младите, кои пред олтарот на Артемида полагале испит на издржливост и храброст (Pongrac, S. 1980, str.25). Со проверување во првобитното општество биле опфатени и децата, разлики постоеле само по оглед на полот. Ширењето на писменоста вовело новини во процесот на стекнување на знаења, во процесот на проверување и оценување на стекнатите знаења. Сочуваните плочки од писарското училиште во Ур (1800 год.п.н.е) го илустрираат процесот на подучување кај сумерите. Еден ученик напишал како на училиште решавал задачи по сметање, додека наставникот ги проверувал тие задачи и го опоменал ученикот бидејќи ги решил погрешно. Дури во тоа време проверувањето било усно и писмено, а оценките биле поврзани со признание или со казна. Испитите во Спарта имале за цел да ги проверуваат способностите на младите за сурови услови на живот и биле основа за стекнување на граѓански права. Во Атина се проверувале знаења и вештини од говорништвото, музиката, гимнастиката, кои би се здобиле со права на слободен возрасен граѓанин на општеството. И во стара Кина постоел доста развиен и сложен систем на испитување дури во 196 год. п.н.е каде по положувањето на тие испити, младите имале право да стануваат чиновници во тогашното царство. Се проверувале интелектуалните и моралните квалитети на кандидатите. Царот ги сослушувал кандидатите и после тоа се формулирал текст од 700 правила и упатства за полагање на испитот. Атмосферата била повеќе од строга, со голем надзор, испитот траел неколку дена и бил неверојатно тежок. Се барало од кандидатите да пишуваат трудови од филозофија и поезија. Така на пример, во 1889 год. тој испит го полагале 14 000 кандидати а го положиле само 300. Тој правилник останал на сила до 1905 година. Иако ни е блиска идејата за значењето на општата култура за успешност на кандидатот во животот, сепак постои критика спрема формализирањето на таквите испити и спрема потценувањето на практичните знаења. Наследството од платонизмот и средниот век, значи да се спознаваат општите идеи, форми, сеуште имало важно влијание.

Афирмирањето на способностите како критериум за вршење на општествени функции, што би требало да се утврди со испитите, а не со протежирање на наследството и потеклото, одговарало на претставниците на младото граѓанско општество.

Записите за оценувањето во Европа датираат дури од средниот век. Систематското оценување, според тогашните училишни прописи, започнува во 16 век. Во Саксонскиот школски ред се озаконил да се одржуваат испитите секое полугодие, добрите ученици да се наградуваат, а слабите да се опоменуваат и казнуваат. На факултетите во Европа усното испитување се појавило дури во 13 век. Усното проверување на студентите прв пат се спомнува на Болоњскиот универзитет во 1219 год. Во Кембриџ во 1702 год. покрај усниот се спомнува и писмениот испит. На Сорбона, на крајот од 18 век кандидатите ги бранеле своите тези на усмениот испит. Сите присутни во аудиториумот имале право да поставуваат прашања, додека посебна оценувачка комисија давала свое мислење. Покасно, поради злоупотреба, испитаникот добивал само од комисијата испитни прашања. Во Виртенберг, во 1559 се воведуваат каталози и свидетелства. Во схоластичната настава, која се одвивала догматски, се барало ученикот верно да го репродуцира градивото. Индоктринацијата се одразило не само на наставниот процес, туку и на оценувањето. Се оценувало моќта на ученикот за репродуцирање на дијалозите од Светото писмо. Во тоа верме се јавуваат напредни идеи и барања во врска со проверувањето и оценувањето на учениците: Хиеронимус Волф (1516-1580) препорачува секојдневно повторување на градивото како испит за премин во повисок ред, како и Јоханес Штурм (1597-1689) кој предлага воведување на училишни дневници во кои наставниците би ги бележење податоците за успехот на учениците, навиките за ред, итн. Во језуитските училишта се развило систематско оценување засновано на натпреварувањето како составен дел од наставниот процес. Учениците се рангирале според постигнатиот успех: најдобрите ученици би се наградувале, додека слабите би се сместеле во т.н “магарешка клупа”. Од воспитна гледна точка овој начин на оценување не е позитивен, но од формална гледна точка за тоа време, придонесува за ред и систем во

проверувањето и оценувањето. Во тоа време, во 17 век, во Гот се вовеле годишните испити. Се изработуваат годишни табели, формулари и испитни табели со имињата на учениците, во нив се внесуваат податоци за учениците, нивниот напредок и се издаваат свидетелства. Во 18 век се развило бројчаното оценување, што станува многу проширена пракса во следниот, 19 век. Тој едноставен начин на оценување го прифатиле веднаш наставниците, а и властите, а остро се противел Песталоци, кој го осудувал таквиот начин на оценување сметајќи дека кај учениците развива нездраво натпреварување а наставниците ги доведува до положба која не е во склад со неговото воспитно делување. Барал да наставникот влијае во психичкиот развој на ученикот и да во таа работа внесе љубов и ентузијазам. И наспроти таквите гледишта, бројчаното оценување се проширувало и востановувало.

Со појавување на капиталистичкото општество, пораснала потребата за описменување на целиот народ за што се воведува општото основно школување, обврзно за сите деца. Траењето на тоа образование на почеток било доста кратко, за подоцна да се продолжи. Меѓутоа, натамошното школување по завршување на основното образование, сеуште е привилегија на богатите слоеви на општеството, но, исто така и талантираните поединци од народните слоеви можеле да се школуваат во тие училишта и да стекнат “добри” професии во тие услови, во училиштата се појавува потреба од селекција а со тоа и за оценување. Тоа оценување било доста едноставно, ограничено според својот опсег. Обично учениците се оценување еднаш годишно, пред крајот на учебната година, додека скалата на оценување имала само 3 степени: просечниот успех се оценувал со “првиот ред”, слабиот успех се рангирал на “вториот ред”, додека добрите ученици го добивале “првиот ред”. Таквото оценување било глобално, се оценувал само општиот успех, воглавно успехот во совладувањето на основните јазични и математички поими и писменост. Во развиеното основно училиште на граѓанското училиште се појавило оценувањето на поедини наставни подрачја, според барањата на граѓанското општество ги поставува за стручност на квалификуваниот дел на работничката класа. Значи, од глобалното оценување (за севкуониот

успех во учењето-една оценка), се оди на многу детално оценување (за секое наставно подрачје, за секој предмет-по една оценка). Освен тоа се проширува и скалата на оценување од три степени на пет или повеќе, оценувањето повеќе не се врши само еднаш годишно, туку барем два или трипати годишно. (Furlan, I. 1966, str.8) Од првите појавувања на бројчаното и текстуалното оценување па до ден денес, се стекнале големи искуства во светот и кај нас, но постојат и различни сфаќања и пристапи кон таа проблематика.

Новиот начин на проверување и оценување е прифатен во многу земји, па и кај нас (поранешна Југославија). Во градскиот архив во Загреб се наоѓаат каталози и свидетелства од 1777 год. (исто, стр.12). Оценките биле бројчани, знаењето на кандидатите се оценувало со броеви од еден до четири, а совладувањето на способностите со зборовите: *devotus*, *sorbius*, *modestus*.

Кон средината на 19 век во Велика Британија и САД се појавило движење за воведување на писмени испити, наместо усното испитување. Хорис Ман во 1845 год во Бостон истакнува дека треба да се прифати писменото испитување наместо усното, поради следниве причини:

- непристрасност,
- праведност спрема ученикот,
- темелитост,
- му помага на наставникот да се дистанцира од непосредниот впечаток при одговарањето,
- спречува фаворизирање на одредени ученици,
- придонесува за јавност на испитувањето,
- овозможува увид во испитните прашања и проверка на нивната адекватност, итн. (Pongrac, S. 1980, str.13).

Во англосаксонските земји оттогаш испитувањата се вршат писмено, а усните прашања имаат првенствено наставен, а не и испитен карактер. Тоа е време кога под влијание на експерименталната психологија, научниците го вовеле скорувањето, скалирањето и статистичките норми за тестовите на знаења и постигања. Како техники се вовеле тестовите на знаење и на интелигенција, тестовите на личноста, проективните техники, скали на

ставови, анегдотските белешки, кумулативното досие. Во поновото време напорите се усмерени кон мерењето на сфаќањето и способноста за репродуцирање, анализа на факторите на менталните способности, итн. Во тоа време, во голема мера се критикувало усното проверување на знаењата на учениците поради “субјективноста” на испитувачот, и поради влијанието на факторите кои се воннаставни а влијаат и на наставникот и на ученикот. Затоа писменото проверување и оценување станало доминантно во скоро сите европски земји, како и во САД. Но и таквото проверување и оценување потпаднал под критики, во тоа време. Истражувачите утврдиле дека оценувањето на учениковите писмени одговори од типот есеј зависат од повеќе фактори, ако ист есеј се дава на повеќе наставници да ги оценуваат, тие ќе ги оценуваат со голема разлика помеѓу нив. Исто така ист наставник ако е во ситуација да оценува ист есеј после одредено време, нема да го оцени со иста оценка како претходно, значи постои голема недоследност на испитувачот/испитувачите. Критиката на усното и писменото проверување и оценување не допринело тие форми да се отфрлат од наставната практика, туку за нивно постојано усовршување. Од 19 век и на процесот на оценување на постигањата на учениците се придава големо внимание. Во 20 век бројчаното оценување потпаѓа под големи критики. Посебно се приговарало од страна на експерименталната психологија. Од педагошка страна се приговарало дека системот на оценување со бројки не изразува ништо реално за вистинските, општи способности на учениците, се вели дека оценката е субјективен акт на наставникот, одраз на неговата индивидуалност, неговиот начин на работа, моменталното расположение, навиките, склоностите, итн. Се тврдело дека добиената оценка не секогаш влијае педагошки, не го поттикнува ученикот на работа, туку најчесто го обесхрабрува. Претставниците на индивидуалистичката педагогија барале да се следи севкупниот развој на учениците, за тоа да се водат белешки, а го укинале оценувањето по предмети. Тие сметале дека на крајот од школувањето, освен оценки, треба да се даде писмен суд за севкупниот развој на ученикот, кој би се темелил на непосредното и посредното сестрано запознавање на личноста. Исто така и претставниците на

работната школа барале оценки изразени со зборови а не со бројки, бројчаните оценки ги сметале како помошно средство. Заради критиката на субјективните начини на следење, францускиот психолог Хенри Пиерон кон почетокот на 20 век ја развил дисциплината која ја нарекол *докимологија*. Таа дисциплина систематски ја проучува точноста, објективноста и доследноста на испитувањето и различните начини на натпреварување. Со оваа научна дисциплина, оценувањето се проширува и на вреднување на моралните квалитети на ученикот, иако под влијание на граѓанскиот морал на почетокот се сведело на вреднување на “однесувањето”, дисциплината, прилагодување кон постоечките социјални односи. Во настојувањата да оценувањето се спроведува што попрецизно, се воведуваат во некои земји широки скали на оценки. Со бројчаното оценување се применува и описното оценување, оценувањето со стандардизирани проблем-задачи, тестови и се воведува комбинираното оценување.

2.2 Основни докимолошки поими

Описното оценување е докимолошки проблем, односно се проучува од докимологијата, термин со грчко потекло што значи: **dokimos** - испитан, проверен, и **logos** - наука, вистина. Од поимот докимологија произлегуваат следниве поими: **dokimasia** – испитување, истражување, **dokimazo** – вештина на испитување, **dokimastes** – испитувач. Училишната докимологија е дел од докимологијата која се занимава со проблемите поврзани со системот на следење, проверување и оценување на воспитно образовните постигања на учениците во училиштата (Попоски, К. 2005, стр.11). Поконкретно речено, таа ги проучува теоретските и практичните аспекти на процесот на следење, проверување и оценување на знаењата и другите постигања на учениците, ги идентификува субјективните и објективните фактори кои влијаат врз метриските карактеристики на училишните оценки, како и техниката и

организацијата на испитите, а на училишната практика и нуди начини, методи, постапки, техники со чија употреба се обезбедува поквалитетно оценување.

Докимологијата е релативно млада научна дисциплина која е втемелена кон крајот на четириесетите години на 20-тиот век, а тоа е времето кога во Европа и САД се појавуваат потреби за истражување на влијанието на цел низ на фактори кои влијаат на процесот на вреднување и оценување на учениците и тежнението да на училиштето му се дава највалиден начин на оценување на постигањата на учениците. Значи се работело интензивно во изнаоѓањето на начини и постапки на што пообјективно и валидно испитување на знаењата и другите постигања на учениците.

За нејзин основач се смета францускиот психолог Х. Пиерон (1928), кој прв започнал истражувања во врска со испитите, проверувањето и оценувањето. Како посебна и потесна (педагошка, за други психолошка) дисциплина се развила во средината на четириесетите години на 20 век. Училишната докимологија ги проучува и идентификува субјективните и објективните фактори, односно нивното позитивно и негативно влијание врз метриските карактеристики на училишните оценки. Ја проучува техниката и организацијата на испитите, а пронаоѓа и на училишната практика и нуди начини, методи, постапки и средства со чија употреба се обезбедува поквалитетно оценување. Терминот *докимологија* доаѓа од терминот *докимасџика*, што значи, вештина на проверување – испитување, техника на испитот која укажува на професионалната оспособеност на испитувачот умешно да се служи со разни методи, форми и средства (техники) за следење и проверување на постигањата на учениците.

Во светот, а посебно во САД, и пред да се појави докимологијата како научна дисциплина, се појавуваат првите настојувања да се мерат што пообјективно воспитно-образовните постигања на учениците. Во 1910 година Thorndike изработил неколку примероци на ракописи на кои стручњациите ќе им дадат одредена нумеричка вредност. Со тоа е добиена квалитативна скала на ракописот која им служела на наставниците во вреднувањето на ракописот кај учениците. Во 1911 год. слична скала

изработил Ayres, но според степенот на нејзината читливост, во 1916 год. Starch објавил низа на тестови на читање, граматички скали, скали за интерпункција, тестови за речникот, итн, и овие се сметаат за први обиди во одредување на карактеристиките на објективното училишно оценување. (Grgin, T. 1989, str.6)

Тешко е да се тврди дали докимологијата е педагошка или психолошка дисциплина, туку со сигурност може да се тврди, дека е интердисциплинарна научна дисциплина. Оние кои ја вбројуваат во психолошките дисциплини поаѓаат од фактот дека докимологијата користи бројни психометриски содржини и дека голема важност им придава на метриските вредности на оценките, употребата на тестовите во оценувањето на учениците. Педагозите повеќе ја истакнуваат техниката и организацијата на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во поширока смисла, додека дидактичарите акцентот го ставаат на следењето, проверувањето и оценувањето на индивидуалните постигања на учениците, при што го почитуваат принципот на објективност, јавност и индивидуализација на оценувањето.

Иако се знае дека следењето, проверувањето, мерењето, оценувањето и вреднувањето на учениковите посигања се различни поими и активности, сепак во практиката тие честопати тешко се разграничуваат јасно. Имено, нивната временска блискост во процесот на изведување придонесува да се создаде впечаток дека следењето, проверувањето, мерењето, оценувањето, вреднувањето, се изведуваат истовремено и како да се работи за една единствена комплексна активност, која најчесто се нарекува оценување. Иако помеѓу нив постојат сличности, тие сепак се посебни етапи, процеси, со посебни имиња.

2.2.1 Следење

Процесите на следење, проверување и оценување на индивидуалните постигања на учениците, се карактеристични, и повеќе од очигледни во

описното оценување. Имено, описното оценување нема да ја исполни нејзината основна функција, а тоа е индивидуалното опишување на севкупните постигања на учениците во наставниот процес, без да во тој процес бидат вметнати следењето и проверувањето, и на крај оценувањето кое претставува само завршен акт од целиот тој процес. Тука, нормално, свое место завзема и вреднувањето на севкупната работа на учениците и наставниците во наставниот процес. Затоа е битно да во овој дел, накратко се запознаеме со овие елементи на процесот на формирање на сумативна описна оценка.

Следењето е процес на континуирано спроведување низа разновидни активности (набљудување, интересирање, надзирање, снимање), што ги изведува наставникот, при што прибира, бележи и обработува податоци и други информации во врска со активностите на учениците. Најдобар и најчесто употребен метод за следење на постигањата на учениците е набљудувањето. При следење, наставникот набљудува што и како работи ученикот или на друг начин се интересира за неговиот развој и за тоа води аналитички белешки. Запознавањето на ученикот и следењето на нивниот развој, регистрирањето на детскиот напредок, проверувањето и оценувањето на неговото знаење, вреднувањето на успехот на учениците, се се тоа прашања кои во современото училиште станаа многу интересни. Овие прашања, во некогашните училишта каде наставникот лично ги познавал сите ученици и се грижел за нив од почеток до крај на школувањето, не биле често поставувани. Но во денешното училиште, во целиот свет, по однос на тоа прашање преовладува поинаква атмосфера. Училиштата станаа огромни институции, со стотици ученици во нив. Личниот контакт помеѓу наставникот и ученикот се губи. За да знае наставникот нешто за неговите ученици, тој мора постојано да ги следи нив, а забележаните начини на однесување да ги запишува. Во такви услови, за да се знае за учениците што повеќе и да би се влијаело позитивно на нивниот развој, треба да постои добра евиденција која не се состои само од присекавање на наставниците за учениците, туку треба да се внесе добар систем на запознавање на ученикот и следење на нивниот развој.

При процесот на следење, наставникот само набљудува што, како работи ученикот, се интересира за неговиот развoтoк, а за тоа води аналитички описи, односно белешки. Со тоа се регистрира, опишува што се постигнува, додека наставникот не се обврзува да ја провери точноста на процесот или резултатот кој го следи кај своите ученици. Следењето е доста важна етапа бидејќи наставникот не би можел да го насочува ниту да го води наставниот процес доколку не ги следи реагирањето на учениците, нивното внимание, интерес, разбирањето на тоа што е предмет на обработка, итн, и врз основа на тоа следење, наставникот одлучува на кој начин ќе продолжува во поучувањето и со наставниот процес во целина.

Предмет на следење може да бидат планираните, односно, намерно предизвиканите и организирани, но и спонтаните активности на учениците. Во сите нив доаѓа до израз актуелното ниво на развиеност на учениците, како ученикот го манифестира примената на стекнатите знаења, вештини, способности, ставови, самостојноста во работата, итн.

Следењето на севкупните реакции и активности на учениците во наставниот процес и вон него, се прва и многу важна етапа во описното оценување на постигањата на учениците. Овој елемент се комбинира со континуираното проверување на индивидуалните постигања на секој ученик, и со тоа заедно даваат погодна основа за формулирање на една реална слика за севкупните постигања на учениците. Следењето на учениковата работа и постигања овозможува евидентирање на нивните активности, поправање на негативните и поттикнување на позитивните својства и пружање на помош на ученикот во работата.

2.2.2 Проверување

Во стручната педагошка литература проверувањето не се третира еднакво. Во наставната практика, проверувањето е незаменлив елемент за одредување на нивото на усвоеност на наставното градиво од страна на учениците, односно проверка на усвоеноста на планираните цели на

наставата. Проверувањето, општо кажано, е севкупност од сознајни и други процеси и активности на оној кој врши проверување, а кои се состојат во предизвикување на разни манифестни вербални и невербални реакции на учениците, од когнитивна, социоемоционална и психомоторна природа, а заради системско прибирање на податоци (информации) за постигнувањето на воспитно-образовните цели, односно откривање, спознавање и констатирање на актуелната состојба на разните промени во личноста на учениците и нивните компетенции (знасња, вештини, способности, ставови, интереси и др. видови на однесување). (Попоски, К. 2005, стр.11) Најкратко кажано, проверувањето е активност која се врши со цел контрола на квалитативното и квантитативното ниво до кое учениците ги совладале образовните добра. Тоа не значи дека проверувањето е свртено само на завршните образовни сфекти. Не се проверува само резултатот туку и самиот процес на усвојување на тие образовни добра. Проверувањето главно е свртено кон резултатско насочените индивидуални и заеднички цели на наставата и претставува извештај за постигањата на учениците, но не и нивно оценување, туку само верификација на постигнатото. Често пати проверувањето се заменува со *испишување*, односно *испрашување*. Последните два се користат воглавно, кога се работи за усно проверување на знаењата на учениците, додека проверувањето се однесува на секоја ситуација во текот на наставата во која се проверува точноста, присутноста, исправноста на одделни постигања, без разлика дали тоа се врши усно, писмено или практично.

Бидејќи описното оценување е процес на опишување на индивидуалните постигања на учениците, тука поважен е патот кој води кон реализирање на целите на наставата, односно се проверува процесот, што не значи дека резултатот не е битен, но процесот е примарен. Затоа во одделенијата каде се оценува описно, постојано се проверуваат постигањата на учениците со помош на најразновидни методи и постапки, од кои доминира спонтаниот разговор помеѓу наставникот и учениците а кој е во функција на проверување на учениците. Проверувањето е активност на меѓусебна комуникација помеѓу наставникот и учениците, а нејзината ефикасност

зависи од начинот на кој комуницираат меѓусебно. Проверувањето мора да биде така организирано што ќе му овозможи на ученикот да покаже што знае и умее, но истовремено и да се идентификуваат евентуалните празнини во неговото знаење. Проверувањето не е оценување, туку е процес кој води до оценување. Анализите покажуваат дека во нашата училишна практика поголем внимание се посветува на проверувањето, отколку на следењето, што ќе рече дека сеуште кај нас се вреднуваат резултатите на наставниот процес, а помало внимание се посветува на процесите на учење.

Проверувањето треба да биде систематско и редовно, колку може да биде што пообјективно, сеопфатно, целосно, мора да ги зема предвид индивидуалните особини на учениците, проверувањето мора да биде разновидно по содржина, облик или место на спроведување. Со проверување треба да се ангажираат сите ученици.

Со помош на проверувањето се утврдува оствареноста на когнитивните, афективните и психомоторните цели на наставата, значи се утврдува екстензитетот и интензитетот на стекнатите знаења, степенот на развиеност на работните способности и квалитетот на усвоените воспитни вредности. Значи, проверувањето претставува систематско собирање на податоци за тоа колку ученикот им се доближил на поставените цели или ги постигнал истите.

Се поставува прашањето: *Што е предмет на следење и проверување во образовниот процес?* Всушност, тоа што е предмет на спознавање на тие активности, најопшто речено, се позитивните промени што настануваат во когнитивната, социомотивната и психомоторната сфера на учениковата личност под влијание на наставниот процес. Можеме да зборуваме за следење и проверување на резултатите и на процесот во кој тие се постигнуваат. Следењето и проверувањето секогаш водат кон утврдување на постигнатиот резултат од воспитно-образовниот процес. Тоа се позитивните промени во личноста на ученикот: усвоените знаења, формираните вештини, ставови и развиените способности, односно постигнатите цели. Тоа е проверување кое е насочено пред сè кон утврдување на обемот на знаења, повеќе се проверува т.н декларативно

знаење: знаење на факти, дефиниции, кое е меморирано и се бара да се репродуцира од страна на ученикот. Затоа велиме дека полесно е да се следи и провери резултатот, отколку процесот, резултатот е свршен чин, е фактичка состојба. Во нашата наставна практика најчесто се следи и проверува резултатот, а се запоставува патот во кој тој е постигнат, што е резултат на наставните програми и наставниот и на наставниот процес кои се резултатски насочени. Меѓутоа, во наставниот процес, многу е важно да се следи и проверува и начинот, патот како ученикот учи, како ја планира и организира својата работа, како размислува, како се однесува во различни ситуации. Тоа особено е важно за проценување на процедуралното и стратешкото знаење за постигнатоста на функционалните и воспитните цели на наставата. Оценувањето на процесот повеќе значи негово следење отколку проверување, а тоа пак бара солидно познавање на природата на процесот што се следи и проверува.

2.2.3 Мерење

Од психометриски, а и од докимолошки аспект, оценувањето на постигањата на учениците претставува еден вид на мерење. Мерењето е процес на придавање на броеви на појавите или на својствата на објектите врз основа на одредени правила. Трите битни елементи на секое мерење се следните:

- да постои големина, својство кое се мери;
 - својството да може да се изрази со број со помош на мерен инструмент со познати мерни карактеристики;
 - мерењето да се изведува според утврдени правила (техника на мерење)
- (Попоски, К. 2005, стр.28)

И училишното мерење ги има истите компоненти, каде предмет на мерење се знаењата на учениците и другите нивни постигања, средство за мерење или мерен инструмент се разните видови инструменти кои се користат со

таа цел (писмени состави, тестови на знаење, есеи, скали на проценка, итн), а наставникот се јавува во улога на мерител кој го рсализира мерењето според одредени правила (стандарди, критериуми, норми). Мерењето често пати се дефинира и како утврдување на разлики. Елементот на споредување и утврдување на разлики е битен и во училишното оценување. Тие разлики може да бидат квалитативни и квантитативни. Ако она што се мери варира по видови, односно категории, тоа се разлики во квалитетот, додека ако варира во фреквенција, количество, степени, тогаш се работи за разлики во квантитетот. Кога се опишуваат квалитативните разлики, се работи за опишување и проценување, а кога се утврдуваат разлики во квантитетот се работи за мерење. Овие два пристапа во опишувањето на разликите кај предметот на оценување лежат во основата на двата вида на искажување на оценките за постигањата на учениците во наставниот процес, а тоа е описното и бројчаното оценување.

Училишното мерење е индиректно мерење бидејќи се состои во опишување на својството што се мери со утврдени мерила, е многу посложено од директното мерење каде единицата на мерење е од ист вид со како и предметот на мерење. Знаењата вештините, способностите и другите црти на личноста на ученикот, неговите ставови и интереси се субјективна психолошка категорија и тие не можат директно да се утврдат или мерат. Тие се манифестираат и материјализираат во одговорите на учениците на прашањата, во нивните постапки, активности и севкупното однесување, во решавањето на задачите и проблемите, во практичната примена на наученото, па затоа и само посредно можат да се врши нивно мерење и оценување. Пример на индиректно мерење е влијанието на поучувањето на наставникот и учењето на ученикот како се изразуваат во промените во личноста на ученикот. Знаењето е субјективна психолошка категорија, како и способностите и другите квалитети на личноста на ученикот кои се предмет на мерење, кои многу тешко можеме директно да ги утврдуваме или мериме. Сите црти на личноста на ученикот кои се развиваат како резултат на сопствената активност со непосредна помош од страна на наставникот, се материјализираат во одговорите на

учениците , нивните постапки, решавање на задачи, затоа можат само посредно да се мерат и опишуваат. Знаењето поседува разни својства, па и неговото оценување (мерење) може да се врши на разни начини-во зависност од тоа како се манифестира тоа. Но тоа исто така зависи и од способноста на оној кој проценува дали знаењето го разликува според квалитетот и дали ги забележува. Заради тоа, знаењето, како и сите други позитивни промени во развојот на личноста на ученикот , што се предмет на мерење и оценување, мора да бидат многу јасно и недвосмислено дефинирани за да можат од сите наставници еднозначно да бидат сфатени. Тоа е првиот услов за да се избере или конструира соодветен мерен инструмент или постапка за нивно проверување и да се почитуваат и останатите правила на мерењето.

2.2.4 Оценување

Оценувањето е постапка на одредување или придавање на бројчана или категоријална вредност на тоа што се оценува. Ваквото негово дефинирање го прави блиско до поимот мерење, но не и идентично. Оценувањето, всушност е сознаен процес, во кој, во голема мера е застапено индиректното мерење, при што оценувачот не располага со строго определени мерни единици, како кај директното, вистинското мерење. Според Alesandrini (Попоски, К. 2005, стр.30), оценувањето не е синоним за мерење, туку ја вклучува идејата за вреднување бидејќи навистина подразбира припишување на одредено значење на информациите. Оценувањето претставува собирање, синтетизирање и интерпретирање на информациите што му помагаат на наставникот во донесувањето на одлуки. Оценувањето е процес на добивање информации за тоа како ученикот учи и тие можат да се користат за донесување разновидни одлуки и за планирање на цели и активности. Оценувањето на постигањата на учениците е сложена сознајна активност на наставникот во која се анализираат прибраните податоци и информации во текот на

следењето и проверувањето. Затоа велиме дека не е можно успешно оценување на постигањата на учениците без претходно нивно следење и проверување. При оценување, се врши идентификување на постигнатите резултати, кои се споредуваат со:

- претходно утврдените програмски барања или со образовните стандарди и критериуми (критериумско оценување),
- со постигањата на останатите ученици (нормативно оценување),
- со сопствените поранешни постигања и со сопствените можности (индивидуално оценување).

Тоа е процес на давање судови за постигањата на ученикот во одредено подрачје и нивно вреднување со помош на оценките. Со следењето и проверувањето се утврдува актуелната состојба со постигањата на учениците, а со оценувањето се утврдува нивната вредност поаѓајќи од одредени стандарди и критериуми. Според тоа, *училишното оценување е споредување на утврдениот актуелна состојба на постигањата на учениците со посакуваниот состојба, односно со стандардите, со она што се очекува и се смета дека треба да биде постигнато и на тој начин се определува вредноста на истите*. Оценувањето е еден вид на мерење или припишување на броеви или категоријални вредности на појавите или својствата на објектите врз основа на одредени правила. Тоа значи дека оценувањето е класирање на оценуваното во одредени категории кои може да се означат на разни начини (со букви, броеви, други симболи, или со зборови).

Оценувањето треба да се спроведува во услови што се соодветни на намената на оценувањето и на методот што се применува, да се одвива во атмосфера која не предизвикува одбојност и непријатни чувства кај учениците. Кога оценувањето е наменето за подобрување на учењето, атмосферата треба да биде таква да му овозможува на ученикот без страв да ги искаже и сопствените слабости и тешкотии во учењето. Кога оценувањето води кон формирање на оценка, условите треба да овозможат ученикот да го покаже својот максимум во постигањата, а не оценувањето да биде “ловење на незнаењето” од страна на наставникот.

Оценувањето на постигањата на учениците се смета за многу важна компонента на наставниот процес, па поради тоа неговото изведување е уредено со посебни нормативни акти (правилници, упатства, стандарди) според кои се постапува во училиштата. Во теоријата се присутни разни доктрини и парадигматски сфаќања во врска со оценувањето, а оттаму и разни пристапи кон него во наставата.

Важно е да правиме разлика помеѓу термините: оценување (сознаен процес), оцената (резултат од оценувањето), оценката (како формален израз, симбол на резултатот). Оценката- белешката е знак, симбол со кој се означува резултатот од оценувањето односно од споредувањето меѓу утврдената актуелна состојба и барањата на стандардите (целите, критериумите). Таа е суд, заклучок, еден вид исказ, мислење со кое се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата на учениците во воспитно-образовниот процес. Таа е еден вид на повратна информација за оној чии постигања се оценуваат. Оценката треба да се формира врз основа на податоци прибирани од доволно репрезентативен примерок на содржини и активности реализирани во период на кој се однесува оценувањето, а нејзиното формирање и значење треба да бидат јасни. Училишните оценки не се секогаш чист продукт само на оценувањето сфатено како мерење, туку во нив се содржани и елементи на вреднување. За да ја остварат својата функција, оценувањето и оценката треба да бидат валидни, објективни, релијабилни и дискриминативни. При формирањето на оценката, секоја релативно заокружена програмска целина (тема, подрачје), треба да биде застапена соодветно на нејзиниот обем и релативна важност во соодветниот период на оценување. Оценката за секој период на оценување треба да се формира врз основа на повеќе проверувања, по можност со примена на различни методи. Во основата на изразувањето на оцената е споредувањето на вистинските постигања на учениците со претходно утврдените (планирани, очекувани) цели (барања, стандарди). Тоа значи дека основен метод на оценување е споредувањето: тоа е постапка со чија помош се утврдува степенот на совпаѓање на постигањата на учениците со планираните цели или образовни стандарди.

Проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во наставата се речиси неделиви процеси. Тоа се два вида активности кои секогаш се одвиваат по ист редослед: секое проверување завршува со оценување, а на секое оценување му претходи проверување. Скоро да нема проверување само за себе, без да се заокружи со оценка, ниту да има оценување без претходно да било проверено. Иако проверувањето, на некој начин му служи на оценувањето, тоа не значи дека се намалува улогата на проверувањето во наставата. Често пати овие активности погрешно се сфаќаат во наставата бидејќи се сфаќаат како завршни со цел официјално сумативно оценување на учениците. Во овој случај оценувањето станува многу поважно од проверувањето, а проверувањето се става во функција на мерење на постигањата заради нивно оценување. Проверувањето не мора секогаш да заврши со официјална оценка, туку само со тековна, формативна оценка, чија цел е да се укаже колкаво е отстапувањето од очекуваното и да иницира постапки за можни корекции. Ова е ситуација карактеристична за описното оценување: проверувањето служи за формативни цели, односно за да се одреди нивото на усвоеност на наставните цели и доближување до стандардите и проверувањето не завршува со оценка, туку со усмен или писмен коментар упатен од наставникот кон учениците и нивните родители. Наставниците оценуваат заради различни цели бидејќи од нив се бара да донесуваат широк обем на одлуки на своите часови:

- да вршат дијагноза на проблемите на учениците,
- да даваат повратни информации и да ги поттикнуваат учениците,
- да планираат и организираат активности,
- да ја организираат работата на учениците,
- да воспоставуваат и одржуваат социјална рамнотежа во училницата

Оценувањето игра клучна улога во создавањето на климата на часот бидејќи сите процеси се, во основа, социјални процеси што се случуваат во општественото опкружување. Затоа, постапките за оценувањето треба да бидат правични и транспарентни.

Во педагошката и психолошката литература се обработени факторите кои влијаат на оценувањето на постигањата на учениците. Најчесто тие се

класифицирани во три основни категории, и тоа: фактори кои учествуваат при обликувањето на учениковите одговори; фактори кои зависат од наставникот како мерен инструмент и фактори кои зависат од техниката на оценувањето.

-Фактори кои произлегуваат од ученикот: Самиот факт што училишното оценување претставува еден вид на посредно мерење, наставниците на традиционалните испитувања ги мерат, односно ги оценуваат ученичките одговори. Кога ваквото мерење на постигањата на учениците би било посредно, односно одговорите и другите постигања на учениците би се мереле со одредена мерна единица, тогаш можеби не би постоеле проблеми во оценувањето на учениците. Но кај посредното мерење тоа не е можно, односно не постои споредување на постигањата со одредена мерна единица, и самиот процес на формулирање на оценката претставува проблем. Во овој процес влијаат поголем број на фактори, било да се однесуваат на одговорот на учениците или на другите начини на искажување на постигањата со што точноста во мерењето доаѓа во прашање. Авторите кои се бават со проучување на факторите кои влијаат во формулацијата на одговорите на учениците, кога се работи за проверување на нивните знаења, се сложуваат дека се следниве фактори: недоволната јасност и неодреденост на одговорот, учениковите вербални можности, нивната можност за перцепција и можноста за вешто користење со податоците добиени од перцепцијата, итн. На вообичаениот начин на училишно испитување често се случува да на наставниковите прашања ученикот не дава потполни и јасни одговори. Според начинот како наставникот ги сфатил и разбрал тие одговори, ќе донесе свој суд за учениковите знаења. Токму таа неодреденост и нејасност на учениковите одговори овозможува различни наставници нееднакво да ги интерпретираат истите одговори и различно да ги оценат. Во учениковиот одговор во текот на оценувањето не се проектира само неговото знаење, туку и неговата способност за вешто оперирање со говорните симболи, речникот како и способноста за разбирање на јазичните изрази. Овие способности не се исто развиени кај сите ученици а истовремено не се едно исто што и знаењата. Во текот на испитувањето подобри оценки добиваат

учениците кои со леснотија ги репродуцираат и јазично ги обликуваат научените содржини, додека оние кај кои овие вештини не се доволно развиени, се оценуваат со послаби оценки, без разлика какви се нивните знаења. Исто така, практиката кажува дека оние ученици кои одговараат на тој начин како од нив бара наставникот, се оценуваат со подобри оценки, додека оние кои се изразуваат со свои зборови, не се оценуваат со високи оценки. Истото важи и за ученикот кај кого е развиена способноста за перцепирање и користење на перцепираните податоци, тој на време реагира на наставниковата невербална комуникација во врска со евентуалниот погрешен одговор и на време ќе реагира поправајќи го истиот. Таквиот ученик ќе се оценува со позитивни оценки, за разлика од ученик кој знае исто како него но не е способен да реагира брзо на невербалната комуникација на наставникот и не се поправа доколку дава погрешен одговор. Во текот на оценувањето големо влијание игра и возбудувањето од страна на ученикот. Мало возбудување е нормално, дури и позитивно влијае на квалитетот на одговорот бидејќи го поттикнува ангажирањето на различните интелектуални функции кај ученикот. Меѓутоа, преголемата емоционалност ги блокира сложените ментални функции а за последица ја има несигурноста и неспретоста во обликувањето на одговорите, а во потешки случаи може да предизвика и делумна амнезија. Реакциите од оваа состојба се: отежнато расудување, подолг или пократок застој во мислењето, делумно или потполно губење на сеќавањето од научената содржина, а на телесен план, се јавува лесно тресење, потење, бледило на лицето и други појави. Според тоа, подобро при оценувањето поминуваат емоционално постабилните и поотпорни ученици отколку оние кои се емоционални лабилни.

Горенаведените фактори произлегуваат од ученикот и го обележуваат процесот и начинот на нивното оценување.

Во оценувањето влијаат и фактори кои произлегуваат и од наставникот како мерен инструмент. Кога се поставува барањето за добар мерен инструмент на знаењата на учениците, се мисли на основните карактеристики на тој инструмент, валидност, објективност, осетливост и доследност, со што тој мерен инструмент не би влијаел на резултатот од

мерењето. Во случај кога наставникот се јавува како мерен инструмент при оценување на постигањата на учениците, потешко се реализира тоа барање, односно наставникот на некој начин да не влијае на крајниот резултат при мерење на знаењата на учениците. Често пати оценката повеќе зависи од испитувачот, отколку од одговорот на ученикот. Се случува во практиката да наставникот оценува знаења и други постигања на учениците според своето сопствено мислење, онака како тој мисли дека треба што не секогаш мора да значи дека е успешен и објективен во оценувањето. Овој вид оценување е аналоген на примерот кога во секојдневниот живот луѓето имаат тенденција да просудуваат или проценуваат колку тежи некој предмет или колку метри е далеку од овде до онде, без претходно да го мерат предметот или должината на патот. Во училишната практика оваа, односно грешка во оценката, се случува кога не се дефинирано јасно ниту целите на наставата, наставната програма, а ниту критериумите на оценување. Наставникот често не знае колкав дел, минимум од наставната програма ученикот мора да совлада за да добие одредена оценка. Наставните програми на предметите се недоволно одредени и операционализирани па наставникот е препуштен сам да го интерпретира, според сопствено гледиште. Така, строг наставник ист предметен програм може да го доживува и интерпретира по сложено отколку што тоа навистина е, и обратно, затоа се случува една иста напишана содржина од ученик, двајца наставници различно да го оценуваат. Се претпоставува дека општата тенденција на строгост, односно благост на наставникот во оценувањето на учениковите постигања го одредуваат неколку особини, како: полот, нивната стручна спрема, задоволството или незадоволството со професијата, ставот на наставникот кон оценувањето, возраста, цртите на личноста, итн. Истражувањата покажуваат дека наставничките се построги во оценувањето од наставниците (Grgin, T. 1989, str.30). На појавата на хало-ефектот како субјективна грешка во оценувањето прв предупреди Торндајк. Во основа, хало-ефектот претставува тенденција на оценувачот да различните особини на ученикот ги оценува според општиот став кој го има кон таа особа или пак во склад со оценката од една карактеристика на

таа особа. Во училишната практика појавата на хало-ефектот е многу честа појава и тоа: кога наставникот го оценува одлично ученикот за кога има позитивно мислење; и друг случај кога наставникот го оценува одлично ученик кој добил одлични оценки и по другите предмети. Влијанието на хало-ефектот во училишната практика е доста голема и често пати ја нарушува сликата на вистинските постигања на учениците. Во оценувањето на постигањата на учениците често пати удел има и логичката грешка, а се изразува со тенденцијата да наставникот различни аспекти на постигањата на учениците исто ги оценува а кои меѓу себе не се поврзани, пр. ако наставникот предава историја и географија, или физика и математика, и иста оценка им дава и по двата предмета иако ученикот не покажува исто знаење од тие два предмета. Сличен случај на грешка во оценувањето на учениците е и кога ученикот го оценува со добра оценка ако добро завршил некоја друга училишна обврска или ако е добар на некои воннаставни активности, и обратно, добива слаба оценка ако останатите обврски кои не се поврзани со одреден предмет не ги завршил успешно, а напротив, покажува солидни постигања по предметот кој се проверува. Друга субјективна грешка која често се јавува во училишното оценување на постигањата на учениците е грешката на контраст. Таа грешка се изразува во тенденцијата на наставникот да под вијание на претходно реализирани испити, тестови или други начини на испитување, тој ги креира критериумите на оценувањето на одговорите на учениците. Ако наставникот претходно испитувал неколку ученици кои имаат висок успех, критериумите на оценување ќе ги направи според нивните одговори, и кога на испит ќе се појават послаби ученици, ќе се случи да под влијание на претходно креираните високи критериуми, нивните одговори да ги потценува, или обратно. Исто така кај повеќето наставници постои тенденција да се прилагодат критериумите на оценување на квалитетот на ученичкиот збир. Ова грешка е доста слична на претходната, само што овде се работи за ученици од различни одделенија, а во претходниот случај за ученици од исто одделение. Исти одговори од учениците, наставникот различно ќе ги оценува во различни одделенија. За подобро одделение ќе важат едни критериуми на оценување на еден тест, а во друго одделение,

одговорите на истиот тест ќе се оценуваат различно, во зависност од успехот на одделенијата, значи ист одговор на ученик може различно да биде оценуван.

Во врска со оценувањето генерално, често се појавуваат следниве опасности, негативности:

- давање приоритет на квантитет, наместо на квалитетот на учењето,
- намалување на самопочитувањето кај учениците преку судење за постигањата, наместо на давање совети за подобрување,
- деморализирање на учениците преку постојано негативно споредување со подобри ученици,
- давање повратна информација која повеќе служи за социјални цели отколку за насоки за поефективно учење,
- отсуство на комплетна слика за потребите за учење на учениците, итн.

Постигањата на ученикот (знаењата, вештините), вложениот труд, активното учество во наставниот процес и однесувањето на ученикот, треба да се оценуваат посебно. Во една оценка на резултатот треба да се опфатат само показателите за успешноста во постигнувањето на целите што се оценуваат. Некогнитивните цели на наставата (однесувањето, ставовите, мотивацијата и др.), кои не се експлицитно наведени во наставната програма по предметот, се оценуваат посебно и обично влегуваат во оценката за поведение. Оценувањето на постигањата вклучува утврдување на обемот, степенот во кој што еден ученик владее со извесен збир на информации или поседува извесна способност, вештина, таму каде што се реализира некоја обука или настава.

Секоја задача на оценувањето треба да се насочи врз важните образовни цели (знаења, способности, практична оспособеност), секоја задача за оценување се изготвува така да ги извлекува од учениците само знаењата и практичната оспособеност кои што се значајни за образовните цели кои ги оценуваме.

2.2.5 Вреднување

Да се вреднува напредокот во развојот на ученикот значи да се утврди разликата помеѓу две - со временски интервал издвоени - проценки на резултатот, исто така да се утврди односот помеѓу поставените наставни цели и постигнатите резултати во совладувањето на наставното градиво. Вреднувањето значи определување, утврдување на вредноста на нешто. Вреднувањето е поширок поим од оценувањето и постои разлика помеѓу поимот вреднување во потесна смисла, вреднувањето во поширока смисла и оценувањето. Во потесна смисла вреднувањето опфаќа вреднување на наставните програми, на наставните средства и помагала, како и вреднување на соодветноста на законодавната регулатива и вреднување на училиштето во целина. Оценувањето опфаќа: оценување на напредокот на учениците, на наставниците, додека вреднувањето во поширока смисла опфаќа вреднување во потесна смисла и оценување. При вреднувањето се опфаќаат многу поширок круг на воспитно-образовни цели со што се добива поцелосна слика за напредокот на учениците во постигнувањето на покомплексни цели. Вреднувањето се служи со голем број разновидни методи, постапки и техники за прибирање на податоци и во интегрирана целина се интерпретираат разновидни индикатори за однесувањето на ученикот, при што се добива поцелосна слика за образовната ситуација која е предмет на оценување. Резултатите од вреднувањето даваат одговор на прашања кои се однесуваат на наставната практика во целина, се утврдуваат слабостите на наставниот процес, се предлагаат корективни мерки, како на пример: измена на наставните програми за да се задоволат развојните потреби на учениците. Со вреднувањето не се утврдуваат само состојби во одредена наставна проблематика, туку се истражуваат и причините кои доведуваат до позитивни или негативни резултати во одредена област. Значи, вреднувањето на работата на ученикот е анализа на сите фактори кои влијаат врз успехот на учениците, анализа на слабостите, како и превземање на одредени мерки за надминување на истите.

Вреднувањето на работата на учениците подразбира примена на разновидни техники и инструменти на следење на неговиот развој и напредок. При тоа се земаат во предвид сите објективни и субјективни околности и услови во кои ученикот живее, работи и учи. Освен мерењето на успехот на учениците во совладувањето на одредени задачи, се зема предвид и развојот на интересот на ученикот за работа, неговата личност, склоностите, начинот на мислење, ставовите, работните навики, околностите, итн. Во описното оценување и вреднувањето на наставата и резултатите во неа завзема значајна улога. Затоа толку се инсистира на блиската соработка на наставникот со семејството на ученикот, од каде наставникот исцрпува значајни информации при анализа на состојбите за успех или неуспех на одреден ученик.

Вреднувањето на работата на учениците има повеќекратно значење:

- се стекнува увид во остварувањето на целите и задачите на наставата,
- се развива љубопитноста на ученикот, упорноста и одговорноста во работата и се зголемува желбата постигнување на што повисоки резултати,
- ја буди и постојано ја збогатува самосвеста и објективноста во воочувањето на учениковите доблести и маани.

Рековме дека вреднувањето е поширок поим од оценувањето и проверувањето, бидејќи не ги вреднуваме само постиганата на учениците. Ако се насочиме кон ученикот, можеме да го вреднуваме процесот и постигањата (знаењата, творбата), а тој процес некои автори го нарекуваат динамично вреднување.

Вреднувањето на процесот е тесно поврзано со следењето на ученикот, а можат да се следат сите активности кои се поврзани со процесот на учење и со личноста на ученикот во целина. Сите елементи кои спаѓаат во подготовка, работа и краен резултат го сочинуваат процесот, кој може да се следи и вреднува. Значи процесот може да се набљудува, следи и вреднува. Ако процесот на работа само го следиме и набљудуваме, тогаш него само го опишуваме, но ако процесот и го вреднуваме, тогаш го наведуваме и квалитетот на постигањата на определени цели. Ученикот можеме да го вреднуваме и во целина, не само неговиот когнитивен развој,

туку и неговиот морален и социјален развој. Токму затоа, некои предмети се посоодветни а други помалку соодветни, иако не смееме никако да ја запоставиме некогнитивната област. Очигледен пример за поврзаноста на когнитивниот, моралниот и социјалниот развој е предметот Природа и општество, во одделенската настава (односно предметот Запознавање на околината, кое се изучува во прво, второ и трето одд од деветгодишното основно образование).

Можеме да заклучиме дека целта на вреднувањето ги опфаќа следниве компоненти на овој сложен процес:

- мерењето на учениковите способности: успешноста на целокупната воспитно-образовна работа зависи од развојот на потенцијалните способности, а не само залагањата на учениците. Таквите мерења на учениковите способности се однесуваат на општата способност (интелигенцијата), како и на посебните способности во математиката, јазикот, природните подрачја, уметностите, итн.

- мерење на учениковите постигања: во минатото се применувало готово исклучиво за утврдување на училишните оценки, а денес има пошироко значење: се утврдуваат релативните постигања во одделението, училиштето и успешноста на училишниот систем.

- дијагноза на потешкотиите на учениците: е еден од главните цели на вреднувањето воопшто. Како што лекарот прво поставува дијагноза а подоцна препишува лекарства, исто така и наставникот откривајќи ги потешкотиите на учениците во учењето, треба да ги утврди ефективните чекори кои треба да ги применува. Треба да се идентификуваат заедничките и индивидуалните потешкотии на учениците.

- дијагностицирање на ефективноста на поучувањето: во овој контекст постојат два пристапи: традиционален, според кој се настојувало да се вреднува наставникот, и современ пристап, кој е усмерен кон подобрување на наставата.

Учениковите потешкотии во учењето може да бидат резултат на грешки при поучувањето. Вреднувањето на ефективноста на поучувањето, воочувањето на слабостите во начините на поучувањето се еден од најдобрите начини за постигнување наставни ефекти.

2.3 Мерила за оценување на постигањата

Во мерилата за оценување на постигањата на учениците спаѓаат образовните стандарди, критериуми и норми, од кои се тргнува при квалитетно оценување на постигањата на учениците во наставниот процес.

2.3.1 Образовни стандарди, критериуми и норми - тенденции во нивното одредување

Целта на сите настојувања за промени во нашето образование е да се постигне прифатлив квалитет во различните аспекти на неговата дејност, но, пред се, се очекува, сите тие напори да резултираат со повисок квалитет во постигањата на учениците. Значи, сите иновации и реформи кои се спроведуваат во образованието имаат една единствена цел: *да се подобри квалитетот на знаењата и другите постигања на учениците*. За да можат тие учесници во образовниот процес да имаат подеднакво гледање на постигањата, потребно е тие јасно и прифатливо да се дефинираат. За таа цел се изготвени стандардите на постигањата на учениците во одделенската настава во основното образование. *Стандардите* претставуваат прифатени описи на нивоата на квалитет и квантитет на знаењата што се очекува учениците да ги достигнат на крајот на определен период на образование. Воопшто стандардите претставуваат нешто што е дадено како образец за споредување при мерење, не е идеал, ниту некакво совршенство, туку нешто реално, достигнуемо и остварливо. Стандард значи ниво на очекувани резултати односно задоволителна вредност во постигнувањето на целите. Образовните стандарди се национален (државен) документ со кој се определуваат (утврдуваат) обемот и квалитетот на знаењата, вештините и способностите, односно компетенциите на учениците со кои тие треба да се здобијат по изучувањето на определена програма. Образовните стандарди се продукт на државната образовна политика и ги изразуваат и задоволуваат општествените и индивидуалните образовни (развојни) потреби и

интереси. Поточно, со нив се определува не само што треба да знаат, можат, умеат учениците, туку и колку добро треба да го знаат тоа. Стандардите се користат како образец или критериум за споредување при вредносното проценување или мерење на постигањата на учениците. Барањата на државните стандарди најдобро се искажуваат преку целите на програмите за одделни наставни предмети. Образовните стандарди ги одразуваат барањата на државата во врска со оној дел од образованието што претставува обврска за сите ученици од одреден вид или степен на образование во целата држава (Попоски, К. 2005, стр.36). Стандардите се продукт на државната образовна политика, исто така и израз на општествените потреби и интереси. Најшироко сфатени, образовните стандарди ги опфаќаат целите на образованието, содржините, условите за реализација на програмите и системот на оценување на постигањата на учениците. Барањата на државните стандарди најдобро се искажуваат преку целите на програмите за одделни наставни предмети. Во основа, постигањата на учениците се определени со секоја наставна програма. Во програмите е определено она што тие треба да знаат и да можат, како резултат на усвојување на содржините што таа ги предвидува. Во однос на ваквите определби во наставните програми, стандардите претставуваат конкретизирање и диференцирање на постигањата, по нивоа. Токму ваквото конкретизирање и диференцирање овозможува објективно и валидно гледање на постигањата на учениците и го олеснува нивното вреднување и мерење. При темелна анализа на секој наставен предмет, се издвојува систем на основни поими, умеења, вештини, способности кои треба да ги усвојат учениците на крајот од учебната година и по завршување на одреден степен на образование. Стандардите ги опфаќаат оние содржини, вештини и способности кои се сметаат за основен минимум неопходен за да се сфати суштината на предметот за да се прати нејзиниот развиток и да може ученикот да напредува без потешкотии во повисоките степени на образование.

Потребата за изработка на стандарди на постигањата на учениците произлегува и од поставките во Концепцијата за основно образование, според која на наставниците им се овозможува поголема слобода во

изборот на содржините во дадената програма и во методските приоди при нивна изработка. Овие поставки, од друга страна, ја наметнуваат потребата од експлицитно определување и вреднување на ефектите што се очекува да се постигнат со таквата работа. Стандардите ќе се користат како показатели за утврдување на постигањата на учениците во различни услови и ќе можат да се користат од различните субјекти заинтересирани за состојбите во воспитно-образовната дејност. Описите на нивоата на постигањата дадени во стандардите по одредени предмети, на училиштата и на наставниците ќе им овозможат да ја проценат состојбата и да ги вреднуваат постигањата на нивните ученици, а со тоа и ефектите од сопствената работа. Ваквата проценка и вреднување, наставникот ќе го наведат да преземе активности за кои очекува да доведат до позитивни промени во постигањата на учениците. За родителите и пошироката јавност стандардите ќе претставуваат средство што ќе им помогне што подобро да ги разберат и да ги вреднуваат постигањата во училиштата, во одредени услови за работа, по одделни наставни предмети, итн.

Изработувањето на образовните стандарди е тешка и одговорна работа, бара тимска работа од повеќе експерти, бидејќи утврдувањето на стандардите, освен педагошки е и општествен проблем кој се решава зависно од техничко-технолошките, економските, културните, социјалните прилики во едно општество. Тие произлегуваат од постојните и развојните потреби на едно општество. Изработката на образовните стандарди треба да води сметка за светските тенденции по однос на ова прашање, како и за сопствените искуства и специфики на едно поднебје. По правило, а и пожелно е образовните стандарди се пропратени со упатства, насоки, примери за планирање на реализацијата на програмите, концепциите за учебници, критериуми за оценување, и сл. Затоа денес, ниту оценувањето на постигањата на учениците не може да се замисли без стандарди.

Образовните стандарди се релативно стабилни, иако повремено се менуваат, усовршуваат или се изработуваат нови, во зависност од динамиката на развој на одредена научна дисциплина, од развојот на општеството, образовната технологија, итн. Меѓутоа, треба да се има

предвид фактот дека стандардите на образованието, колку и да се пожелни заради некакво изедначување на постигањата на учениците, тие воопшто не значат унификација на образовните постигања.

Стандардите на постигањата на учениците на крајот на одделенската настава се определени преку описот на квалитетот и квантитетот на знаењата и преку очекувањата за бројот на учениците што се цени дека можат да ги достигнат. Глобалниот опис на нивоата на стандардите, во основа ги има можностите што определеното ниво ги дава за успешноста во продолжувањето на изучувањето на соодветниот наставен предмет и очекувањата за бројот на учениците што треба да ги достигнат. Определени се три нивоа на постигањата:

1. *минимум стандард*: глобално, минимум стандард претставува најниско ниво на постигнатост на целите кои се оценуваат. Со ова ниво на постигнатост на целите учениците, главно, можеби со извесни потешкотии, ќе можат да го продолжат образованието по одреден предмет во наредното одделение. Ова ниво треба да го постигнат најмалку 90% од учениците.
2. *доволен стандард*: глобално доволен стандард претставува средно ниво на постигнатост на целите што се оценуваат. Со ова ниво на постигнатост на целите учениците ќе можат без тешкотии да го продолжат образованието во одредена област (предмет) . Ова ниво треба да го постигнат околу 75% од учениците.
3. *висок стандард*: глобално, висок стандард претставува највисоко ниво на постигнатост на целите што се оценуваат. Со ова ниво на постигнатост на целите учениците ќе можат многу успешно да го продолжат образованието во одредениот предмет, а може да го постигнат околу 10% од учениците. (Нацева, Б. Мицковска, Г. 2001, стр.15)

Освен образовните стандарди, доста важни во оценувањето на постигањата на учениците се и *критериумите и показателите*. Тие се најважен но и најсложен проблем во оценувањето на постигањата, слични се, но не и идентични поими. Под поимиот показател се подразбира знак,

обележје, најава, показателите на постигањата на учениците се реално постојни особини и квалитети на одделни нивни остварувања. Тоа е она што се следи, мери или проверува. Тие се основни квалитативни или квантитативни белези, карактеристики на она што се следи, проверува или оценува. Показателите произлегуваат од предметот на проверување и оценување, а се однесуваат на опсегот, големината и квалитетот на промените настанати во развојот на личноста на ученикот до кои доаѓа под влијание на наставниот процес. Тие се утврдуваат врз основа на целите на наставата и му помагаат на наставникот полесно да ги идентификува постигањата и слабостите на учениците, како и да ја следи сопствената работа. Најчесто знаењата на учениците се предмет на проверување и оценување. Бидејќи знаењето е единство на квалитет и квантитет, и показателите за знаењата на учениците може да се поделат на показатели за квалитет и за квантитет пр. ако се проверува совладаноста на техниката за читање, тогаш е потребно да се следат повеќе показатели, како што се брзина, точност, дикција, разбирање на прочитаното и др. показатели на вештината за читање. Кога се работи за показателите за когнитивните процеси и за социо-емоционалните цели, многу потешко е тие да се определат, за разлика од показателите на знаењата, затоа и практично нивната реализација помалку се следи, проверува и оценува, бидејќи бара солидни знаења од развојната психологија, когнитивните теории, мотивацијата на личноста, итн.

Критериумите се еден вид објект за споредување: правило, цел, пропишана вредност, мерка или големина, стандард. Во образованието како основа за критериуми се сметаат целите и стандардите со кои се утврдува тоа што се смета дека е социјално и практично пожелно, но и можно да се постигне како посакувана состојба (квантитет и квалитет на знаење, ниво на развиеност на вештини, способности, ставови) т.е позитивни промени кај учениците. Големината на мерката која е определена за критериум, се смета за цел (минимално барање, стандард) што треба да се постигне и е основа за утврдување на успешноста на испитаниците според елементите што се оценуваат. Критериум за оценување на успехот на учениците во наставата не може да биде она што

од нив се очекува да постигнат, она што е поставена како цел со наставната програма по соодветен предмет, во смисла на образовен стандард од таа област. Врз основа на критериумот се донесуваат најчесто квалитативни судови и одлуки за успешноста на испитаниците. Одлуките обично се дихотомни, од типот: успешен-неуспешен, а во зависност од критериумот, може да има и повеќе степени на успешност. Ова потврдува дека утврдувањето на критериум за оценување на успешноста на учениците не е лесна работа, зашто и предметот на оценување е сложен и опфаќа бројни компоненти. Критериумите мора да ги одразуваат сите релевантни елементи преку кои може да се оценува успешноста на учениците во остварување на целите на програмата.

Критериумското оценување вклучува прецизирање на знаењата, способностите или другите квалитети од што треба да се постигнат до извесно ниво, степен или квалификација.

Изградувањето на критериум за оценување поминува низ две етапи:

- анализа на целите и содржините кои се предвидуваат со програмата, со што се идентификуваат сите компоненти релевантни за успешноста во совладувањето на програмата и нивните показатели (знаење на факти и генерализации, анализа и интерпретација на факти, оспособеност за практична примена на знаења);

- за секој конкретен показател се утврдува и критериумска мерка преку која се искажува успешноста (Попоски, К. 2005, стр.43)

Критериумите се утврдуваат договорно-тие се ниво, степен на изразеност на показателот кој се смета за задоволителен. Критериумот не е во појавата што се мери и оценува, туку во луѓето кои ги утврдуваат, во нивните потреби, интереси и вредности. Критериумите се градат врз основа на личните и социјалните норми, правила, вредности, принципи, цели, и сл. Пример, познато е дека постојат квантитативни показатели на знаењата на учениците, како што се број на репродукувани факти, правила, дефиниции, и сл., но и квалитативни показатели, пр. трајност на знаењата, флексибилност, динамичност, итн. Прашање е каква вредносна ориентација има наставникот или составувачите на наставната програма и стандардите на што ќе дадат предност и од тоа ќе зависи какви

критериуми на оценување ќе се применуваат. Значи добро избраните показатели ја откриваат суштината на критериумот.

Критериумите може да се поделат според нивната структура и според начинот на нивното утврдување. Успехот на учениците во наставата по секој наставен предмет е мултидимензионален, пр. по мајчин јазик ученикот мора да знае да чита, пишува, раскажува, итн, по музичко воспитание ученикот треба да знае да пее, свира инструмент, да знае музички поими, итн. Поради фактот што критериумот е мерка на успехот, тогаш и тој треба да биде мултидимензионален и да ги опфати сите компоненти на успехот. Не е случајно што по некои наставни предмети, особено во јазиците, учениците добиваат две оценки, устен и писмен. Во оценувањето на учениците може да се применат два вида на критериуми: еден општ или генерален кој може да содржи повеќе елементи, и мултипли критериум составен од повеќе посебни критериуми кои не се спојуваат во еден. Значи, според структурата, критериумите може да бидат *композициони* или *мултипли критериуми*. Композитниот критериум е основа за глобално оценување. Мултипли критериумот се базира на повеќе податоци кои не се резимираат во една оценка како кај композитниот, пр. кога по мајчин јазик учениците би ги оценувале со посебни оценки за писмени работи а посебно за усни одговори, по математика, една оценка за алгебра, друга за геометрија, а притоа овие две оценки не се собираат и не се изведува една единствена оценка. Овој критериум е основа за аналитичко оценување.

Во зависност од тоа како се утврдуваат критериумите, се зборува за *априористички* и за *емпиристички критериум*. Априористичкиот е однапред утврден критериум врз основа на определени стандарди. Пред да се пристапи кон проверување и оценување на постигањата на учениците, се утврдува кои нивни знаења, вештини и способности ќе се сметаат за задоволителни, со кои оценки ќе се оценуваат. Априористичките критериуми може да се однесуваат на одделните делови на наставната програма и тогаш се конкретни и јасни, или на целата наставната програма по некој предмет и тогаш се глобални. Сепак има обиди да се утврдат априористички критериуми за оценување на знаењата на

учениците кои би важеле за сите предмети, кои би биле уште поопшти од оние кои се однесуваат на одредени предмети. Иако општи, ако се умешно дефинирани, може многу да помогнат во отстранувањето на субјективните влијанија во оценувањето на учениците. Еден вид на априористички критериуми се и оние кои ги утврдуваат самите наставници кога пред да употребат тест на знаење, утврдуваат колку поени за која оценка се потребни, итн. Но така утврдените критериуми патат од субјективизам. Емпиристичкиот (статистичкиот) критериум е оној кој се изведува врз основа на веќе добиените податоци за успехот на поголема (репрезентативна) група ученици. Во основата на овој критериум е законот на веројатност според кој во секоја поголема група ученици има голем број на просечни. Како критериум за постигањата на учениците не се зема она што тие постигнуваат како минимум, туку она што е неопходен минимум за натамошно напредување.

Нормите претставуваат еден вид репрезентативни вредности кои го изразуваат типичното (просечното, нормалното) постигнување на определена категорија ученици во некоја област или наставен предмет. (Попоски, К. 2005, стр.49) Иако се блиски со стандардите, не секогаш нормите се стандарди, туку само нешто типично за групата, врз основа на чии резултати се утврдени. Нормите повеќе опишуваат, а не пропишуваат како стандардите. Тие се стандардизирани, баждарени показатели а се утврдуваат врз основа на емпириски добиени податоци од примена на нормативни тестови на репрезентативен примерок од популацијата. Интернационалните оценувања и стандардизираниите тестови претставуваат примери на оценувања базирани на норми. Кога се изготвуваат таквите тестови, успехот на земјите учеснички (или учениците) обично се споредува со оној на другите земји (или ученици). Покрај нормите за образовните постигања, во училиштата се користат и норми за оценување на поведението на учениците, тие се т.н општествени или социјални цели, општоприфатени, вообичаени, посакувани форми на однесување кои се бараат од учениците. Некои од нив се утврдени и со закони, правилници или со кодекси на однесување.

2.3.2 Наставната програма како основа за оценувањето

Современите дефиниции за наставните планови и програми ги вклучуваат целите, принципите, задачите, содржината и методите, оценувањата и ресурсите поврзани со учењето во текот на учебните години во основното училиште. Наставните планови и програми (курикулумот) претставуваат една меѓусебно поврзана група на планови и искуства кои ученикот ги реализира под раководство на училиштето. Неопходно е да се идентификуваат структурните елементи во наставните програми: целите, задачите, содржините, бидејќи од нив поаѓа комплексниот процес на планирање, реализација и оценување во наставата, односно наставната план и програма се тесно поврзани за наставата, учењето и оценувањето. Многу наставни програми вклучуваат комбинации на широки образовни цели, општи образовни задачи и посебни наставни задачи. Воглавно, целите и задачите им помагаат на наставниците и на изготвувачите на наставните програми да ги направат своите образовни цели појасни и на тој начин да ја водат наставата и учењето.

Многу е важно да се сфати разликата меѓу наставните цели и очекуваните исходи, резултати од учењето, да се согледаат разликите меѓу општите и посебните наставни цели, да се поврзуваат наставните цели и очекуваните исходи со оценувањето, да се увиди потребата од запознавање на учениците со наставните цели и очекуваните исходи. Сите овие елементи се доста важни кога се говори за наставната програма која е основа за оценувањето на постигањата на учениците, бидејќи во неа се планирани наставните цели и исходите од учењето на учениците кои се мерат и оценуваат со помош на различни методи и кои се содржат во белешките на наставниците како постигања на учениците.

Наставниот процес оперира со термините: општи наставни цели, посебни наставни цели и очекувани резултати од учењето. Сите заедно придонесуваат кон остварување на наведените функции на наставните цели. Целите на наставата се многу важни бидејќи служат како насоки за учење и поучување, им соопштуваат на учениците и родителите што се очекува да се постигне со наставата и даваат насоки за оценување на

учениците. Терминот наставна цел обединува повеќе работи, кои имаат различна улога во процесот на наставата. Накратко кажано, цел на наставата е тоа што се сака да се постигне со наставата. Целите претставуваат очекувани, планирани исходи од нешто. Општите наставни цели се искази кои најглобално опишуваат што ученикот ќе добие од поучувањето. Таквите цели не се конкретни, тешко се мерливи, долгорочни се, а се остваруваат со постигнување на сите посебни цели. Општите цели претставуваат дел од воведот во наставната програма за секој наставен предмет.

Посебните цели се искази кои ги опишуваат очекувањата на наставниците за тоа што ученикот треба да научи. Таквите наставни цели произлегуваат од општите наставни цели, ги конкретизираат и му даваат на наставникот насоки на што треба да ги научи учениците (што треба да поучува). Во новите наставни програми (за деветолетката), под цели би требало да бидат наведени токму посебните наставни цели, и конечно, кога се користи терминот наставни цели, главно се мисли на посебните.

Очекуваните резултати од учењето се исходи кои опишуваат како учениците го демонстрираат она што го научиле (што знаат или можат да направат). Тие произлегуваат од посебните наставни цели, се дефинираат преку наведување на конкретни активности, можат директно да се опсервираат и мерат и го водат наставникот во подготовка на инструментот за оценување. Очекуваните исходи од учењето претставуваат список на она што ученикот треба да биде способен да го прави преку интеракција со наставните програми. При дефинирањето на посебните цели се користат термини кои директно укажуваат на очекуваните резултати. Очекуваните исходи од учењето се дефинираат преку однесувањата-определени се преку видливата страна, преку конкретни активности кои ученикот може да ги преземе доколку го научил тоа што се бара со посебната наставна цел. Зависно од тоа кој исход од учењето наставникот треба да го мери кај ученикот, а кој произлегува од посебната цел на наставата, тој користи одредени методи на оценување со чија помош посоодветно може да го мери исходот што сака да го мери, односно да утврди што ученикот може да демонстрира,

нацрта, објасни, опише, наведе, итн, на крајот од учењето. Кога наставникот ги планира целите на наставата во дневната подготовка, треба, освен тоа што е цел на содржината на тој час, да планира и кои се очекуваните нивоа на постигања на учениците, и тоа за когнитивното, афективното и психомоторното поле.

Значи, кога посебната наставна цел се реализира во наставниот процес (наставникот поучува, ученикот учи), резултат на тој процес е исходот од учењето и активностите кои ги реализираат учениците, што графички може да се прикаже вака:



ИНСТИТУТ ЗА ПЕД

Јасно е дека дефинирањето на очекуваните исходи од наставата треба да биде првиот чекор за добрата настава. Тоа е основен фактор, исто така, и за оценувањето на постигањата на учениците. Доброто оценување бара поврзување на процедурите во оценувањето, колку што е можно повеќе, со очекуваните исходи од учењето, односно за да може соодветно да поучува, наставникот треба да знае кон какви исходи треба да стреми. Ако знае кон какви исходи се стреми, ќе знае што треба да проверува, дали и колку е постигнато. До очекуваните исходи се доаѓа со преформулација на посебните наставни цели, при што се нагласува видливата страна на она што ученикот треба да го научи ш.з. исходите се продукти изразени во вид на активности на учениците, како продукти на поучувањето. Ова е посебно важно во описното оценување, каде наставникот треба да води белешки за секој исход од учењето на секој ученик и токму тој конкретен исход треба да стои во повратните информации за постигањата на учениците. Во писмените подготовки наставникот треба да ги наведе кои исходи од учењето ги очекува од своите ученици, да организира соодветни наставни ситуации кои ќе допринесуваат да тие исходи се реализираат и за сите исходи кои ги очекува од учењето кај учениците да користи соодветни методи за нивното мерење, односно да утврди дали има исходи од учењето и до кој степен се тие изразени кај секој ученик. Во тоа е и тежината и големината на описното оценување, што се базира на конкретните постигања кај секој ученик посебно и за секоја наставна област во одделенската настава.

Која е корисноста од дефинирањето на целиите на учењето?

- на наставниците им станува појасно што точно сакаат нивните ученици да постигнат,
- им помага на наставниците во планирањето на часовите и во поефективното избирање на ресурсите,
- им помагаат и ги мотивираат учениците да учат, нагласувајќи ја намерата на активностите поврзани за учењето,
- овозможуваат поточно оценување на постигањата на учениците базирано на јасно формулирани искази за очекуваните резултати,

-го подобруваат квалитетот на извештаите од наставниците за учењето на учениците,

-можат да им помогнат на родителите и на другите субјекти подобро да ги разберат нивоата на знаењата, сфаќањето и способностите што ги стекнуваат учениците.

Во продолжение да се осврнеме на прашањето: *На што се базира оценувањето: на целиите или на исходите?* Наставните цели се дефинираат за да се планираат и поучувањето и оценувањето. Без дефинирани наставни цели не може да се знае што треба да се поучува и што треба да се оценува. Со дефинирањето на очекуваните исходи, се конкретизираат и поучувањето и оценувањето: очекуваните исходи директно укажуваат како може да се оценува (да се провери дали се постигнати наставните цели). Значи со помош на мерењето на исходите се мерат општите и посебните цели на наставата. Доста важно е и прашањето: *Дали учениците треба да ги знаат наставните цели пред да започне поучувањето?* Општите наставни цели немаат никакво значење за учениците, посебните цели му кажуваат на ученикот што треба да учи, додека очекуваните исходи од учењето најдиректно укажуваат на она што ќе биде оценувано. Оценувањето директно треба да произлезе од поставените цели во наставната програма. Во описното оценување на учениците, а општо и за барањата за индивидуализација на наставата, наставникот треба да има цели поставени за конкретниот ученик како дел од барањата за индивидуализацијата на наставата. (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007).

Наставните цели соодветствуваат на домените во учењето, односно домените во учењето произлегуваат од наставните цели. Имено, човековата личност е составена од овие три домени на развој: когнитивниот, афективниот и психомоторниот. Училиштето има за цел кај учениците да ги развие сите три сфери, такашто во наставната програма се дефинирани и планирани наставни цели од сите три сфери на развојот на личноста на ученикот. Според тоа, наставните цели може да

бидат класификувани во : когнитивни, афективни и психомоторни цели. Во рамките на секој домен постои определена класификација на наставните цели што спаѓаат во соодветниот домен. Класификациите се претставени во вид на хиерархиски шеми и се нарекуваат таксономии. Постојат таксономии на когнитивните, афективните и на психомоторните цели. Најпозната е Блумовата таксономија на когнитивните цели. Вообичаено, учењето се става во категории во рамките на едно од трите подрачја: когнитивното, афективното и психомоторното.

Афективниот домен ги вклучува наставните цели кои ги нагласуваат чувствата и го определуваат степенот на прифаќање или одбивање. Афективните цели варираат од просто посветување внимание на одделни појави, па се до сложени особини на карактерот и свеста. Тие ги поттикнуваат учениците не само да ги примаат информациите, туку и да реагираат на нив, развивајќи определен однос кон предметот на учење. Значи задачите на афективното/емоционално подрачје се фокусираат на чувствата, интересите, ставовите, склоностите, емоционалните состојби, верувањата, мотивите, вредностите.

Психомоторниот домен вклучува физички движења, координација и користење на моторни вештини, а нивното совладување бара вежбање. Реализацијата на психомоторните цели се мери преку брзината, прецизноста, растојанието, постапките и техниките на изведување, а задачите се фокусираат на моторните вештини, процесите на перцепција, движењата и вештините. Во наставата се корисни три фази: имитацијата, практичното искуство и навиката. Оценувањата во психомоторното подрачје обично се базираат на практичната оспособеност. За да се стекне способноста обично се бара извесна содржина, а таа содржина по природа е когнитивна.

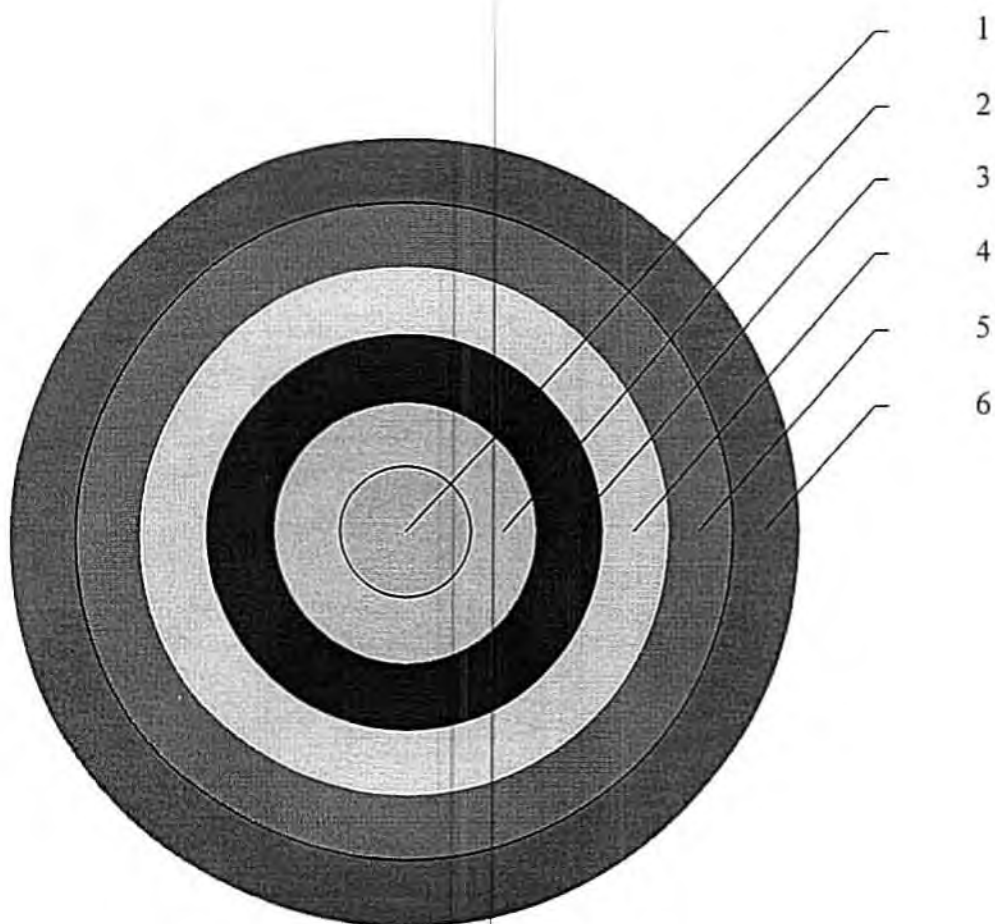
Когнитивниот домен вклучува знаење и развој на интелектуални способности и вештини. Задачите се фокусираат на знаењата и способностите кои бараат меморија, мислење и процеси на резонирање. Најисцрпна и до сега ненадмината класификација на когнитивните цели потекнува од 1956 год.-Блумова таксономија. Блумовата таксономија ги распоредува когнитивните цели од наједноставни, на ниво на познавање

(базирани на помнење), до најсложени, на ниво на евалуација и синтеза (базирани на критичко и креативно мислење), значи нивоата се: познавање, сфаќање, примена, анализа, синтеза, евалуација. Истражувањата постојано ја потврдуваат хиерархиската поставеност на таксономијата во сите нивоа освен во најсложените две-дилема дали евалуацијата и синтезата треба да ги заменат местата или се на исто ниво на сложеност. И евалуацијата и синтезата зависат од анализата како основа, но евалуацијата бара критичко мислење, а синтезата бара креативно мислење. Предностите од користењето на Блумовата таксономија се следните:

- таа се фокусира на една комплетна листа на ментални процеси што треба да се земе предвид во поглед на резултатите од наставата,
- обезбедува стандарден вокабулар за опишување и вршење класификација на резултатите од учењето,
- ги изнесува образовните резултати во вид на специфични достигнуања на учениците .

Многу е важно да се споменат овие домени на целите на наставата бидејќи во описното оценување на постигањата на учениците целите се конкретизираат во очекувани резултати, кои пак, во предметот Запознавање на околината, ги има од сите три домени. Имено, новиот предмет Запознавање на околината кој се учи во првиот циклус од деветолетката изобилува со мноштво когнитивни, афективни и психомоторни цели на наставата, од кои понатаму, со конкретизирање, се планираат најразлични очекувани исходи од учењето на учениците.

Циклусот кој произлегува од целите, а е карактеристичен за описното оценување, можеме да го преставиме на следниов начин:



1. оперативно формулирани наставни цели
2. организација на наставните ситуации
3. следење (набљудување) на активностите на учениците
4. тековно, континуирано бележење
5. проверување на знаењата
6. опишување на постигањата

2. 4 Функции на оценувањето

Изведувањето на процесот на следење, проверување и оценување има одредени функции, односно, нивното изведување има одредена улога, влијас врз нешто, односно тие имаат своја цел заради која се изведуваат и

нивното изведување води кон промени во однесувањето на наставниците и учениците. Основните функции на оценувањето во наставниот процес се следниве:

2. 4. 1 Информативна функција

Следењето, проверувањето и оценувањето пред се имаат за цел да обезбедат валидни информации за напредокот на учениците во наставниот процес, односно за степенот на постигнатост на целите и стандардите. Таквите информации се користат од учениците, родителите, наставниците, стручните органи, итн. И во новиот Закон за основно образование, објавен во Службен весник на Република Македонија, број 103 од 19.08.2008 год, членот 66 вели:

- Одделенскиот наставник, односно раководител на паралелката е должен да го извести родителот за успехот на ученикот најмалку два пати во секое полугодие. Ова значи дека наставникот има законска обврска да ја реализира оваа битна функција на оценувањето, уште повеќе во одделенијата каде се спроведува описно оценување.

Оценувањето обезбедува информација за постигањата на ученикот во училиштето, целосни информации за знаењата, ставовите и вештините кои влијаат врз постигањата во училиштето и вон него. Така се добива слика за тоа што учениците знаат и колку можат своите знаења да ги користат во практиката. Тоа нуди информации и за добрите страни и слабостите на учениците што се корисни за да се обезбеди напредување на ученикот во постигањата. Им помага на учениците во учењето, им дава информации за тоа што се бара да научат, бидејќи, колку ќе научат зависи од тоа како и што оценува наставникот, кои наставни цели и содржини и со кои методи, кога и како го прави тоа. Ако се одвива во текот на целата учебна година, на учениците им дава информација за тоа како напредуваат во учењето, а тоа претставува поттик во учењето и нуди насоки како понатаму да се учи.

Тие информации служат за да се дознае како течат процесите на поучување и учење и какви се ефектите, колку се вредни резултатите што ги постигнуваат учениците, значи за да се дијагностицира состојбата, за планирање на идната работа, како и за прогнозирање на идната успешност. Многу е важен поимот повратна информација при следење, проверување и оценување, бидејќи наставникот има потреба од повратна информација од страна на учениците за тоа колку успешно или неуспешно го совладал наставниот материјал. Во овој процес на двонасочна комуникација, каде наставникот поставува прашања а ученикот одговара и го демонстрира своето знаење, наставникот ги оценува постигањата а за тоа повратно пак го информира ученикот, и така во постојан процес се праќаат повратни информации од ученикот за наставникот и обратно, во постојана двонасочна комуникација.

За да ја остварува оваа своја функција, повратната информација мора да биде валидна, целосна, навремена и објективно интерпретирана. Во овој контекст мора да се спомне дека бројчаната оценка не е валидна повратна информација за работата и постигањата на учениците. Добрата повратна информација не е синтетички суд искажан со бројка, туку тоа е аналитичен суд-расчленето мислење за работата според критериумите на оценувањето. Ваквата повратна информација, искажана аналитички, ги насочува учениците и им помага да го оствари тоа ниво на постигање кое е соодветно на неговите можности. Значи, најважно е како учениците ќе ја доживеат повратната информација, од што и зависи нејзиниот ефект. А ученикот ќе ја доживее повратната информација зависно од тоа каква слика има изградено за себе, како е мотивиран за учење, итн.

2.4.2 Дијагностичка функција

Кога се говори за дијагностичката функција на следењето, проверувањето и оценувањето на учениците, се мисли на тоа да овие процеси мора да имаат доволен број релевантни информации во меѓуфазите на

постигањата на целите за да послужат за планирање на идната воспитно-образовна работа. Ова функција е важна за учениците, наставниците и за училиштето во целина бидејќи добро поставена дијагноза, придонесува за соодветно планирање на идни корективни дејствија на наставниците и учениците. Затоа на почетокот на учебната година се врши дијагностичко проверување и оценување со што се добива јасна, точна слика за актуелната состојба во врска со планирањето на наставниот процес. Не само кога се врши дијагностичко оценување, туку во описното оценување, секое следење, проверување и оценување има дијагностичка функција, односно, резултатите од овие процеси се доволен показател за наставникот кој дава дијагноза за фактичката состојба, и соодветно на тоа, превзема идни чекори во учењето и поучувањето.

2.4.3 Прогностичка функција

Оваа функција на проверувањето и оценувањето се состои во предвидувањето на успешноста во учењето, успешноста во продолжување на образованието во целина, па според тоа е важна за сите субјекти кои се бават со проблемот на образованието во едно општество. Судовите кои ги даваат наставниците за постигањата на учениците се добра основа за планирање на нивните идни успеси во учењето и во напредувањето во повисоките степени на образование и во професионалната практика.

2.4.4 Мотивациска функција

Следењето, проверувањето и оценувањето имаат значајна улога во поттикнувањето на учениците во постигнување на повисоки стандарди во образованието. Оценките се многу силен мотив за учениците, тие се опседнати со оценките бидејќи се причина за радост, задоволство, но често

пати и за недоразбирања, дури и конфликти. Во наставниот процес мора да има клима на целосна доверба помеѓу наставникот и учениците, каде ученикот ќе бара да наставникот ги провери неговите постигања и каде ќе може да каже каде напредува и каде наидува на проблеми, за да може истите да ги надмине. Во таква клима ученикот ќе ја прифати и слабата оценка уверен дека наставникот ќе му помогне да ги надмине тешкотиите кои довеле до слаба оценка. Во тој случај наставникот мора да поработи на зголемување на самодовербата кај ученикот, да му помогне и да го мотивира да постигне успех, и да им покаже дека ги оценува не за да им даде слаби оценки, туку да ги вреднува нивните постигања, бидејќи на крај краишта, наставникот оценувајќи ги учениците, ја оценува и вреднува сопствената работа. Повратната информација која ја добива ученикот после извршување на одредени активности, исто така е силно мотивациско оружје за постигнување на повисоки резултати. Затоа толку се инсистира на позитивниот тон на повратната информација од наставникот, и тогаш кога некоја задача не е најдобро извршена. Ако е позитивна, повратната информација ќе ги мотивира учениците да ги надополнат празнините во нивните знаењата за да можат поуспешно да ги решаваат наставните проблеми.

Специфична мотивациска улога има слабата оценка, која многу негативно влијае кај учениците, но истовремено таа е доказ на "педагошката слабост на наставникот". Задача на наставникот не е само да ги испрашува учениците, туку мора да создаде услови за тој да може да покаже што знае. Таквиот наставник ја стекнува довербата од страна на учениците, ги јакне нивните интереси и творечки активности, ја развива внатрешната мотивација и желбата за учење. Стимулативната вредност на оценката е поголема кога таа се соопштува непосредно по извршеното проверување. Меѓутоа, училишното оценување создава и погрешни мотиви и ставови кај учениците: кога секој ученик почнува да учи за оценка а не за знаење, со што оценките го заменуваат знаењето, а како последица на тоа се јавува препишувањето во училиште, дошепнувањето, барањето на врски, итн.

2.4.5 Воспитно-образовна функција

Процесите на следење, проверување и оценување имаат и воспитно-образовна функција. За ова функција се заинтересирани сите субјекти: ученици, наставници, родители, и други работници во образованието. Ова функција придонесува кај учениците да се формираат позитивни ставови во врска со стандардите на постигнување, аспирациите, квалитетот на учењето и да ги оспособува за самооценување. И воспитното влијание на овие процеси е доста големо. Ако се изведуваат во континуитет, придонесуваат за воспитување на редовност во исполнувањето на обврските и се развиваат правични односи во постапката на оценувањето, а самиот процес на оценување, посебно описно оценување, се доживува како спонтан и природен процес во наставата.

2.4.6 Административна функција

Оваа функција на проверувањето и оценувањето се состои во тоа да ги регистрира, зачува и документира постигањата на учениците во посебно одредена педагошка документација. Тоа особено се однесува на завршните оценки на учениците, затоа постои строго утврдена регулатива за водење евиденција и документација за постигањата на учениците. Оценките кои се добиваат во крајот на училишната година, имаат важност не само за ученикот бидејќи се формална основа за продолжување на образованието во повисоки степени, туку се важни и за самото училиште поради фактот што претставуваат основа за вршење на разновидни истражувања во врска со утврдувањето на успешноста на работата на одредено училиште. Според формулираните оценки, се вршат анализи од страна на надлежните органи за проценка на степенот на усвоеност на стандардите, за проверка на ефикасноста на одделни иновации, за планирање на идните активности на воспитен и образовен план, итн.

2.5 Принципи на оценувањето

Принципите претставуваат основни начела од кои се раководи наставникот при планирање, организирање и изведување на следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Принципите не се дадени еднаш за секогаш, туку нивниот број и природа се менуваат со менување на теоретските основи и практички карактеристики на наставниот процес.

Принципите се составен дел на Стандардите за оценување, подготвени од работна група составена од советници во Бирото за развој на образованието, наставници од основните училишта и универзитетски наставници. (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007). Во новиот Закон за основно образование, објавен во Службен весник на Република Македонија, број 103 од 19.08.2008 год, член бр.66 вели:

- Оценувањето на ученикот е според стандарди кои ги утврдува министерот, на предлог на Бирото.

Принципиите формулирани од горенаведената работна група се следните:

1.оценувањето пред се има за цел да ги *подобри постигањата* на учениците: преку оценувањето учениците добиваат информација за тоа што од нив се бара да научат-колку ќе научат и како ќе учат во голема мера зависи од оценувањето што ќе се применува. Оценувањето служи да го поттикне ученикот да учи и да му даде насоки како да учи за да ги зголеми постигањата во училиштето и вон него, наместо само да утврди колку ученикот успеал да научи.

2.оценувањето обезбедува *целосни информации* за постигањата на ученикот: освен информациите за тоа што учениците знаат, оценувањето обезбедува и информации за тоа што тие може да направат со она што го знаат, односно за нивото на примена на стекнатите знаења. Со оценувањето се вреднуваат не само знаењата и способностите на учениците, туку и нивните ставови, вредности и навики кои влијаат и на училишниот успех и на постигањата вон училиштето. Со оценувањето се добиваат информации и за добрите страни и за слабостите на учениците,

кои потоа се користат за да се обезбеди напредувањето на ученикот во постигањата.

3.оценувањето е *сосијавен дел на наставниот процес* (на учењето и поучувањето): постои јасна врска меѓу целите и содржините на наставата и оценувањето (меѓу она што се учи и поучува и она што се оценува). Поучувањето, учењето и оценувањето се процеси кои се надоврзуваат и обезбедуваат кохерентност на наставата. Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува, но и од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата, па дури и кон какви цели ќе се стреми.

4.оценувањето се базира на *користење на повеќе различни методи*: користењето на различни методи овозможува да се минимизираат слабостите на секој поединечен метод. Кога се користат повеќе различни методи, оценувањето ги зема предвид различните стилови на учење на учениците.

5.оценувањето е *континуиран процес*: оценувањето опфаќа активности на следење и вреднување на работата и постигањата на учениците во текот на целата учебна година. Преку оценување се проверува напредокот во постигањата на учениците, врз основа на што учениците се насочуваат кон поставените цели во наставата.

6.оценувањето е *праведно*: праведноста во оценувањето се однесува на непристрасност при спроведување на оценувањето, при вреднување на постигањата и при интерпретација и користење на резултатите. Оценувањето не фаворизира (ниту според начинот, ниту според содржината), ученици врз основа на нивното потекло, како и врз основа на нивните претходни искуства со наставниците и со методот на оценување.

7.оценувањето е *транспарентно*: учениците точно знаат што се целите на наставата, кои се стандардите што се очекува да се постигнат и како ќе се оценува постигањето (што треба да научат и што, како и кога ќе се оценува наученото). Учениците и родителите имаат увид во оценувањето (во методите што се користат и во исходите од нивното користење).

8.оценувањето е *валидно и релијабилно*: со оценувањето се добиваат информации што се релевантни за целите и содржините на наставата. Во

интерпретацијата на резултатите од оценувањето не влегуваат судови за однесувањата, способностите и вештините на учениците, кои не се предмет на конкретното оценување. Оценувањето е конзистентно од еден до друг ученик и, по можност, од еден до друг наставник.

Тргувајќи од когнитивистичкиот, хуманистички заснованиот концепт на наставен процес, во педагошката литература, се истакнуваат следниве принципи на оценување:

2.5.1 Принцип на индивидуализација

Принципот на индивидуализација значи почитување на посебностите на секој ученик, како во процесот на изведување на наставата, така и при следење, проверување и оценување на неговите постигања. Овој принцип произлегува од индивидуализацијата на наставниот процес, од процесите на учење и поучување, што неминовно бара индивидуализација и на проверувањето и оценувањето. Принципот на индивидуализација може да се каже дека е примарен во описното оценување поради фактот што смислата на описното оценување е опишувањето на индивидуалните постигања на секој ученик, а за да се стори тоа, потребно е и индивидуално следење и проверување. Не е коректно да се поставуваат различни барања во текот на наставата, да потоа тие се оценуваат со исти постапки. За да се примени принципот на индивидуализација успешно, наставникот мора добро да ги познава учениците: нивните предзнаења, мотивација, интереси, стил на учење, и да му овозможи да покаже што знае и умее на него својствен начин и кога тоа му одговара а истовремено неговите постигања да не се споредуваат со оние на другите учениците. Принципот на индивидуализација потребно е да се примени од првите денови на школувањето.

Меѓутоа користењето на принципот на индивидуализација во наставата воопшто, па и во оценувањето, не е лесно остварливо во практиката.

Причини за тоа има повеќе: недоволната дидактичка подготвеност на наставниците, големиот број на ученици во едно одделение, како и сфаќањата дека сите треба да учат едно исто и од нив се очекуваат исти резултати. Ако се прифати фактот дека луѓето се различни во поглед на нивните способности, тогаш треба да се прифати и фактот дека учениците во училиште се различни и дека треба да се проверуваат и оценуваат со различни постапки, а тоа сфаќање треба да се воведе и развие кај учениците уште во прво одделение. Само тогаш овој начин на оценување учениците нема да го сметаат за субјективен чин, неправичност или слабост на наставникот, туку како предност на новиот начин на оценување.

Уште порадикални барања по однос на принципот на индивидуализација се спомнуваат следниве: секој ученик да може да предлага кога би сакал да бидат проверени неговите знаења и способности, на кој начин тоа да се врши усно, писмено или практично, а сите овие можности позитивно влијаат на мотивацијата на учениците.

2.5.2 Принцип на континуираност

Овој принцип го поставува барањето да онака како што се одвива наставниот процес во континуитет, исто така и проверувањето и оценувањето да се одвиваат континуирано, односно, постојано да се следи напредокот на учениците во постигнувањето на целите на наставата. Проблемот на континуирано проверување и оценување на учениците одамна е поставен на дневен ред. Учењето е функционално поврзано со стилот, организацијата и методите на работа во училиштето. Еден од елементите на тој систем е редовното проверување на знаењата. Старото педагошко правило вели дека секој ученик секој ден треба да биде испрашуван, односно секој ден на еден начин по било кој предмет треба да се проверува за да се формира кај нив навика за учење. Наместо тоа, постои кампањско учење, кое пак е последица на кампањското

испитување. Сигурно е дека почестите проверувања и оценувања го активираат ученикот и го намалуваат кампањското учење.

Во наставниот процес учениците и наставниците постојано имаат потреба од повратни информации за тоа како работат, што постигнуваат, каде заостануваат. Но ова не значи дека учениците треба да се испрашуваат секој ден, бидејќи е непотребно и неизводливо. Само треба да бидеме внимателни и навремено да се врши проверувањето за да се детектираат навреме слабостите и грешките. Кампањското оценување во нашите училишта резултира со слабости и формализам во знаењата на учениците. Покрај принципот на индивидуалност, и принципот на континуираност е доста значаен во описното оценување за успешно формулирање на описна оценка за постигањата на ученикот, а тоа е можно само ако во континуитет секој ученик се следи и проверува.

2.5.3 Принцип на позитивна насоченост

Наједноставно кажано, овој принцип се состои во оценување на знаењето, а не на незнаењето на учениците. Наставникот треба да настојува секогаш да му овозможи на ученикот да го покаже своето знаење на тој начин што поставувањето на прашањата да го прави според индивидуалните можности на учениците и да ги охрабрува да дојдат до израз нивните постигања. Поаѓајќи од девизата дека “успехот раѓа успех”, наставникот треба да ги најде секогаш добрите страни на напредокот на учениците, со што кај нив се засилува вербата во нивните можности, се јакне мотивацијата, се формира позитивната слика за себе и воопшто позитивно влијае на севкупниот развој. Сепак, овој принцип не бара да не се согледуваат слабостите и потешкотиите во постигањата на учениците, меѓутоа тоа се прави на начин кој нема да биде болен за ученикот, да не ја повреди неговата личност, туку на соодветен начин да се соопштуваат евентуалните потешкотии и слабости. Наместо да се настапува од повисоко ниво, авторитативно и со оценка ученикот да се заплашува,

казнува и да се принудува на дисциплина, наставникот треба да му помогне на ученикот во надминувањето на потешкотиите во учењето.

2.4.4 Принцип на јавност (транспарентност)

Еден од принципите на проверување и оценување кој налага се што е поврзано со проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците (цели, содржина, стандарди, критериуми, скали на оценки, постапки, правила и процедури и др.) однапред да им бидат достапни и познати на сите заинтересирани субјекти, особено на учениците чии постигања се проверуваат и оценуваат, потоа на родителите, училиштето, итн. Самиот назив на овој принцип бара проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците треба да им биде достапно и познато на учениците чии постигања се оценуваат, со што се намалува стравот кај учениците и сомневањата во валидноста и објективноста на оценувањето. Транспарентноста во оценувањето мотивира на поголеми успеси и спокојно да се вклучат во процедурите и постапките на проверување и оценување.

Понекогаш принципот на јавност погрешно се толкува, така што секоја оценка се соопштува јавно без да се води сметка како тоа влијае на ученикот, особено слабата оценка, посебно ако ученикот е интровертна личност која нема доволно верба во сопствените сили. Затоа се поставува прашањето кога треба да се соопшти оценката само на ученикот кој се оценува, а кога и како пред другите ученици.

Исто така и овој принцип е доста застапен во описното оценување на постигањата на учениците. Имено, почнувајќи од целите на наставата, стратегиите на поучување и проверувањето и оценувањето на очекуваните исходи од учењето на учениците се транспарентни и за учениците и за нивните родители. Уште во фазата на планирање, учениците, а и нивните родители, се запознаваат со целите на наставната тема и со очекуваните исходи од нивното учење, односно со тоа што учениците треба да го усвојат

со завршување на темата, се запознаваат со кои методи ќе се проверуваат тие очекувани исходи, дали тоа ќе биде преку некој тест, разговор, дали ќе се врши некакво истражување-проект, дали се планира некоја изведбена активност, итн, значи учениците однапред знаат што ги очекува во врска со темата која се обработува. Тоа допринесува за нивно мотивирање, психолошко припремање за обврските и нормално за постигнување на повисоки резултати. Кога се применува принципот на транспарентност, успехот во реализацијата на наставните цели не недостасува.

2.5.5 Принцип на планираност

Следењето, проверувањето и оценувањето се важни етапи на наставниот процес, и како што и сите други етапи се планираат претходно и се изведуваат системски, така и овие процеси потребно е да се планираат. Планирањето на следењето, проверувањето и оценувањето се одвива во неколку етапи:

-Прв чекор во планирањето на следењето, проверувањето и оценувањето на напредокот на учениците е изборот на целите чија постигнатост треба да се провери и оцени за да се одреди предметот на проверување и оценување, не е можно а ни потребно се да сепроверува секој ден кај секој ученик, значи се планира кои цели кај кои ученици;

-Втор чекор е изборот на показателите. Пред да се пристапи кон оценување, за секоја цел посебно треба да се определат и конкретни показатели врз основа на кои ќе се проценува (суди) за степенот и квалитетот со кој таа цел е постигната, поточно треба да се определи какви повратни информации треба да се прибираат како доказ за постигањата и напредокот на учениците;

-Третиот чекор е определување на изворите на информации. За такви се сметаат: процесите на учење и однесување во кои учениците го постигнуваат и манифестираат својот напредок, односно позитивните промени во нивната личност и резултатите што ги постигнуваат

учениците, а тоа се нивните изработки, трудови, готови производи, каде се гледа напредокот на учениците. Подеднакво внимание треба да се посвети и на процесите и на резултатите, иако при следењето и оценувањето најголемо внимание треба да се посвети на процесот на напредување на учениците.

Освен овие базични фази, при планирање на следењето, проверувањето и оценувањето, треба да се врши и избор на ученици чии активности ќе се следат, ако тоа не го опфаќа целото одделение. Понатаму треба да се планира и времето кога ќе се изведуваат овие активности, бидејќи следењето, бележењето, проверувањето, средувањето на информациите бара поголемо време и ангажираност од страна на наставникот.

Изборот на критериуми е неодминлив дел на планирањето на оценувањето, а најдобро е да се користат стандардите кои се утврдени во наставната програма. Иако понекогаш стандардите се дадени во програмата или во посебни документи, тие треба да се проучат и заеднички да се усогласат од страна на наставниците во училиштето за да нема поголеми разлики во нивното споредување со постигнатите цели. Понатаму треба да се планираат и методите, формите и средствата за следење, проверување и оценување.

2.5.6 Принцип на сеопфатност

Се нарекува уште и холистички пристап во оценувањето на постигањата на учениците, што значи сестран увид во работата на секој ученик и во неговото напредување во постигнувањето на когнитивните, социоемоционалните и психомоторните цели на наставната работа. Тоа значи соодветно следење, проверување и оценување не само на знаењата на учениците, туку и на нивните вештини, способности, ставови, интереси и социо-емоционалното однесување.

2.5.7 Принцип на вклученост на учениците во оценувањето

Нашето образование се карактеризира со еден многу важен недостаток, а тоа е отсуството или формалното присуство на учениците во процесот на оценување на нивните постигања. Нова тенденција во образованието во светот е да учениците вистински да се вклучат во овие процеси а со тоа ќе се оспособуваат за самопроверување и самооценување.

Кога ученикот активно учествува и соработува во оценувањето на сопствените постигнувања, тогаш дијагнозата за степенот на неговата успешност за темпото на напредување станува поточна. Без соработка со учениците, наставникот нема да биде сосема сигурен за нивните способности. Исто така со активното учество на учениците во процесите на оценување на постигањата, тие стануваат многу поодговорни за сопственото учење, ги воочуваат сопствените слабости и потешкотии и соодветно на тоа бараат помош од наставникот. Вклучувањето на учениците во овие процеси поволно влијае во зголемување на нивната мотивација, поради фактот што се зголемува вербата во сопствените можности а учењето добива вистинска смисла. Вклучувањето на учениците во оценување на сопствените постигања, придонесува за да се оспособат за самооценување, што е значајна цел на наставата.

Меѓутоа, вклученоста на учениците во процесот на оценување на постигањата, бара да ученикот биде запознаен со целите на наставата, а особено да ги знае очекуваните исходи од учењето кои ги планирал наставникот. Доколку ги знае нив, на ученикот ќе му биде многу појасно што наставникот очекува од него и ќе се стреми кон тие очекувани исходи а со тоа ќе може да се самооценува и да ги оценува соучениците.

Во описното оценување, процесите на самооценување и соученичко оценување завземаат доста широк простор. Имено, едно од најрадикалните барања на описното оценување е токму барањето за рано вклучување на учениците во оценувањето на сопствените постигања и на постигањата на соучениците. За овие процеси ќе расправаме во текстот подолу.

2.6 Видови на проверување и оценување на постигањата на учениците

Наставниот процес изобилува со најразновидни методи, форми, стратегии на наставна работа во сите нејзини етапи. Почнувајќи од фазата на планирање на наставните содржини, наставникот има можност да од глобалните цели извлече или конкретизира безброј цели и очекувани резултати за нивните ученици, опфаќајќи ги трите сфери на наставата, когнитивната, афективната и психомоторната; понатаму, при обработка на содржини, наставникот има на располагање широка палета на најразлични стратегии за остварување на планираните цели. Исто така и при проверување на постигањата на учениците, наставникот може да користи најразновидни методи и форми, кои треба да бидат соодветни за проверка на различните цели на наставата а кои истовремено треба да бидат соодветни на индивидуалните можности на учениците.

Посебно во описното оценување се поставува потребата од користење на разни методи на следење и проверување на индивидуалните постигања на учениците, така што наставникот не може со една иста метода да ги провери сите очекувани резултати, кај сите ученици. Една од најбитните карактеристики на описното оценување е тоа што се инсистира на пофлексибилни и подемократски начини на проверка на постигањата на учениците, како што е на пример разговорот помеѓу наставникот и ученикот, дискусијата за време на наставниот час, кои се вршат спонтано без негативна атмосфера во одделението.

Во продолжение даваме преглед на методите на проверување на учениците кои се теоретски обработени во долкимологијата.

2.6.1 Според начинот на изведување

Според тоа како е организирано проверувањето, односно какви се взаемните односи помеѓу наставникот и учениците, постигањата на

учениците може да се проверуваат различно: *индивидуално или групно*, притоа проверувањето може да се изведува неформално, како интегрален дел на наставниот процес, но и како посебна организирана ситуација, надвор од наставниот процес, во вид на испит или колоквиум. Прашањата и задачите наставникот може да ги поставува вербално (усно или писмено), а учениците да одговараат во иста форма. Тогаш се говори за разни форми на *усно и писмено* проверување, а ако се бара од учениците да демонстрираат некоја активност, се говори за *практично проверување*.

Усното проверување и неговите варијанти:

Усното проверување е доста распространета форма на вреднување на учениковата работа и се спроведува преку различни методски облици на разговор, излагање или дискусија. Е постапка на непосредна комуникација на наставникот и учениците, во која тој усно поставува прашања, а ученикот усно одговара. Се користел отсекогаш во наставата, некогаш и како доминантен начин на проверување на постигањата на учениците, е употреблив во сите наставни предмети. Тоа е еден вид дијалог помеѓу наставникот и учениците кој се води со одредена цел и е однапред планиран. Во нашата наставна практика за ова активност се користат термините *испрашување* или *испитување*. Особено е важно наставникот претходно да се припреми за усно проверување на постигањата за да таа ја постигне својата цел. На наставниците и учениците треба да им биде јасна целта, содржината и подрачјето на проверувањето, како и логиката на прашањата. Усното проверување се остварува по пат на усно одговарање на ученикот на поставените прашања, разговор, по пат на расправа, објаснување на поедини појави, процеси, поими, по пат на дискусија и преку иницирање на учениковото излагање. Интеракцијата меѓу наставникот и учениците во усното проверување може да се одвива во повеќе форми на разговор, како што се катехетичкиот разговор, еуристичкиот, слободниот или во вид на дискусија, во зависност од признаењата на учениците и нивната возраст, како и во форма на разни слободни произнесувања на учениците: опишување, објаснување, известување, раскажување, образложување, и сл. *Катехетскиот*, односно

дирижираниот разговор се користи во наставата кога сакаме да бараме од учениците буквална репродукција на дефиниции, правила, закони, податоци, имиња, дати, итн., а за нив се бара точна репродукција на бараните информации. *Еуристичкиот* разговор се води во форма на дијалог во кој наставникот, со прашањата кои му ги поставува на ученикот, постепено го води, врз основа на неговото предзнаење и со сопствени напори и размислување, да дојде до одредени нови сознанија. За да одговори на прашањата, ученикот мора да размислува, да изведува посложени логички операции. Успешното водење на еуристичкиот разговор придонесува за развој на самостојноста на ученикот, но бара поголемо интелектуално напрегање на ученикот, како и дидактичка култура од наставникот. *Слободниот разговор*, како и *дискусијата* се доста погодни форми за проверување на постигањата на учениците, преку кои тие може да ги кажат своите мислења, ставови по одредено прашање што е тема на дискусија. Овој вид на разговор има за цел да ги ослободи склоностите и способностите на ученикот. Во слободна, дијалогска атмосфера наставникот заедно со учениците настојуваат да го осветлуваат проблемот. Тоа на наставникот му овозможува да ја запознае личноста на ученикот, бидејќи во проблемски ситуации, ученикот ја проектира својата личност. Слободниот наставен разговор го вовеле претставниците на работното училиште (Гаудиг, Шајбнер), кои се залагале за слободен мисловен тек на разговорот, а тоа довело и до екстрем: ако учениците немаат доволно искуство за темата на разговор, таквиот разговор е бесмислен.

Претходно кажавме дека во нашите училишта доста чести форми на усно (а и писмено) проверување се и опишувањето, објаснувањето, раскажувањето, образложувањето и известувањето, кои се користат често во одделенската настава, скоро во сите наставни предмети. *Учениковото излагање* исто така се проверува. Вообичаени се излагањата на учениците преку употребата на наставните помагала и средства: географски карти, прибори и разни материјали.

Иако овие форми на усно проверување на постигањата се доста чести во нашата наставна практика, сепак прашање е дали се изведуваат со доволно

почитување на некои основни правила на докимастиката. Често наставникот, по некојси ред, ги прозива учениците, еден или неколку, од клупа или на табла, да одговараат на поставените прашања, поставувајќи им по три прашања, а додека тие одговараат, другите ученици се неангажирани целосно или очекувајќи кој ќе биде прозван следен. Тоа се прави во одредени периоди, обично два пати годишно, се прави кампањски, исто така и учениците учат кампањски.

Испитувањето се посебно организирана официјална постапка на усно, писмено или практично оценување на знаењата, вештините и способностите по одреден предмет. По правило се изведуваат надвор од наставниот процес, по завршување на одреден циклус на наставата. Испитите иницираат посебна подготовка кај кандидатите, со доза на напнатост, често пред комисија. Испитите се карактеризираат со индивидуалистички мотивирана успешност конкурентност, како и со послушност кон авторитетот.

Да се задржиме уште на предностите и недостатоците на усното проверување на постигањата на учениците. Усното проверување во многу наши училишта е доминантен начин на проверување на учениковите знаења, особено кај предметите во кои не се пишуваат писмени задачи. Овој облик на проверување во некои предмети е неопходен бидејќи поинаку не можат да се проверуваат учениците. Способноста за изразување во наставата по мајчин јазик, конверзацијата во наставата по странски јазици, интеграцијата на знаењата, најуспешно може да се утврдат со усно проверување. Во текот на усното проверување, наставникот воспоставува директен контакт со ученикот, постојат можности одговорите да се прошират, образложат, аргументираат, на секој ученик индивидуално да им се пристапи. Преку усното испитување, искусниот наставник стекнува информации за начинот на учење на неговите ученици, снаоѓањето во градивото, како и за ставовите на учениците кон материјалот. При добро водено усно проверување, ученикот стекнува чувство на сигурност, заштита од лутање по материјалот.

Како позначајни предности на усното испитување се спомнуваат следниве:

- овозможува индивидуализација во изборот на содржините што наставникот со прашања сака да ги провери кај учениците;
- поуспешно може да ја поттикне критичноста и оригиналноста на ученикот;
- имаме непосредна комуникација наставник-ученик;
- наставникот може да следи како ученикот приоѓа кон прашањето и кон решавањето на задачите, како ги елаборира идеите и може да интервенира, да ги охрабри и поттикне;
- овозможува потемелен увид во знаењата на учениците;
- се развива усното изразување кај учениците;
- помага во запознавање на природата на ученикот;
- од наставникот не бара обемни подготовки или материјали. Како недостатоци на усното проверување на постигањата на учениците, се идентификуваат следниве:
- овој начин на проверување е несекономичен бидејќи бара доста време;
- често се создава клима на испитна треска која побудува непријатни емоции кај учениците;
- не овозможува да се проверува голем дел од наставниот материал;
- не се обезбедуваат објективно исти услови за сите ученици, секој ученик добива различни прашања по обем и сложеност;
- учениците се оценувани за различни содржини, така што нивните оценки се неспоредливи;
- не е погоден начин за учениците со послаби говорни можности, за несигурните, срамежливите и интровертните ученици,
- се смета дека го развива вербализмот кај учениците, дека повеќе е усмерено кон меморирање отколку кон мислењето и примената на знаењата.

Во Енциклопедискиот речник на педагогијата, како главен недостаток на овој начин на проверување на знаењата на учениците се спомнува следново: “самиот факт што секој ученик добива други, различни прашања, а тежината на тие прашања не е можно објективно да се одреди, не е можна ни објективна споредба меѓу учениците”. (Pongrac, S. 1980, str.47). Иако се согледуваат одредени слабости, овој начин останува доста

важен во наставната практика како неопходен, посебно кога се работи за претераната примена на тестовите на знаење во име на претераната објективност во оценувањето.

Писмено проверување и негови варијанти:

Овој начин на проверување се состои од тоа да наставникот поставува прашања или дава задачи писмено (а може и усно), додека учениците одговараат во писмена форма, со текст или со графички приказ. Писмените одговори се продуктивни или репродуктивни, а според опсегот кратки или долги. Во практиката се користат разни форми на писмено проверување на постигањата на учениците, пр. кај учениците од помала возраст се применуваат: препишување, диктат, дополнување, проширување или завршување на започнат текст, куси писмени одговори на едноставни прашања, писмени задачи, итн. За учениците од постарата возраст може да се користат други форми: релативно куси писмени работи како слободни состави, описи, прераскажување, објаснување, подолги писмени одговори на поставени прашања, и сл. Спомнатите форми се со подолга училишна традиција. Во поново време се користат и некои други форми на писмено проверување, пр. писмено проверување со помош на тестови на знаења, со помош на прашања од есејски тип, како и пообемни писмени трудови како што се семинарските работи, извештаи од истражувања, и сл.

Во традиционалните форми на писмено проверување на постигањата спаѓаат разните видови на писмени состави, контролни писмени работи, домашни писмени работи, диктати, состави во форма на опишување, раскажување, објаснување, известување, кои се користат и во усното проверување. Некои од нив, како на пример писмените состави, имаат долга традиција и се стандардизирале со наставните програми, а се користат за проверка на некои способности кои не може да се проверат на друг начин, пр. писмено изразување, писмено решавање на задачи, и сл. се користат во наставата по мајчин јазик, странски јазик или математика. И домашните писмени работи се даваат редовно на нашите ученици, скоро по сите предмети, а нивната функција, освен проверување на постигањата,

е да го оспособат ученикот за самостојна работа. Исто така и контролните задачи често се користат во наставната практика, обично поради недоволно време за усно проверување, а од нив се разликуваат по формата бидејќи на прашањата овде се одговара писмено.

Примената на овие традиционални форми на писмено проверување е проследено со одредени предности, како што се:

- некои од нив се погодни за проверка на оние цели на наставата кои се однесуваат на развојот на т.н виши ментални процеси кај учениците;
- сите ученици се ангажирани истовремено и работат во исти услови, со што се намалува тензијата која преовладува во испитните ситуации, учениците имаат помала трема, посебно послабите ученици кои не се изложуваат на потсмев од соучениците;
- сите ученици работат на исти или слични задачи со што се овозможува споредливост на резултатите;
- учениците сами одлучуваат со кој редослед и темпо ќе ги решаваат задачите и имаат повеќе време за концентрација, размислување;
- од писменото проверување останува документација за одговорите на учениците што дава можност тие да се анализираат, да им се покажат на родителите, и сл.

Недостаток на ваквиот начин на проверување на постигањата на учениците е дека се опфаќа мал дел од наставната материја, па затоа не може да се говори за репрезентативна проверка на содржините од предметот, оценувањето на писмените работи е недоволно објективно поради фактот што наставниците обично ја формулираат оценката според некои претходни параметри, повратна информација учениците добиваат обично покасно за резултатите од писмените одговори, што неповолно влијае на нивната мотивација, итн.

Посебен вид на писмено проверување на постигањата на учениците е она кое се врши со помош на *тестови*. Се користи за проверување на знаења, вештини, навики, својства на личноста и способностите на учениците. Тестовите на образованието (Pongrac, S. 1980, str.58) се наменети за проверување на нивото и напредокот на испитаниците во усвојувањето на образовните добра. Со овие тестови не се испитуваат општите можности

на учениците, туку единствено степенот на усвојување на наставното градиво. Со некои од нив се проверуваат знаењата, со други вештините и навиките. Посебен вид на тестови на образование се тестовите на знаење со кои се проверува општото ниво на ученикот во некое подрачје или некој предмет. Овој начин се повеќе се користи во нашите училишта иако тешко може да се говори за употреба на вистински стандардизирани нормативни или критериумски тестови на знаења. Тестовите на знаење се еден вид мерен инструмент кои имаат одредени мерни карактеристики, се изработуваат од стручни екипи во разни воспитно-образовни институции, особено оние кои се однесуваат на поголема популација на испитаници. Со помош на тестовите на знаење се мери квантитетот и квалитетот на знаењето стекнато во текот на учењето, а во зависност од тоа какви знаења треба да се проверуваат, варира и содржината и формата на овие тестови. Кај нас најчесто се користат тестовите од типот молив и хартија. Меѓутоа, тоа се неформални (нестандардизирани) тестови на знаење, за кои не само што не се утврдени мерните карактеристики, туку самото тестирање, а со тоа и обработката на резултатите, се одвиваат без однапред утврдени правила и постапки. Тестирањето, како и другите форми на проверување на постигањата на учениците, има позитивни и негативни страни. Главни предности на тестирањето може да се бројат следниве:

- оценувањето на одговорите на тестот е максимално објективно-успехот на секој ученик зависи од него самиот а не од тоа кој ги оценува неговите одговори;
- со тестовите се опфаќа поголем дел од наставниот материал и можеме да имаме подобар увид во знаењата на учениците;
- временски тестирањето е економичен начин на проверување на знаењата;
- е поправичен начин на оценување: сите ученици ,во исто време и под исти услови се проверуваат, итн.

Но употребата на тестови на знаења е проследена со голем број недостатоци, како:

- со тестови на знаење поуспешно се проверува фактографското знаење, но не и практичната примена и поврзаноста на знаењата;

- кај одделни типови на прашања, посебно кај оние со понудени одговори, точниот одговор може да се погоди и случајно;
- од наставникот бара доста време и напор за подготовка, спроведувањето и оценувањето на тестовите;
- потребни се материјални трошоци за изработка на тестовите;
- тестовите ретко ги проверуваат вишите ментални процеси кај ученикот;
- често при подготовка на тестовите не се почитуваат правилата и препораките за нивно давање;
- проверувањето со помош на тестови е еден вид на безлична комуникација меѓу наставникот и учениците;
- строгите правила за тестирање, ограничеото време за работа, унифицираниот начин на одговарање без можности за прашување од страна на учениците, не само што на ученикот не им дозволуваат послободно искажување, критичко мислење, туку сето тоа врши пресија врз нив, создава тензија, страв од неуспех, итн.

Освен со тестови постигањата на учениците во наставата може да се проверуваат и со помош на *прашања од есејски тип*. Есејскиот начин на пишување на состави во училиштата за одредена тема или проблем, и давањето на есејските одговори во писмена форма е прилично распространет начин на проверување на постигањата на учениците. Повеќе преовладуваат во англосаксонската и романската училишна практика, додека во нашите основни и средни училишта, есејските писмени состави, и писмените одговори на есеј-тестови, е вистинска реткост. Тоа е поради недоволното познавање на карактеристиките, на начинот на проверување на постигањата со помош на есеј-состави. Во одговорот на есејскиот вид на прашања речиси рамноправно се среќаваат знаењето кое задолжително се бара да се покаже и способноста на ученикот тоа знаење да го обликува самостојно. Во есејот е многу поважно како ученикот размислува, анализира или како го интерпретира тоа знаење. Со есејот се проверуваат повисоките ментални процеси, неопходни за преработување, оценување и користење на стекнатото знаење, односно оспособеноста на ученикот за да вршат споредување на две или повеќе нешта, да умеат да го презентираат и бранат своето

мислење, да ги согледуваат и да ги прикажат врските помеѓу причини и последици, да умеат да анализираат нешто, да можат со примери да илустрираат правила, принципи, закони, да можат да формулираат или преформулираат проблем, да изведуваат заклучоци, итн. Очигледно, со прашања од есејски тип може да се проверуваат разни цели на наставата. Со помош на овој вид прашања може да се дефинира и како барање од страна на наставникот учениците да дадат слободен писмен одговор на проблемската ситуација, во кој ќе се покаже како функционираат учениковите ментални процеси. Кога се работи за оценувањето на одговорите од есејските прашања, треба да се имаат предвид неколку моменти: пред да се пристапи кон читање и оценување на одговорите, се препорачува да се чита материјалот од учебникот на кој се однесуваат прашањата; после се прави преглед на елементите од тој материал кој треба да биде опфатен во одговорите; прво се читаат неколку есеи за да се добие претстава за квалитетот на одговорите па после да се оценуваат; ако есејот има две или повеќе прашања, прво треба да се оценува првото прашање од сите есеји, па второто, итн; пожелно е во есеите учениците да се потпишат со шифра а не по име и презиме, итн. Есеите може да се вреднуваат на два начини: холистички и аналитички. Со холистичко вреднување се дава единствен глобален резултат за есејот, при што сите негови вредности се земаат како целина и неговиот квалитет и квантитет се оценува со една единствена оценка; додека аналитичкото вреднување подразбира посебно вреднување на разни негови аспекти; структура, стил, содржина, со посебни поени од кои се извлекува една единствена оценка. Иако проверувањето со помош на есеј како најголем недостаток го утврдува неговата недоволна доследност при оценувањето, сепак е добар начин на проверување на постигањата на учениците и треба повремено да се воведе во наставната практика бидејќи од ученикот бара целосна самостојност во креирањето на одговорите, бараат продуктивен одговор, критичко и креативно презентирање на знаењето.

2.6.2 Според тоа кој ги изведува

Кога се поставува прашањето: *Кој врши проверување и оценување на постигањата на учениците?*, преовладува мислењето дека таа обврска му е доверена на наставникот, и најчесто проверување и оценување врши наставникот. Меѓутоа, во поново време таквото размислување е малку застарено бидејќи во овој процес треба да се вклучуваат и учениците со што ќе се оспособат за самооценување, а и фактори надвор од училиштето поради фактот што покрај оценување на постигањата на учениците, треба да се вреднува и работата на наставникот и на училиштето во целина. Ваквите барања се природни бидејќи наставниот процес е двонасочна комуникација во која учествуваат и наставникот и учениците затоа треба да се следи, проверува и оценува секој од нив како работи и како придонесува за успех во учењето. Исто така наставта има за цел да ги оспособи учениците за самооценување. А како ќе го направат тоа најдобро ако не со директно вклучување во процесите на следење, проверување и оценување на постигањата на нив самите и на нивните соученици. Најпосле, наставата како општествена појава ги интересира и општествените фактори кои имаат право и обврска да ја следат, проверат и оценуваат работата во училиштето како ги остварува целите на образованието кои ги поставува општеството. Според тоа, освен за интерното оценување од страна на наставникот може да се говори и за самооценување на наставникот, самооценување на учениците, меѓусебно оценување на учениците, како и за екстерно оценување. За учениците, секое оценување, освен самооценувањето, е надворешно.

Внатрешното оценување е тоа оценување кое го вршат самите наставници кои ја изведуваат наставата. Таа е редовна и доминантна практика во сите земји, е континуиран и е дел од наставниот процес. Наставниците добро ги познаваат своите ученици, така што без поголеми потешкотии може да ги оценуваат. Внатрешното проверување и оценување има низа предности пред надворешното-екстерно оценување. Пред сè, тоа е континуирано и се изведува како составен дел од наставниот процес. Наставниците добро ги познаваат учениците и се во состојба

проверувањето и оценувањето да го планираат и приспособат на потребите и посоодветно да ги интерпретираат резултатите. Слабост е можноста за субјективност, од неусогласени, неизедначени критериуми, поради што оценките од таквото проверување се неспоредливи со оценките кои ги даваат другите наставници во други училишта. Внатрешно проверување и оценување, повремено и за одредени потреби, може да го вршат и други лица од училиштето (директор, други наставници, педагог), или заедно наставникот заедно со друго лице од училиштето.

Составен дел од внатрешното проверување и оценување е и *самооценувањето* на учениците, како и заедничкото проверување и оценување на наставникот со учениците.

Внатрешното проверување понекогаш може да биде само делумно внатрешно, односно и внатрешно и надворешно. Во некои земји наставниците имаат на располагање стандардизирани дијагностички тестови, што ги користат по сопствена проценка. Тоа се надворешни тестови, подготвени од надворешни стручњаци, кои ги стандардизирале, го пропишале начинот на нивна употреба и вреднување. (Попоски, К. 2002, стр. 24)

Надворешното или екстерно оценување, го вршат стручни лица надвор од училиштето (експерти, инспектори) наместо самите наставници од училиштето, по правило се врши кон крајот на учебната година и има карактер на сумативно оценување, но може да се врши било кога во зависност од целите на оценувањето. Се користат стандардизирани (нормативни или критериумски) тестови на знаење подготвени врз база на образовните стандарди. При надворешното проверување и оценување, по правило, се утврдува квалитетот и квантитетот на знаењата на целата популација на ученици, а посебно тоа дава информации и за работата на наставниците. Тогаш станува збор за т.н национални проверки. Екстерните проверувања по правило се критериумски. Меѓутоа често, покрај основниот критериум-минимално (задоволително) ниво, може да има и неколку нивоа, степени на успешност над минимумот: добро, многу добро и одлично. Екстерното оценување е критериумско и во таа смисла

што, барем, содржински приближно се определени границите со кои се дефинира постигнувањето на стандардите, а оценките за минималното ниво на успешност и оние над тоа се утврдуваат зависно од резултатите на целата генерација. Ваквата комбинација е стручно оправдана со оглед на тоа што не е можно секогаш однапред да се одмери тежината на екстерните испитувања. Затоа и се вршат пробни испитувања и проверка на тестовите и критериумите за оценување на резултатите. Надворешното оценување ја зголемува и одржува мобилноста на учениците и наставниците, со него се прибираат релевантни податоци за анализа на состојбите, за вреднување на работата на училиштата и за планирање на идните активности. Тоа е многу пообјективно од интерното, се користат исти критериуми за сите-па и резултатите се споредливи. Како слабост на екстерното оценување се сметаат следниве: нивното организирање и изведување бара многу време, кадар и средства, не ги земаат предвид сите објективни околности во кои работат училиштата, предизвикуваат вознемиреност кај учениците, наставниците и родителите, се учи главно она што се очекува да се провери, а се запоставуваат останатите обврски. Потребата за одвивање на надворешно оценување е тема на разговор за кое постојат спротивставени мислења. Некои сметаат дека тие не се потребни бидејќи не можат да го заменат внатрешното оценување, а други пак сметаат дека тие се неопходни. Во многу земји постои развиен систем на екстерно оценување, кое се врши преку масовни тестирања, со присуство на надворешни овластени оценувачи. Во секој случај сигурно е дека моделот на екстерно оценување влијае не само на културата на проверување и оценување, туку и на поучувањето и учењето, особено ако тоа се практикува почесто и во клучни етапи од образованието и ако врз основа на неговите резултати се носат важни одлуки за учениците или училиштето. (Попоски, К. 2002, стр.67)

2.6.3 Според вклученоста на учениците во оценувањето

Една од најрадикалните барања на “реформираното” оценување на учениците, е токму вклученоста на самите ученици во процесот на оценување на нивните постигања. Вклученоста на учениците во процесот на оценување на постигањата, може да се врши на два начини: да партиципираат во оценувањето заедно со наставникот или со своите соученици или тоа да го прават самостојно. Во таа смисла може да се говори за *заедничко оценување* и за *самооценување*.

Во наставниот процес, како процес на двонасочна комуникација, наставникот и учениците се упатени еден на друг да разменуваат информации за тоа што го работат и го постигнуваат. Во тие случаи, кога нивните заклучоци и оценки се совпаѓаат, и односите помеѓу нив се коректни, а учениците се желни и расположени за соработка. Но и обратно, кога нема совпаѓање помеѓу нивните ставови во врска со оценките, тоа води кон недоразбирања меѓу нив, а со тоа се намалуваат ефектите во наставната работа. Оценката што ја дава наставникот не мора секогаш да се совпаѓа со самооценката што ученикот ја формулирал во себе. Ученикот ја прима информацијата, оценката од наставникот и ја интерпретира и трансформира според сопствените сфаќања и ја претвара во сопствена-од себе формирана оценка. Овој е многу важен момент и реализацијата на пораките од наставникот зависи од тоа како е примена оценката (повратната информација), а не дадената оценка. Токму усогласувањето на оценката и самооценката е основна цел на заедничко оценување. На постигнувањето на оваа цел му претходат некои активности, и тоа:

- да прават заедничка анализа на активностите, напредокот на ученикот, а заради формативно оценување;
- да собираат, запишуваат и да даваат квалитативни повратни известувања и сумативна оценка за постигањата во одреден временски период;
- ученикот да се оспособи и да знае сам да ја контролира и коригира својата работа;

-ученикот да се оспособи за самооценување, да може сам или во соработка и помош од наставникот да ја проценува својата работа.

Комуникацијата помеѓу наставникот и ученикот во процесот на заедничкото оценување, ќе биде успешна само ако оценката што како повратна информација ја дава наставникот, соодветствува на оценката што ја прифаќа ученикот. Затоа во извесна смисла, коавтор на оценката, онаа што ја прифаќа и доживува ученикот, е и тој самиот, а не само наставникот кој истата ја дава. Покрај наставникот и ученикот, во заедничкото оценување партиципираат и останатите ученици во одделението, родителите на учениците, кои не само што имаат право да бидат информирани за напредокот на нивните деца, туку имаат и обврска да учествуваат во следењето и проверувањето на постигањата, како и другите фактори во училиштето: педагог, психолог, директор, и тн.

За да биде оценувањето на учениците во вистинска смисла заедничко оценување, потребно е да се договорат за некои елементи: за содржините и начинот на оценување, за критериумите на оценувањето, договарање за термините и условите на оценувањето, давање можност за повторување на оценувањето во случаи кога тоа имало слабости, да се даде можност ученикот да приговара во врска со оценката, итн.

Заедничкото оценување е само еден чекор и услов за оспособување за учениците за самооценување. Самооценувањето во себе го вклучува оценување на самиот себе, на своите постигања-знаења, способности, морални особини и постапки. Тоа е самоспознавање, каде личноста критички се однесува кон себе, самооценка на сопствената личност и тоа е израз на зрелоста на сопственото самопознавање. Самооценувањето е соодветно, кога субјектот кон себе се однесува критички и реално ги проценува сопствените можности и постигања. Во тој случај самооценувањето станува фактор за развој на личноста. Но, самооценувањето може да биде и несоодветно, кога субјектот ги натценува или потценува своите можности и постигања и тогаш тоа не ја остварува својата функција, односно претставува пречка за развој на личноста.

Учениците треба постепено да се оспособат за самооценување, а тој процес започнува од 6-7 годишна возраст. Во таа возраст учениците се способни за самооценување доколку нема пречки во нивниот когнитивен развој: развој на мислењето и говорот, разбирање на поимите и значењето на временските релации, способноста за перцепирање од позиција на друг. Во овој процес голема улога има наставникот кој постепено треба да ги оспособи учениците за самооценување. Самооценувањето е сложен процес, но тоа се учи со постепена и постојана работа. Наставникот кој успешно го реализира наставниот процес, кој успешно следи и оценува, исто така и успешно ги оспособува учениците за самооценување.

2.6.4 Според основот за споредување на постигањата

Овде станува збор за видови на оценување на напредокот на учениците каде нивното категоризирање се прави според основот за споредување на постигањата, потоа според посебните постапки за изведување на споредувањето и оценувањето и според видот на симболите со кои се искажува оценката.

Секое оценување е еден вид на мерење. Споредувањето на постигањата на учениците со некоја мерка на успехот е најсуштествената карактеристика на процесот на оценување. Во училиштата тоа се прави по разни основи и затоа се говори за разни видови на оценување. Според основот за споредувањето, оценувањето може да биде: споредување со утврдени норми-*нормативно оценување*; споредување со утврдени, пропишани критериуми или стандарди-*критериумско оценување*; и споредување со сопствените претходни постигања на единката- *индивидуално оценување*.

Оценувањето кое се изведува преку споредување на индивидуалните постигања на учениците со резултатите на останатите ученици, се нарекува нормативно оценување. За тоа се користат групните норми, изведени врз основа на резултатите од тестирања на репрезентативен примерок испитаници со стандардизирани нормативни тестови. Цел на

ваквото оценување е да се утврди каков е напредокот на секој ученик, но во споредба со нормите на групата на која и припаѓа и да се изврши категоризирање и рангирање на учениците според степенот на постигнатите резултати. Оценките во нормативното оценување се квантитативни, а не квалитативни, како кај критериумското оценување. Во нормативното оценување не е битно колку напредува поединецот, туку е важно местото на неговиот резултат во дистрибуцијата на резултатите на сите останати во групата.

Оценувањето во нашите училишта главно е нормативно, иако досега нема официјално утврдени норми ниту за една област (предмет), ниту за возраст (одделение). Најпогодни за нормативното оценување се нормативните тестови на знаење. Затоа и оценките имаат релативна вредност, пр. одличната оценка по некој предмет во една паралелка (училиште) не е еднакво вредна со иста оценка во друга паралелка (група) или друго училиште. Иако нема утврдени норми, сепак кај нас може да се рече дека оценувањето е нормативно. Таквите норми ги поставуваат самите наставници, врз основа на примена на неформални тестови на знаења кои ги изработуваат сами и ги применуваат во одделенијата во кои предаваат. По некое непишано правило, таквите норми се формираат во зависност од успешноста на паралелката или училиштето. Во послабите паралелки се формираат пониски норми, и обратно. Затоа една иста оценка во две одделенија нема иста вредност.

Критериумското оценување е она во кое постигањата на учениците се оценуваат и вреднуваат преку нивно споредување со официјално поставените воспитно-образовни програмски цели или барања а не со постигањата на останатите ученици, како во нормативното оценување. Тие барања се сметаат за образовни стандарди или критериуми кои ги одредува државата за одредена возраст. Според тоа, како успешни се оценуваат постигањата на тие ученици кои ги задоволуваат барањата, односно критериумите и стандардите, а неуспешни оние чии барања не се реализирани. Критериумското оценување сите ученици ги дели на успешни и неуспешни, а оценките во критериумското оценување се квалитативни, а не квантитативни како кај нормативното оценување.

Основна цел на критериумското оценување е да се утврди до кој степен секој ученик ги постигнал или надминал барањата на наставните програми (стандардите), односно со какви компетенции се стекнал во однос на планираните, колку наставата и колку другите активности ги задоволуваат индивидуалните или општествените потреби искажани преку целите. Квалитетно критериумско оценување имаме доколку постојат јасно утврдени стандарди, критериуми за секоја позначајна цел, компетенција. Овој вид оценување ги мотивира учениците да го постигнат она што е планирано и што се бара од нив, да се трудат да бидат успешни во реализирањето на целите на наставата а не да се споредуваат помеѓу себе. Импативно е тоа оценување каде постигањата на секој ученик се споредуваат со претходната состојба кај истиот ученик. Значи, напредокот на еден ученик во наставниот процес се согледува преку разликата на неговите постигања во две последователни ситуации на тој процес, односно разликата меѓу состојбата на почетокот наречена иницијалната состојба и на крајот на одредена етапа наречена финална состојба. Временски овие ситуации може да бидат доста блиски пр. од почеток до крајот на еден наставен час, па се до далечни, од почетокот до крајот на учебната година или до крајот на целиот образовен циклус. Значи, со овој вид оценување се утврдува дали и колку ученикот напредувал од претходното до наредното оценување, односно до кој степен ги постигнал индивидуално поставените цели. Овде многу поважно е поголемата разлика меѓу иницијалната и финалната состојба, отколку тоа да крајниот резултат биде близок до стандардот, т.е. битно е ученикот што повеќе да напредува. Ваквото оценување бара од наставникот добро да го познава секој ученик и континуирано да го следи неговиот напредок. Ова поуспешно може да се следи во одделенската настава каде наставникот подолго работи со една паралелка, потешко во предметната настава.

Оценувањето на индивидуалниот напредок може да се врши не само врз основа на споредување на актуелните постигања со претходната состојба, туку и врз други основи: вложените напори на ученикот, неговите способности, итн.

2.6.5 Според постапката за проверување и оценување

Според овој критериум, оценувањето може да биде аналитичко и глобално (холистичко) оценување. *Аналитичкото* оценување е постапка според која одговорот се расчленува на составните елементи и секој од нив се оценува одделно според определени критериуми. За аналитичкото оценување се потребни јасно утврдени и детално разработени критериуми за оценување на секој одделен елемент од одредена целина пр. кога во писмениот состав се оценуваат посебно: содржината, структурата, стилот, правописот, итн. Еден вид на аналитичко оценување е описното оценување во форма на едноставни, слободни-неструктурирани и индивидуализирани коментари за изработките или одговорите. Позитивната страна на аналитичкото оценување е што нуди подетални информации, поради што има голема дидактичка вредност за идната работа на наставникот и учениците, има голема дијагностичка вредност, е објективен начин на оценување, ги упатува учениците во самооценување, ги мотивира нив за постигнување на суштествените цели на програмата. Како слабости на овој начин на оценување може да се истакнат следниве: бара многу време и е детализирано, со што се губи од вид целината, се проверуваат и оценуваат поелементарни содржини и често неповрзани со целината, не е погодно за сите наставни содржини, и др.

Глобалното оценување е метод на оценување при што се поаѓа од претпоставката дека постигнувањето, одговорот на учениците е некаква целина и дека нејзиното расчленување би значело губење увид во целината. Затоа се смета дека писмените трудови или други слични изработки треба да се оценуваат како целина, без да се анализираат одредени нивни елементи. Тоа е оценување според општ впечаток, врз основа на глобалното разбирање на постигнатото или по интуиција. Притоа се дава една единствена оценка. Овој начин на оценување е поекономично од аналитичкото, бидејќи се одвива брзо, додека недостаток е дека не го опишува реалниот напредок или заостанување на ученикот и содржи доза на субјективност.

2.6.6 Според симболите на изразување на оценувањето

Оценките за постигањата на учениците може да се искажуваат со различни симболи: броеви, букви, зборови или комбинирани, средени во вид на скали на оценки, но и со помош на слободни искази, судови, записи, кои не се степенуваат во официјални скали на оценки. Во разни образовни системи, па и кај нас, се користат различни скали на оценување. Во некои образовни системи се користат нумерички скали, во други тоа се скали со букви, а во трети образовни системи постигањата на учениците се искажуваат со зборови. Во повеќе земји, овие начини се комбинираат.

Бројчаниите (нумеричките) скали за оценување на учениците се најзастапени скали, се изразуваат во форма на бројчани оценки, подредени се во вид на скала од оценки, која спаѓа во т.н ординални скали. Тоа значи дека во неа, броевите може да се употребуваат само како ознаки за редоследот-рангот на учениците според обемот и квалитетот на нивните постигања. Тоа се прави врз основа на меѓусебно споредување, кој е подобар, а кој послаб, иако разликите во постигањата на одделни ученици не се еднакви како што се разликите меѓу броевите со кои се означени соодветните оценки. Бројчаните оценки не даваат секогаш доволно и вистински повратни информации на ученикот и родителите. Често се случува исти бројчани оценки да не означуваат исти постигања кај учениците. Најмногу се користат во Русија, Шведска, Австрија, поранешните југословенски републики, итн а се користат скалите од 1 до 5, каде, во некои земји оценката 5 е најдобра, а некаде најслаба оценка. Бројчаните оценки често се користат со зборови еквиваленти, како кај нас, 5-одличен, 4-многу добар, итн, но не и во високото образование. Има земји каде бројчаните оценки се проследени со описи за постигањата или тешкотиите на учениците. Во некои образовни системи, наместо бројки, постигањата на учениците се искажуваат со букви, и тоа најчесто големите букви од азбуката, како А, В, С, D, Е, и тн, каде, различни земји земаат различен број на букви како оценки, други на овие оценки им додаваат квалитети како +, -, и сл., а трети им додаваат описи.

Постои и комбинирана скала на оценки, која може да се користи во неколку варијанти. Може да се земе комбинација од истовремено користење на буква и број, пр. 5А, 5В, 5С, со кои се означуваат одредени нијанси или степени (нивоа) на барања, утврдени со образовните стандарди. Друга варијанта е кога буквената скала е придружена со бројки во вид на поени или центили пр. позитивни може да бидат степените А од 86 до 100% од можните поени, В од 76-85%, С од 66-75%, а негативна вредност е под 56%, и сл. Трета варијанта може да биде кога без разлика дали се користи бројчаната или скалата со букви, наставникот дава аналитички описи на постигањата на учениците, како и коментари за нивното однесување, работа, потешкотии, итн.

Поретко, но се користи и системот положил-неположил, или успешен-неуспешен, каде постигањата на учениците се класираат само на две категории, позитивна и негативна.

Според симболот на изразување, оценувањето може да биде *бројчано и описно*. Оценувањето во кое оценките се означуваат во скала од бројки се нарекува бројчано оценување. Овие скали на оценки спаѓаат во ординалните скали, а тоа значи дека во нив броевите можат да се употребуваат само како ознаки за редоследот-рангот на учениците според обемот и квалитетот на нивните постигања. Тоа се прави врз основа на меѓусебно споредување кој е подобар, а кој послаб, иако разликите во постигањата на одделни ученици не се еднакви, какви што се разликите меѓу броевите со кои се означени соодветните оценки, пр, за ученик кој добил оценка 4 може да се каже дека е подобар од оценетиот со 3, но не може да се тврди дека тој е толку подобар од добриот колку што оценетиот со 3 е подобар од ученикот кој добил оценка 2. Оваа одлика на бројчаното оценување не дозволува да се пресметува нивна просечна средна оценка, иако во нашата училишна практика тоа редовно се прави. Така пресметаната средна оценка ништо не кажува, уште повеќе ја замаглува вистината за знаењата на учениците. На оваа скала на оценување се припишува дека не е доволно осетлива, не ги истакнува доволно разликите помеѓу постигањата на учениците, факт што во наставната практика наставниците го решаваат овој проблем со додавање

плусеви, минуси и други знаци со оценките. Секоја бројчана оценка претставува синтеза на сите постигања на учениците било да се работи за знаења, способности, интереси, работни навики, итн., што значи дека бројчаната оценка не кажува децидно што се содржи, кои постигања на учениците ги оценува. Натпреварувањето помеѓу учениците е главна одлика на бројчаното оценување. Учениците најчесто учат за оценка бидејќи од нив зависи нивната иднина и статус, се дефинира атмосферата во одделението, каде секогаш има најдобри и најслаби. Учениците се категоризираат и се рангираат во групи кои немаат вистинска употребна смисла и се штетни за нив што води кон понижување, разочарување, развој на чувство на пониска вредност, фрустрирање и завист кај сите ученици кои добиваат слаби оценки. Се јавува и страв од слаба оценка со сите последици кои произлегуваат од таа состојба. Условува појава на негативен став (однос) кон училиштето, наставниците и кон учењето воопшто, а кај учениците со слаби бројчани оценки се развива негативна слика за себе.

Референции:

- Grgin, T. (1989), Školska dokimologija: Procenjivanje i mjerenje znanja, Školska knjiga, Zagreb
- Закон за основно образование, објавен во Службен весник на Република Македонија, број 103 од 19.08.2008 год,
- Комљанц, Н. (2008), Описна оценка на училишниот успех, Описно оценување прв и втор дел, Скопје
- Нацева, Б, Мицковска, Г, (2001), Стандарди на постигања, македонски јазик, Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје
- Нацева, Б, Мицковска, Г, Попоски, К, (2004), Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, одделение за оценување

- Николиќ, Р. (1989), Оцјењување ученика у основној школи, Настава и васпитање
- Furlan, I. (1964), Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika, PKZ Zagreb
- Pongrac, S. (1980), Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, Skolska knjiga, Zagreb
- Попоски, К, (2002), Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Македонска книга, Скопје
- Попоски, К. (2005), Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје
- Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, (2007), МЦГО, УСАИД
- Turković, I. (1996), Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi, Otvoreno sveučilište, Zagreb

3. Описното оценување на учениците во наставата. Поим

Во педагошката литература, а и во практиката, се среќаваат различни методолошки пристапи за градење на посебни стратегии кои ќе се применат при следење, проверување и оценување на постигањата на учениците. Многу е важен општиот методолошки пристап од кој поаѓа наставникот при извршување на овие активности.

Обично се говори за две парадигми како основни методолошки модели. Едниот е *нормативскиот пристап* кој е насочен кон квантитативните аспекти, се користи пред сè со квантитативни постапки а првенствено ги мери резултатите од постигањата на учениците. Таа е наречена *квантитативна парадигма* или парадигма на објаснување. Вториот пристап, кој ќе се третира во овој труд, е насочен пред сè, кон квалитативните аспекти на она што се проучува, се залага за квалитативни постапки, за проучување на целината на феноменот, на процесот, на неговиот развој. Тоа е *идиографскиот пристап* и се нарекува *квалитативна парадигма* или парадигма на разбирање. За да ги сфаќаме подетално овие две парадигми кои доминираат во нашата училишна

практика, а и за да продираме подетално во суштината на описното оценување на учениците, во продолжение ќе ги презентираме основните карактеристики на овие две парадигми. (Попоски, К. 2005, стр.112)

Основни карактеристики на квантитативниот пристап:

- насочен е кон објаснување на напредокот на учениците преку регистрирање на показатели на неговите постигања;
- не овозможува продлабочено осознавање на причините од кои зависи работата и степенот на успешноста на ученикот;
- вниманието е насочено воглавно на резултатите што ги постигнува ученикот;
- претпоставува статична реалност, снима одредена ситуација, состојба и прави пресек во постигањата, се опишува работата на учениците во одреден момент;
- прави сегментарен и површен увид во постигањата на ученикот, она што може да се согледа во моментот на проверувањето;
- користи квантитативни постапки: анкети, тестови, скали на проценка, чек-листи и други постапки за мерење;
- овозможува пред се сумативно оценување.

Основни карактеристики на квалитативниот пристап:

- насочен е кон сфаќање, разбирање на напредокот на ученикот во рамките на неговиот репертоар на однесување и постигања;
- води кон продлабочено осознавање на работата и успешноста, напредокот на ученикот;
- посебно внимание се посветува на процесите во кои се постигнуваат резултатите;
- претпоставува динамична реалност (проучува постапки, однесување, процеси, активности), тоа е лонгитудинално испитување, континуирано се следи, проверува и оценува работата на ученикот;
- тоа е холистички пристап, се согледува целината, севкупната работа на ученикот и продлабочено осознавање на неговите постигања;
- користи квалитативни постапки: интервју, набљудување, анализа на документи, историја на случајот, клинички надзор и постапки за вреднување;

-овозможува дијагностичко и формативно оценување.

За кој од овие две парадигми ќе се определи наставникот, зависи од тоа кој концепт на настава го практикува во својата наставна работа: дали таа повеќе е насочена содржински и целно-резултатски или за процесно-развојниот концепт на настава. Од друга страна, на кој концепт на настава му дава предност наставникот, зависи од тоа како следи, проверува и оценува, какви прашања поставува на учениците, какви активности од нив очекува. Доколку преовладуваат прашања од типот: *Кој? Кога? Каде? Што?*, тогаш тој од учениците бара фактички знаења, знаења од пониско ниво, само репродукција на фактите, а со тоа се проверува и оценува актуелниот развој на ученикот. Иако и знаењата се важни, тие не допринесуваат за развој на личноста на ученикот, туку само го зголемуваат квантумот на нивните знаења. Додека со поставување на прашања од типот: *Зошто?, Како?* Или ако се бара објаснување за одредени појави, поими, тогаш имаме знаења од повисоко ниво бидејќи се бара да се образложи, систематизира, докаже, итн, а наставникот не го сфаќа учењето само како акумулирање на знаења, туку и како нивна преработка, средување и практичко користење.

Описно оценување е форма на изразување на постигањата со зборови. Оваа синтагма од поодамна се користи во нашиот образовен систем и е прифатена и во теоријата и во практиката. Долго време се употребуваше за да се означи искажување на оценките по одделни предмети со зборови, наместо со бројки, како на пример: “покажува посебен (добар, многу добар) интерес и успех”, или “не покажува интерес”. Слично се искажуваат и оценките за поведението на учениците (примерно, задоволително, незадоволително). Меѓутоа, очигледно е дека овој начин на описно оценување е само сурогат на бројчаната оценка во која бројките се придружени со истите зборови. Тоа е глобално оценување. Во поново време се повеќе се користи терминот аналитичко описно оценување, каде за ученикот се водат исцрпни аналитички белешки во текот на целата учебна година, повremени, етапни микросумативни записи, а на крајот од учебната година се прави синтетичка сумативна завршна описна оценка.

Во описното оценување ученикот не се споредува со постигањата на другите ученици, како во бројчаното оценување, тие не се рангираат, туку постигањата на ученикот се опишуваат и се кажува што постигнал секој ученик, колку тој напредувал во споредба со претходната состојба или во споредба со стандардите (целите). Описното оценување ја поттикнува и ја овозможува индивидуализацијата на наставата. Тоа е повеќе и директно поврзано со целите на наставата, секогаш се изведува како планирана активност на наставникот и учениците со јасно утврдена цел, динамично е, бидејќи ги следи и планира идните активности.

Описното оценување во повеќе европски земји денес најчесто се практикува во првите неколку одделенија на основното училиште. Се смета дека периодот од 6 -11 години кај децата е критичен за развој на позитивна слика за себе и дека описното оценување има голем придонес во тоа. Се опишува напредокот на ученикот, и што е многу битно, не се споредува со друг ученик за да се избегне формирањето на негативна слика за себе, посебно кај учениците кои побавно напредуваат во учењето.

Описното оценување е аналитичко. Описната оценка, која во форма на запис, белешка, извештај, и како повратна информација ја добиваат учениците и родителите, содржи искази за секоја компонента посебно: до кој степен се постигнати целите утврдени со образовните стандарди, каков е квалитетот и квантитетот на знаења, какви се интересите, способностите и ставовите на учениците, нивните залагања, односот кон работата, кон другите итн. Описната оценка, особено онаа која ја добива ученикот на крајот од учебната година, е еден опис во кој многу кусо, во стегната форма се искажува синтетизирано мислење за постигањата на ученикот од когнитивното, афективното и психомоторното подрачје, со нагласување и на одредени аспекти од социјалното однесување, воспитните аспекти или потешкотиите кои ги има во учењето.

Описното оценување ги одразува посебностите на секој ученик одделно. Се искажува со описи, формулации кои се различни за секој ученик, онака како што тие се разликуваат помеѓу себе според постигањата, субјективните можности, итн. Белешките за учениците содржат

информации за единственоста и неповторливоста за секој ученик. Основна одлика на описното оценување е постојаното следење и проверување на постигањата на учениците. Нејзината специфика не се состои во тоа да ученикот, на крајот од учебната година, добие свидетелство со аналитички квалификации, наместо со бројки, туку филозофијата на описното оценување е во постојаното, континуирано следење на напредокот на учениците, нивното постојано проверување. Описната оценка која ќе се добие на крајот од учебната година, да биде резултат на целогодишната заедничка работа на наставникот и ученикот.

При описното оценување постојано се прибираат информации за учениците и тие информации се презентираат на самите ученици и на нивните родители, а се однесуваат на степенот на постигнување на воспитно-образовните цели во споредба со поставените образовни стандарди, напредокот на ученикот во споредба со претходниот период на проверување и оценување, тешкотиите на кои наидува ученикот и помошта која треба да му се пружа, за кои области покажува посебен интерес и способности, колку е мотивиран за учење, каква е неговата одговорност кон училиштето, итн. Така подготвен писмен запис е добра основа за плоден разговор со родителите на учениците.

Описното оценување не е ограничено со одреден број на степени, како бројчаното и не ги категоризира учениците. Тие не се споредуваат помеѓу себе туку нивните постигања се споредуваат со пропишаните стандарди, а најповеќе се споредуваат со сопствените постигања во две последователни периоди на оценување. За да се формулира една описна оценка неопходно е да се следи претходно работата на ученикот во одреден период. Ученикот треба постојано да се следи, набљудува и да се анализира секој негов елемент посебно. Описната оценка која се дава на крајот од учебната година треба да ги содржи сите тие елементи кои ги воочил наставникот во текот на учебната година.

Описното оценување многу тесно е поврзано со целите на наставата. Многу полесно ќе се воочи дали ученикот ги совладал наставните цели доколку тие се операционализирани. Значи целите мора да бидат доволно

операционализирани и како такви да им се соопштат на учениците и родителите за да знаат дали ученикот ги усвоил.

Описното оценување е потежок процес за наставникот. Тој мора постојано да го следи, проверува развојот на ученикот а притоа да ги опфаќа сите аспекти од развојот на личноста на ученикот, почнувајќи од знаењата, способностите, интересите, ставовите, работните навики, објективните услови во кои работи и живее ученикот, цртите на личноста на ученикот, итн.

3.1 Што е предмет на следење, проверување и оценување во практичната настава

Различни автори даваат различен одговор на прашањето што е предмет на следење, проверување и оценување. Некои велат дека се оценува развојот на учениците, други успехот, трети напредокот, четврти постигањата на учениците. Во практиката обично се кажува дека се оценува успехот на учениците или едноставно дека се врши оценување на учениците. Значи повеќе се говори за оценување, отколку за следење и проверување, исто така се говори за оценување на знаењата на учениците, но не и за оценување на други квалитети на личноста на ученикот: вештини, способности, ставови, интереси, итн. Сето тоа создава недоволно јасна претстава за тоа што навистина е предмет на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.

Според В.Пољак (Попоски, К. 2005, стр.52) лесно може да се дефинира предметот на следење, проверување и оценување, бидејќи таа произлегува од основните цели на наставата: материјални, функционални и воспитни, и поради фактот што во текот на школувањето мора да се остварат сите спомнати задачи, тогаш е разбирливо дека треба да се опфатат и при следење, проверување и оценување. Значи, според Пољак треба да се провери и оцени обемот и квалитетот на усвоените знаења, степенот на

развиеност на способностите и квалитетот на формираните воспитни вредности. Оваа теорија ја опфаќа сета содржина на наставата искажана преку трите нејзини цели.

Според А. Крковиќ, (исто, стр.53), во рамките на секој предмет диференцијално се оценуваат следниве компоненти:

- знаење на факти, разбирање на фактите, стекнати поими, т.е *сознајно-говорната компонента*;

- работни навики, примена на знаењата во практиката, домашни работи, домашни задачи, практични задачи, т.е *практичната компонента*;

- интерес, залагање, став кон одреден предмет, т.е *емоционалномотивациската компонента*;

- способностите за одреден предмет, евентуални таленти, недостатоци, т.е *компонента на субјективни можности*, и

- можностите на учениците за работа, домашните прилики, културното влијание на семејството, материјалните можности во домот, т.е *материјалните објективни можности на ученикот*.

Во врска со вреднувањето и оценувањето на учениците во наставата, Рајстон, Џастон и Робинс говорат дека главните цели во образованието што треба да се проценуваат, опфаќаат не само сфаќања, умеења и знаења, туку и способности, ставови, интересирања, критичко мислење, како и лично и социјално прилагодување. Тие даваат доста сеопфатна програма на вреднување која ги опфаќа главните цели кои едно општество сака да ги оствари кај секој ученик. Притоа голема важност му се дава на наставникот кој треба да се занимава со севкупниот развиток на ученикот. (Rajtson, Daston, Robins, 1966, str.22-23).

Од ова може да се констатира дека повеќето автори се сложуваат околу прашањето што треба да биде предмет на оценување во современото училиште: *а тоа се позитивните промени во личноста на ученикот, од когнитивен, психомоторен и социо-емоционален план*.

Иако теоретски авторите начелно се согласуваат околу прашањето за тоа што треба да се оценува, во наставната практика овој проблем не е лесно остварлив, напротив е проследен со голем број проблеми веќе на следното ниво на разработка на предметот на следење, проверување и оценување.

Затоа, нова тенденција е да се изработуваат голем број на таксономии на воспитно-образовни цели кои се проследени со стандарди а кои на најконкретен начин утврдуваат што учениците треба да учат, а кои се користат и за утврдување на предметот на проверување на постигањата и оценување на нивниот напредок. Една од најпознатите таксономии е Блумовата.

Практиката покажува дека најдетална разработка во програмите, како и во учебниците доживува првата, односно когнитивната компонента на наставата, значи образовните, сознајно-говорните цели на наставниот процес. Иако при планирање на целите на наставата се прави обид за вклучување и на психомоторната и афективната компонента на наставата, сепак тие цели потешко се реализираат од когнитивните. Еден од најглавните недостатоци на нашите програми е тоа што скоро воопшто не се третира проблемот на проверување и оценување на планираните наставни цели, и тоа е оставено на наставникот и неговото искуство.

Предметот на следење, проверување и оценување е дефиниран со законски акти кои се обврзни за наставниците пр: во член 5 од Правилникот за ОУ се вели *"при определување на оценка се земаат предвид обемот и квалитетот на усвоениите знаења, работните навики, заинтересираноста за наставата и односот кон неа, особеноста за примена на знаењата и развојот на способностите на ученикот"* (Попоски, К. 2005, стр.55)

Од гореизнесеното може да се утврди дека предмет на следење, проверување и оценување се постигањата на учениците на когнитивен, социоемоционален и психомоторен план. Тоа се стекнатите знаења, вештини, интереси, ставови, способности и другото однесување на учениците. Се следат и утврдуваат показателите на нивната актуелна состојба: нивната присутност кај одделни ученици, точноста, степенот на развиеност, можноста за нивна практична примена, и за овие состојби се прибираат квалитативни и квантитативни информации.

ЗНАЧИ предметот на оценување е напредокот на ученикот во постигнувањето на воспитно-образовните цели под влијание на наставниот процес и другите воспитно-образовни активности, утврдени со наставниот

план и програмите, односно определување на вредноста на неговите постигања. Тоа значи дека врз основа на податоците за актуелната состојба кои се прибирани преку следење и проверување, се проценува колку тој постигнал, напредувал од пониско кон повисоко ниво на промени на сопствената личност, како се движел од почетната состојба кон очекуваната и планирана цел на наставата. Поконкретно, директен предмет на оценување е утврдување на вредноста или определување на степенот на совпаѓање на актуелните постигања на ученикот со претходно планираните цели.

3.1.1 Знаењата како предмет на следење, проверување и оценување

Се поставува прашањето: *Зашто при утврдување на компетенциите и нивното редeње знаењето се става на прво место?* Без оглед на се пошироките воспитно-образовни задачи на современото училиште, стекнувањето на знаења е најосновна и најважна задача. *Што претставува човековото знаење и каква улога има во живото на модерниот човек?* Овие се прашања кои најчесто се поставуваат при одредување на важноста на знаењата во образовниот процес.

Знаењата се систем на научни факти и генерализации, сознавање на поими, правила, закони за природата, општеството, за човекот, кои треба да се сфаќаат и практично да се применуваат, знаењата се вистински одраз на објективната стварност во човековата свест, тоа се темел за конструктивен живот и прогресивна работа на современиот човек. Надворешниот свет се одржува во човековата свест во форма на поими, судови, закони. Систематско научно знаење се стекнува првенствено на училиште, преку наставниот процес. Затоа стекнувањето на знаења е еден од примарните задачи на наставата.

Знаењата се основниот предмет на следење, проверување и оценување. Меѓутоа самиот поим знаење е различно сфатен. Дали се работи за еден или повеќе видови на знаење? Во дидактичката литература различни автори даваат различно толкување на поимот знаење, а сите тие се сложуваат дека знаењето не е еднородно, туку е составено од повеќе компоненти. Најчесто знаењата се дефинираат како синтеза на факти и генерализации (апстракции) и дека начинот на нивното усвојување е различен. Додека за усвојување на фактите важна улога имаат сетилата, апстракциите може да се усвојат само со силата на мислењето. Ваквото знаење во наставата се нарекува декларативно знаење. Фактите и генерализациите се во синтеза и без одреден број на факти не може да дојдеме до генерализации, а и обратно. На овој вид знаења наставниците им посветуваат најголемо внимание во наставниот процес при планирање, обработка и при проверување на нивната усвоеност. Во Блумовата таксономија на образовни цели, знаењата се дел од когнитивниот домен. Когнитивно/сознајното подрачје опфаќа знаења и способности кои што бараат меморија, мислење и процеси на резонирање.

Освен знаењата, предмет на следење, проверување и оценување се и нивното разбирање/сфаќање, нивната примена, анализа, синтеза и евалуација/вреднување. По однос на знаењата, се бара потсетување на посебни и општоприфатени информации, потсетување на методи и постапки, или потсетување на извесна шема, структура или амбиент. Мерењето на овој вид задачи кај учениците бара нешто повеќе од помнење на соодветниот материјал. По однос на категоријата разбирање, од ученикот се бара да знае што се соопштува во една информација и да го користи материјалот или идејата без да го поврзува него со друг материјал или да ги согледа неговите целосни последици. Нивото на примена бара користење апстракции во посебни и конкретни ситуации, кои што можат да имаат форма на општа идеја, правила на постапки или генерализирани методи. Тие можат да бидат технички принципи, идеи или теории коишто мора да бидат запомнати и применети. Анализата значи расчленување на извесна комуникација на нејзини составни делови за да можат идеите да станат појасни и да се сфаќаат односите меѓу нив. Анализата може да ја

појасни комуникацијата, да покаже како таа е организирана. Синтезата е обратен процес, значи составување на деловите за да се формира целина. Ова вклучува работа со деловите и нивно организирање за да се формира извесна шема или структура. И конечно, вреднувањето значи давање мислења и судови за вредноста на материјалите и на методите за определени цели, користење од учениците стандарди за проценување. Значи елементите на следење, проверување и оценување од когнитивното подрачје, односно од компонентата знаење, се многубројни и доста сложени, а во наставата треба да се оценуваат сите квалитети на знаењата а не само нивното меморирање.

3.1.2 Вештините и способностите како предмет на следење, проверување и оценување

Стратегиите, вештините и способностите спаѓаат во т.н процедурално знаење. Наједноставните вештини се алгоритмите како постапки кои се изведуваат по фази според утврден редослед. Најсложени компоненти на процедуралното знаење се стратегиите, кои обично се применливи во различни ситуации. Како што фактите се поврзани со генерализациите во декларативното знаење, така и стратегиите се поврзани со одделни вештини. Процедуралните знаења се знаења за содржината и редоследот на остварување на умствените дејствија кои овозможуваат совладување на научните знаења за предметната реалност или знаења кои на учениците му даваат информации како да ја развива умствената активност. Значи, тоа се начини кои се користат при усвојување на теоретски знаења. Постојат три вида на такви начини. Во првиот тип спаѓаат оние кои се составен елемент на содржината на предметните знаења и се специфични за одредена научна област. Обично тоа се одредени правила или практични активности кои се изведуваат со одредени содржини од предметот пр. правила за читање, а овој вид на процедурални знаења се оценуваат заедно

со содржините на предметното подрачје. Во вториот тип може да се бројат разни знаења поврзани со начинот на организирање на процесот на учење а се подведуваат под заедничкото име-култура на умствената работа, без која нема успешно учење. Во овој вид спаѓаат навиките и начините на ученикот да си поставува цели, да го планира учењето, да умее да се служи со учебник и прирачна литература, итн. Овие знаења не се специфични за одредена област, туку се општи и може да се користат во учењето на разни предметни области. Поради фактот што за овој вид на знаења не се вградени во наставните програми, во учебниците, наставниците не чувствуваат потреба да ги оспособуваат учениците за нивна успешна примена, ниту ја следат и оценуваат нивната развиеност кај учениците. И третиот тип на знаења се општи, а може да бидат логички и психолошки знаења. Во логичките спаѓаат знаењата на правилата за изведување на логичките операции: анализа споредување, класирање, докажување, заклучување, обопштување, чиешто знаење е многу важно за учениците, тие се составен дел на новите наставни програми и стандарди, а прашање е колку наставниците им посветуваат внимание на нивното усвојување од страна на учениците. Во психолошките знаења спаѓаат набљудувањето, запомнувањето, создавањето на претстави и оперирањето со нив, размислувањето, решавањето на проблеми, итн.

Може да се каже дека на овие видови на знаење, кои се од повисоко ниво, освен на оние кои се присутни во самите содржини на наставите премети, не им се посветува доволно или воопшто внимание во наставниот процес. Тоа особено е воочливо во процесот на следење, проверување и оценување, поради нивната сложена природа како и од неспособноста на наставниците за нивно планирање, обработување и оценување.

3.1.3 Воспитните аспекти на личноста како предмет на следење

Кога се работи за следење, проверување и оценување на воспитните аспекти на личноста на ученикот, најчесто се мисли на следниве видови однесувања на ученикот (Попоски, К. 2005, стр.64):

-*однос кон работништа*: залагање за извршување на своите обврски во училиштето, семејството, желба и спремност за учење, трудољубивост, навременост, точност, работна дисциплина, итн;

-*однос кон другиите лица*: однос кон соучениците, врсниците, кон наставниците и други вработени во училиштето, кон постарите и кон другите лица воопшто, особено кон постарите, послабите, немоќите, кон оние од спротивен пол, од друга националност и вероисповед;

-*однос кон себеси*: самодоверба, самопочитување, критичност кон себе и своите дела, спремност да се ослободи од своите слабости, итн;

-*општо поведение во училиштите и надвор од неџо*: почитување на куќниот ред, дисциплина додека се престојува во училиштето, почитување на бонтон, обраќање кон другите луѓе, итн.;

-*однос кон материјалните и духовните добра*: однос кон училишниот имот, кон сопствените предмети, кон природната средина, итн.

На крајот од овој дел да го разгледаме и проблемот на следење на некои карактеристики на ученикот кои не се во директна врска со резултатите постигнати во воспитно-образовните подрачја, но кои може да бидат доста важни за добивање на потполна слика за целокупната личност на ученикот, а со тоа и за прилагодување на воспитно-образовните постапки на индивидуалните карактеристики на учениците. Тоа посебно се однесува на учениковата здравствена состојба и физички развој, интересите и способностите, на потешкотиите и пречките во развојот, како и на емоционалниот и социјалниот развој. Со оглед на фактот дека не е лесно да се утврди степенот на развиеност на посебните карактеристики кои ги наброивме претходно, бидејќи за стручна и прецизна дијагноза потребно е да се ангажираат и други стручњаци: лекар, педагог, психолог, наставникот најчесто го користи споредувањето на поединецот со групата на негови врсници при проценка на овие карактеристики.

Доста се битни податоците за здравствената состојба, од сопствените забележувања, како и од разговорите со родителите, лекарот и други стручни лица. Податоци се запишуваат само за оние ученици кои имаат потешкотии во здравствената состојба и физичкиот развој, а тие пореметувања се од таква природа да наставникот мора да води сметка за

нив во текот на наставниот процес. Телесните особини релативно лесно се забележуваат од страна на наставникот при споредба со врсниците по однос на тежината, висината, општата телесна развиеност. Овде се забележуваат одредени болести кои поради својата природа, може да предизвикуваат долготрајно изостанување од наставата. Од сензорните способности најчесто се воочуваат недостатоци во видот и слухот, како што се слабовидост, кратковидост, далековидост, глувост, итн, кои се неопходни за нормално следење на наставниот процес. Исто така ако се јават некои оштетувања во психомоторните способности, како општата телесна спретност, хармоничното функционирање на органите за движење, наставникот треба да ги бележи, како и леворакоста, кое не е здравствен недостаток, но може да им предизвика потешкотии на учениците.

Интересите се евидентираат ако се посебно изразени, а наставникот ги забележува со секојдневното следење на работата на ученикот во наставниот процес. Во прилог на овој елемент говорат: некое хоби на учениците, вонучилишните активности, желбата за читање на одредени содржини, итн. Треба да се разликуваат трајните и редовните интереси, од моменталните, површните и случајните. За воспитниот аспект се важни и двата вида на интереси, бидејќи можно е моменталните интереси, со континуирана работа, да прераснат во трајни интереси.

При давањето на мислење за развиеноста на поедините способности, посебно интелектуалните, наставникот треба да соработува со училишниот педагог и психолог, кога наставникот воочува дека одреден ученик тешко усвојува одредени содржини, или пак ако е многу над својата група на врсници.

Емоционално-социалниот развој се очитува во квалитетот на односите спрема врсниците и возрасните во училиштето и надвор од него. Од однесувањето на ученикот, наставникот ќе одреди дали неговиот емоционален и социјален развој одговара на неговата возраст. Според тоа наставникот ќе регистрира дали ученикот е повлечен, исплашен, агресивен, слабо прифатен во колективот, друштвен, стабилен, итн.

3.2 Некои специфики на описното оценување во наставата по предметот Природа и општество

Следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е во тесна врска со стилот и начинот на наставна работа. Ова прашање го разгледавме на почетокот од овој труд, но сега се навраќаме за да ги анализираме условите за следење, проверување и оценување на знаењата, способностите, вештините и другите аспекти кај учениците. Ако наставата е насочена претежно кон запонување на факти, тогаш лесно ќе го проверуваме само репродуктивното знаење на учениците. Ако се организира наставата на тој начин што учениците треба да изведуваат практични активности, со тоа тие ќе имаат можност да ги развиваат и способностите и вештините а не само поимите. На тој начин тие ќе се развиваат во целина.

Многу е важно да се размисли која е целта на предметот Природа и општество. Како и во сите други природни науки во целина, така и во предметот Природа и општество, главна цел е да му се доближи на детето научниот пристап во истражувањето. Цел на наставата по Природа и општество е учениците да се запознаат со природата и општеството во поблиската и подалечната околина, започнувајќи од домот и училиштето, па се до државата, потоа општествените и природните појави и промени, животот и работата на луѓето, развојот на општеството, при што се развиваат интереси, навики, способности, научен поглед на светот, свест за припадност на одреден колектив, итн. Во наставната програма по предметот Природа и општество, дадена е општата цел на предметот за секое одделение, како и задачите, а од целта треба да се конкретизираат оперативни цели како и очекувани исходи од учењето на учениците за секоја тематска целина посебно, што е важен елемент во успешното спроведување на описното оценување на учениците по овој предмет како и за сите други предмети во одделенската настава. Значи прв чекор за успешно опишување на постигањата на учениците по предметот Природа и општество е да се конкретизираат наставните цели за секоја наставна

единица посебно, да се наведе што како очекуван исход се очекува од учењето на учениците и поучувањето на наставникот, тоа да се наведе во дневните подготовки на наставниците, учениците да се запознаат со целите и очекуваните исходи и конечно, да се планираат соодветни инструменти и методи за проверување на постигнатоста на тие цели во текот на наставниот процес. За секоја цел која се проверува на било кој начин, со различни инструменти, методи и техники, наставникот треба да даде квалитативен опис, за секој ученик посебно.

Најчести формулации кои се користат за опишување на постигањата на учениците по предметот Природа и општество, се следниве: воочува промени во природата, во општеството, го воочува битното, воочува односи, набљудува, воопштува, самостоен е во работата, заинтересиран, воопштува но со водење, активен-неактивен, покажува склоност за следење на природните појави, систематичен во работата, сфаќа и објаснува законитости, разликува, систематски образложува, се служи со извори, соработува во група, пар, логички поврзува, се снаоѓа во просторот, споредува, анализира, синтетизира, конкретизира, набројува, опишува, применува знаења, покажува интерес за..., применува знаења во пракса, и многу други формулации, кои се однесуваат на сите три домени на учењето на ученикот: когнитивното, афективното и психомоторното подрачје.

Воведувањето и навикнувањето на децата во методологијата на истражувачката работа треба да биде основна цел на секој наставник. За таа цел е потребно е да се нагласат природонаучните активности: забележување со сите пет сетила, собирање на податоци, бележење на утврденото, споредување, расчленување, правење поделба, средување, броење, мерење и средување на податоците, експериментирање, планирање на експеримент, формирање на хипотези, предвидување, составување, анализирање, комуникација, формирање на ставови во врска со природните науки, итн. Сите овие елементи се составен дел на современото поимање на знаењата. Исто така, сите овие елементи се и елементи кои треба да се составен дел од проверувањето и оценувањето на учениците. Значи, наставникот, треба да следи и да вреднува колку секој

ученик успешно ги реализира горенаведените активности. За да го направи тоа, наставникот треба да има план на работа, план на оценување, кој би содржел:

- кои способности и вештини ќе ги оценува (подготовка на карактеристични и практични активности),
- кои деца ќе ги проверува, оценува, бидејќи невозможно е на секој час да се прибираат информации од секој ученик во одделението.

Во природните науки пресудни се и некои општи активности кои исто така може да бидат дел од описното оценување на постигањата на учениците.

Наставникот треба да внимава на следниве моменти:

- разбирањето и почитувањето на упатствата,
- учеството на групни форми на работа,
- почитувањето на мислењето на другите,
- почитувањето на факти,
- критичкото размислување,
- настојувањето (упорноста),
- љубопитноста,
- слушањето,
- поставувањето на прашања,
- усното и писменото изразување,
- користењето разни извори,
- оригиналноста,
- досетливоста, и др. (гр.автори, 2000, стр.178)

Собирањето на информации за способностите и вештините е важен дел од наставата, исто колку што е важно и спознавањето на мислењето на ученикот. Учениците треба да ги прашуваме што мислат, каква претстава имаат за нештата, а тоа може да се сознае ако подготвиме задачи од различно ниво на сложеност. Спознанието на детското мислење е доста важно и за планирање на наставата од страна на наставникот, планирање на наредните активности со цел да се подобри и зголеми нивното мислење. Кај општествените науки го следиме напредокот на учениците во следниве области:

- ориентација во просторот,

-ориентација во времето,
-однесување во сообраќајот

Кон активностите за усвојување на знаењата кои ги спомнавме кај природните науки, во општествените би ги додале и различните извори од кои може да се црпат знаењата. Наставникот треба да следи и проверува дали ученикот внимателно набљудува, што гледа (целината, елементите, знае да опише, именува), го раздвојува дејството од сопствените ставови, искуства, предвидувања, ги сфаќа естетските елементи, итн. Понатаму, ученикот треба да умее во текстот (кус, опширен, оригинален), набрзина да го најде бараниот податок, да ја утврди суштината, да ја изрази со свои зборови, да изготви мисловна целина, да оцени за кого се однесува текстот, да знае да најде соодветна книга на темата, да знае да употребува детски енциклопедии, лексикони, речници, прирачници, да знае да работи со табели и графи: да знае во табелата, графата, да побара прочита сакан податок, да го измери, да го определи значењето; да знае според определен план да состави, изработи од различен материјал (хартија, песок, дрво) различни предмети и модели, со помош на план да се движи по определен простор, на географска карта да знае да ја најде својата држава, реките, областите (во трето одделение); наставникот да следи колку ученикот поставува прашања, видот на прашања кои ги поставува ученикот на наставникот, на соучениците, квалитетот на дискусијата во која учествуваат учениците, итн.

За успешно учење, децата мора да научат како лесно своите знаења да ги сочувваат (запишуваат), како да ги користат и да ги покажат на другите. Записите од Природа и општество треба да бидат темелни, куси и содржајни, цртежите да содржат што е можно повеќе елементи и бои. Собраните податоци треба да се средат и да се претстават во табела или графикон. Кај учениците ги поттикнуваме различните начини на изразување на знаењата: со слика, преку определена форма, со движења, музика, преку текст (устен или писмен). И при проверувањето, кога е тоа можно, им даваме можност да го изберат начинот на изразување. Така, можат да ја покажат правилноста на своите претстави, а ако доволно не ги познаваат поимите, тогаш може да се изразат и поинаку.

Наведените појдовни точки за аналитичко следење и оценување на знаењето во предметот Природа и општество, укажува на тоа дека наставникот го следи напредувањето на учениците во текот на самото учење. Тоа е можно само ако наставникот ја организира наставата на тој начин што ќе примени различни наставни активности кои учениците самостојно ќе ги изведуваат. Ако активностите кои ги развиваат способностите и вештините на учениците не ги организираме, не смееме ниту да ги проверуваме и оценуваме. Напредокот во развивањето на способностите и вештините значи голема самостојност, темелност, насоченост, систематичност, квантитативност и поголема свесност. Од друга страна, напредувањето во развивањето на структурите на поимите значи тие пошироко да се употребуваат, да поврзуваат поголем број на појави, поголема апстрактност, комплексност, да можат да се употребуваат во непознати ситуации.

Со еден збор, во предметот Природа и општество проверуваме и оценуваме вештини и способности, структури на поимите како и ставови.

Некои појдовни точки за полесно препознавање на способностите и вештините:

- набљудување: гледање, слушање, допирање, мирисање и вкусување,
- прибирање, запишување, средување и читање на податоците;
- споредување: утврдување на сличности и разлики;
- расчленување: распознавање на редоследот по кој се одвиваат случките, распознавање на односите помеѓу предметите во просторот;
- поделба: според одредени критериуми се делат предметите во групи;
- мерење: употреба на мерни инструменти и мерни единици;
- планирање на истражувањето;
- предвидување на ситуации;
- изведување на обиди, експерименти;
- формирање на претпоставки;
- заклучување.

Сите овие елементи наставникот треба да ги бара кај учениците при проверување и оценување на нивните постигања, меѓутоа претходно треба да организира соодветни наставни активности кои би придонеле за нивно

развивање кај учениците. Исто така, овие елементи треба да бидат содржани во аналитичките описи на учениците кои ги припремаат наставниците а кои се наменети за нив и за нивните родители. Наставникот точно треба да наведе дали ученикот знае да споредува, мери, предвидува, изведува експеримент, дали поставува прашања, и многу други елементи кои ги сочинуваат вештините, способностите и знаењата на учениците.

Природа и општество е воспитно-образовно подрачје кое опфаќа содржини воглавно од природата и општествената средина, исто така и од техничкото подрачје во наставната програма за основно образование на Република Македонија. Ако посебно се истакнуваат содржините од здравствената култура, сообраќајот и уште некои други теми и целини, може да заклучиме дека се работи за комплексно воспитно-образовно подрачје. Природата и општеството ја чини основата за севкупна наставна работа во одделенската настава. Содржините од тој предмет се поврзуваат со содржините во сите останати воспитно-образовни подрачја. Веќе при планирање на наставната работа на почеток од учебната година, наставниците најчесто, најпрво ги обработуваат содржините од предметот Природа и општество при што тие ќе им послужат како основа за обработка и планирање на останатите предметни области. Интеграцијата започнува овде, а продолжува во работата во текот на целата учебна година.

Според новата Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование (Министерство за образование, Биро за развој на образованието, февруари, 2007 год), имаме промена во периодизацијата на наставата во основното образование, а со тоа промена и на наставниот план за основно образование. Имено, наместо осумгодишното основно образование, поделено на одделенска и предметна настава со времетраење од по четири години, во деветгодишното основно образование, периодот на наставата е поделено на три циклуси со времетраење од по три години, со што на учениците им се овозможува постапно а со тоа и полесно преминување од пониски кон повисоки одделенија. Првиот период ги

опфаќа учениците од прво, второ и трето одделение, со кои раководи одделенски наставник, а по можност на училиштето, во прво одделение плус и наставник за предучилишна возраст. Во овој период, оценувањето на знаењата и напредокот е описно. Вториот период го опфаќа четвртото, петтото и шестото одделение, наставниците го оценуваат знаењето и другите постигања на учениците описно и бројчано, а на крајот од учебната година, за секое одделение учениците добиваат свидетелство со бројчани оценки, и конечно, третиот период ги опфаќа последните три одделенија, седмо, осмо и деветто каде учениците се оценуваат бројчано.

Сите овие промени доведоа и до промена на распределбата на наставните предмети по одделенија, како и појава на нови наставни предмети. Кога се работи за предметот Природа и општество, тој се учеше во осумгодишното основно училиште и тоа од прво до трето одделение, за да во четвртото одделение се подели на два нови предмети, Природа и Општество. Во деветгодишното основно образование доаѓа до измена на наставниот план а со тоа и појава на нов предмет под името Запознавање на околината. Имено, една од најбитните новини на концепцијата на деветгодишното основно образование е интегрираното изучување на сродните предмети, така што наставниот план за природната група на предмети во почетните одделенија на деветолетката изгледа вака:

-во прво, второ и трето одделение се изучува предметот Запознавање на околината,

-во четврто одделение- Природа,

-во четврто и петто одделение - Општество,

-во петто одделение -Природни науки,

-во шесто одделение предметот Природни науки и техника

Предметот Природа и општество во второ одделение од осумгодишното основно образование, кореспондира со предметот Запознавање на околината од трето одделение од деветгодишното основно образование, а некои карактеристики кои претходно ги истакнавме за предметот Природа и општество, во голема мера се совпаѓаат со основните одлики на новиот предмет. За да го поткрепиме овој факт, во продолжение даваме

преглед на целите на наставата по предметот Запознавање на околината во трето одделение:

Ученикот/ученичката:

- да ги проширува сознанијата за непосредната околина и да ја сфати поврзаноста помеѓу луѓето, предметите и појавите;

- да ги запознава основните детски права;

- да стекнува свест за значењето на знаењата во личниот и општествениот живот;

- да се оспособува да користи различни извори на знаења;

- да ги запознава различните начини на масовни комуникации и пренесување на информации;

- да ги создава односите во семејството и да се поттикнува за хармонични семејни и пријателски односи;

- да стекнува сознанија и навики за здрава исхрана и чување на здравјето;

- да стекнува сознанија за правилата на културното однесување и да се поттикнува да ги почитува;

- да ги проширува знаењата за своето место, родниот крај и својата татковина;

- да се оспособува заориентација во просторот и времето;

- да ги согледува сличностите и разликите помеѓу човекот, животните и растенијата;

- да ги проширува сознанијата за сообраќајот и разновидните сообраќајни средства;

- да стекнува знаења за безбедно однесување при движење на улица и пат;

- да се поттикнува на заштита на природата;

- да ги проширува знаењата за културата на својата заедница и другите заедници;

- да развива позитивен однос кон мултикултурализмот;

- да користи ИКТ за доаѓање до нови сознанија за околината.

Како што можеме да забележуваме, на некои делови имаме совпаѓање на целите на овој предмет со предметот Природа и општество, но исто така има и нови наставни цели кои произлегуваат од наставната програма на

овој предмет а се во склад со современите тенденции во природната група на предмети во почетните одделенија на основното образование.

Овие цели на наставата утврдени во наставната програма по предметот Запознавање на околината во трето одделение, ќе може да се реализираат со обработка на следниве наставни теми:

- Јас со другите и другите со мене;
- Училиштето и знаењето;
- Односи во семејството;
- Мојот роден крај;
- Ја истражувам природата
- Одлики на животната средина;
- Ориентација во времето и просторот;
- Сообраќај;

за кои се планирани тематски цели, содржини, поими, како и активности и методи за нивна реализација.

Она што е битно да се истакне е упатството дадено во наставната програма а се однесува на следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците по тој предмет. Се истакнува формативното, континуирано следење и проверување на учениците во текот на наставниот процес, како и дијагностичкото оценување на предзнасњата на учениците а со цел поуспешно планирање на поучувањето на наставаникот врз основа на резултатите добиени од дијагностичкото проверување и оценување. Исто така се предлагаат начини кои би ги користил наставникот при формативното проверување и оценување:

- опсервација на детето-ученик;
- разговор како начин на изразување;
- мотивација, интереси, активности, соработка, почитување на другите;
- водење на развојно и аналитичко портфолио за секое дете-ученик;
- користење на евидентни и чек листи, анегдотски белешки, студии на случај;
- детски изработки, поединечни и групни;
- контролни работи, тестови на знаење;
- примена на листи за аналитичко оценување на истражувачки активности;

-микросумативно оценување;

-сумативно оценување на крајот на годината преку автентичен запис на секој ученик/ученичка.

На крајот на наставната програма по предметот Запознавање на околината, се дава долга листа на очекувани резултати од работата на учениците, кои всушност ќе бидат и предмет на следење, проверување и описно оценување на учениците во трето одделение, а кои произлегуваат од тематските цели на наставата.

Референции:

-Група автори, (2000), Описно оценување, теоретски појдовни основи и практични упатства за опишување на постигањата кај поединечните предмети, Педагошки завод на Македонија

-НАСТАВНИ програми за трето одделение во деветгодишното основно образование, (2007), Биро за развој на образованието, Скопје

-Попоски, К. (2000), Извештај од вренувањето на проектот "Описно оценување на постигањата на учениците од прво, второ и трето одделение во основните училишта, Скопје

-Попоски, К. (2005), Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје

-Raston, Hastman, Robins, (1966), Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Vuk Karadzić, Beograd

4. Структура на концепцијата за описно оценување

Активностите на следење, проверување и оценување, може, и треба да се изведуваат за разни цели и во разни периоди од годината. На пример, на почетокот од учебната година тоа се прави заради спознавање на моменталната состојба и се нарекува дијагностичко оценување; во текот на учебната година тие се составен елемент на процесот на учење и поучување - како формативно оценување, а на крајот од одреден период од наставата- како сумативно оценување. Значи оценувањето е важен дел од наставата, се реализира во сите фази од овој процес, а оваа нејзина карактеристика е важна одлика на описното оценување на учениците. Бидејќи се испреплетува со учењето и поучувањето, оценувањето се реализира како:

1. Оценување на почетокот на наставата, со цел:

- за да се утврдат предзнаењата на учениците,
- за да се планира наставата,
- за да се утврдат интересите, мотивацијата на учениците.

2. Оценување во текот на наставата, со цел:

- за да се следи како ученикот учи и напредува во учењето,
- за да се информираат родителите за напредокот на децата,
- за да се поттикнува ученикот подобро да учи,
- за да се приспособи поучувањето на учениците, и

3. Оценување по завршување на наставата, со цел:

- за да се утврди колку и што ученикот научил,
- за да се информираат сите заинтересирани субјекти за постигањата на учениците,
- за да се процени ефикасноста на наставата.

Во успешното спроведување на концепцијата на описното оценување, многу е важно да се применуваат трите вида на оценување: дијагностичкото, формативното и сумативното оценување, со што се обезбедува континуитет на тој важен процес, што е главно нејзино барање. Дијагностичкото оценување се користи на почеток од учебната година, полугодието или пред да се обработува нова тема од одредена

предметна област, со што наставникот врши увид на предзнаењата на учениците. *Формативното* оценување е оценување за учење кое се карактеризира со давање на коментари за учењето, служи за да се подобри учењето и поучувањето, а се случува во текот на учењето и поучувањето, значи во текот на наставниот процес, низ целата учебна година. *Сумативното* оценување е оценување на наученото, процес кога се формира оценка за наученото со цел да се извести ученикот и другите заинтересирани колку научил ученикот, а се врши кон крајот на одреден временски период: тематска област, тромесечје, полугодие, крај на учебна година.

Тимот од Бирото за развој на образованието на Македонија, кој работеше на концепцијата за описно оценување на постигањата на учениците, ги формулира ставовите кои ја градат новата парадигма за оценување (вреднување) на постигањата на учениците, а кои произлегуваат од теориските и практичните сознанија за учењето, поучувањето и знаењето, како и нивното поврзување со оценувањето (Попоски, К. 2000, 12 стр). Тие ставови се:

- проширување на предметот (подрачјето) на следење, проверување и оценување: покрај знаењата, се става акцент и на когнитивните процеси, социо-емоционалните, мотивациските и психомоторните аспекти на личноста на ученикот;
- следењето, проверувањето и оценувањето се одвиваат на помалку формалин околности: обично тоа се прави во секојдневен, автентичен контекст на паралелката, а не во посебна испитна ситуација, кој предизвикува стрес кај учениците;
- се користи широка палета на активности-различни постапки и начини на следење, проверување и оценување: со кои во дадените околности, за дадената содржина може да се добие најдобар можен резултат;
- поголем аспект се става на дијагностичкото и формативното проверување и оценување, односно на нивната комбинација;
- се залага за поголема вклученост на учениците и родителите во следењето и (само)оценувањето, што подразбира и нивна зголемена одговорност за сопствениот напредок;

-оценувањето е во функција на организирање на учењето и јакнење на самодовербата на учениците.

Прифаќањето на горенаведените ставови како основа за развојот на концепцијата на описното оценување и нејзиното воведување во практиката, не треба да се сфати како целосно напуштање на досега практикуваните видови и начини на оценување, туку се бара замена на формата на оценката-аналитички описна, наместо досегашната бројчана. Описното оценување треба да биде еден вид синтеза на позитивните особености од квантитативниот пристап и квалитативен пристап, како нов квалитет во оценувањето на учениците.

Измените кои ги внесува описното оценување во оценувањето на постигањата на учениците се состојат во следното:

- постигањата на учениците во воспитно-образовниот процес континуирано се следат, проверуваат и опишуваат и описно се оценуваат, наместо досегашните бројчани оценки;

- во текот на наставната година за постигањата се водат аналитички описи (белешки) и за нив се искажуваат тековни (усни или писмени) коментари;

- периодично - на крајот од тримесечјата и првото полугодие се формираат микросумативни (синтетички) оценки;

- на крајот од учебната година се пишува завршна сумативна описна оценка за постигањата во текот на годината;

Структурата на концепцијата е динамична, не е статична категорија. Таа не е обичен збир на елементите кои ја сочинуваат, туку е една логичка целина од меѓусебно поврзани компоненти. Секој елемент од таа целина има свое место и улога во концепцијата и корелација со останатите елементи од таа целина. Така, на пример, од планирањето на наставникот зависи учењето на учениците и оценувањето на нивните постигања. Ако наставникот планира цели кои од ученикот бараат само набројување на категории, така и ќе ги оценува, ќе бара од учениците само да набројуваат а не повисоки барања бидејќи тие ги планирал и ги реализирал во наставниот процес. Од друга страна, од реализацијата на наставата, поучувањето, зависи учењето на учениците и нивното оценување. и конечно, од самото оценување, од резултатите од проверувањето и

оценувањето, зависи како ќе планира наставникот, како ќе поучува и како ќе учи ученикот. Значи овие елементи се доста испреплетени, зависни една од друга.

Оваа концепција е еден вид модел според кој се одвиваат сите позначајни активности во врска со следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Таа не е некоја крута шема која не може да се менува, подобрува и приспособува на конкретните околности во кои се применува.

Најважните елементи на кои се заснива концепцијата на описното оценување, се следните:

- запознавање со состојбата (дијагноза на предзнаењето),
- планирање на учењето и на поучувањето – на наставата (взаемно),
- взаемно следење на изведувањето на наставата,
- заедничко вреднување,
- соработка на училишниот тим на наставници,
- соработка со родителите.

4.1 Спознавање на состојбата – дијагностичко оценување.

Сучтина, цел и значење

Прв елемент од структурата на концепцијата за описно оценување е запознавање на состојбата, заради планирање на наставните активности од страна на наставникот. Дијагностичкото оценување е систематско прибирање на информации за постигањата на учениците за да се идентификуваат квантитетот и квалитетот на предзнаењата на учениците со цел да се искористат како основа за планирањето на идните активности. Се користи на почеток на учебната година или пред почетокот на нова тема; кога учениците за прв пат се среќаваат со нови содржини или нови вештини; кога наставникот ќе воочи дека целото одделение не напредува со предвиденото темпо. Дијагностичкото оценување се состои од

разновидни активности на наставникот за систематско организирано прибирање на податоци и нивно аналитичко-синтетичко интерпретирање и вреднување, а во врска со предзнаењата (знаењата), вештините, способностите, мотивацијата, интересите, социјализацијата и физичката и здравствената состојба на учениците.

Тоа е проверување и оценување чија цел е спознавање на постојната, актуелната состојба на постигањата на учениците, а пред се, идентификување на тешкотиите и нудење помош, како основа за натамошен успешен тек на наставата. Се изведува на почетокот од учебната година, но и во текот на истата, особено пред започнување на нова програмска тема, потоа кога наставникот презема нова паралелка, и слично. Во дијагностичкото проверување поголем акцент се става на “откривање на незнаењето”, односно на слабостите и празнините што ги имаат учениците во одредени области. Врз основа на резултатите од дијагностичкото проверување, наставникот прави план за работа а пред се, план за надминување на празнините во знаењата на учениците. Всушност, дијагностичкото проверување на актуелното ниво на предзнаења, вештини и способности, се изведува, не за да се оценат постигањата на учениците, туку за да се прогнозира зоната на наредниот развој на учениците, за да се знае што и како треба да се работи со нив, како да се планира, организира и изведува наставата.

За да се изведува квалитетно дијагностичкото проверување, пожелно е активно да се вклучат учениците во откривањето на нивните пропусти. За тоа е потребно да постои доверба меѓу наставникот и учениците. Учениците да можат слободно и без страв од негативни последици (слаба оценка) да кажат што не знаат доволно, да помогнат во дијагностицирањето на состојбата и да бидат уверени дека тоа е за нивно добро. Настава која не ги зема предвид предзнаењата на учениците не може да биде сфикасна (да ги научи учениците).

Спознавањето на состојбата во најголема мера се практикува на почетокот на учебната година, особено во прво одделение, но и во текот на годината пред да се започне со изучување на некоја нова програмска целина и претставува еден вид на дијагностичко оценување.

При дијагностичкото оценување, како предмет на спознавање на учениците се јавуваат следниве домени:

-когнитивниот развој, т.е. предзнаењата во најширока смисла на зборот- факти и термини од одредена област колку тие го разбираат тоа што го знаат, дали може да ги применуваат тие знаења и кои мисловни операции ги користат кога усвојуваат нови знаења. Наставниците треба да утвдат што учениците не знаат кога доаѓаат на училиште за да го научат во текот на наставниот процес.

-афективниот (социо-емоционалниот) развој, т.е. какви интереси, ставови и верувања имаат, како ги манифестираат, како соработуваат во група, како комуницираат меѓусебно и со возрасните во училиштето,

-психомоторниот развој, т.е. какви видови на моторни и манипулативни вештини поседуваат и можат да изведат.

За да се обезбеди поголема сигурност за успешна работа во наставниот процес што предстои, неопходно е да се знае од каде се тргнува и со какви предзнаења или знаења располагаат учениците. Цел на ваквото проверување и оценување е да се утврди дали учениците го поседуваат неопходното знаење, односно да се откријат евентуалните пропусти и грешки во нивното предзнаење. Исто така се утврдува степенот на психофизичката подготвеност на учениците за успешно следење на воспитно-образовниот процес во текот на наставата, т.е. дијагностицирање на актуелното ниво на развој на ученикот. Дијагностичкото проверување и оценување е наменето, пред се, за наставникот. Тие нему му служат за да утврди дали учениците ќе бидат во состојба да ги усвојат новите содржини или ќе биде неопходно претходно да се повторат или систематизираат некои содржини што учениците недоволно ги усвоиле или ги заборавиле. Исто така, врз основа на сознанијата од дијагностичкото проверување, наставникот ги планира идните активности со учениците. Врз основа на оваа проверка, наставникот ќе оцени дали учениците ќе бидат во состојба да го усвојат новото знаење или ќе биде неопходно претходно да се надополнат одредени празнини во нивното знаење. Значи оваа проверка не се прави за да се оценат учениците поединчно за тоа што го учеле порано, бидејќи за тоа имаат оценки, туку да се процени кои содржини

недоволно ги знаат и за кои немаат доволно предзнаења, сознанија кои ќе му овозможат на наставникот да ја прогнозира зоната на наредниот развој кај учениците.

Во текот на дијагностичкото проверување наставникот треба да прибере информации за когнитивниот, афективниот, социјализацискиот и психомоторниот развој на учениците. На почетокот од учебната година, а особено во прво одделение наставникот треба да им посвети подеднакво внимание на сите три димензии на личноста, додека кога се дијагностицира состојбата пред изучувањето на нова тема наставникот поголемо внимание му посветува на когнитивното подрачје, бидејќи во текот на учебната година систематски собира информации за другите две подрачја. Дијагностичкото оценување во почетокот на учебната година може да користи и други информации, освен оние што ги прибира наставникот од проверката на знаењата на учениците. За поставување на подобра дијагноза, треба да се користат и оценките на учениците од претходната година, искажувањата на наставниците кои им предавале порано, податоци од досиејата на учениците доколку ги имале, итн.

Значи, проверувањето и оценувањето на учениците на почетокот од учебната година треба да се сфати многу пошироко: тоа не треба да се однесува само на предзнаењата на учениците, туку и на другите црти на личноста на учениците, кои може да влијаат врз успехот во учењето. Затоа се препорачува со дијагностичко проверување и оценување, кое може да трае 2-3 недели, секој наставник колку е можно подобро да го запознае ученикот со кој ќе работи во текот на учебната година. Како методи за оваа цел може да се користи набљудувањето на учениците, разговор со родителите на учениците и други форми кои ќе овозможуваат да се дојде до важни информации за личноста на учениците. Сепак во врска со овие информации треба да бидеме внимателни и да ги третираме хипотетички, посебно ако со учениците се среќаваме прв пат. Нашата проценка може, но не мора да биде точна целосно, затоа учениците треба постојано да се следат и проверуваат.

Дијагностичкото проверување се применува кога наставникот за прв пат се среќава со одредена група на ученици или пред почетокот на обработка на

нови содржини. Во првите денови на учебната година наставникот мора да знае со кои деца ќе работи за да организира за нив социјална средина, добра комуникација, ред и стимулативна атмосфера за учење. Кога ги знае предзнаењата на учениците, наставникот лесно ќе го одреди видот и обемот на активности соодветни на потребите на учениците. Наставникот ја планира наставата и врши подготовки за нејзино поуспешно организирање и изведување за одделението во целина, но и со секој ученик посебно. Затоа, во најголема мера врши индивидуализација на истата (според целите, формите и методите на работа, средствата, динамиката) за да можат учениците да напредуваат соодветно на сопствените можности и условите кои ги обезбедува училиштето. Всушност, дијагностирањето на актуелното ниво на предзнаења и способности на учениците треба да послужи за прогнозирање на зоната на наредниот развој што според Виготски, е многу значајно за организирање на наставата. (Нацева, Мицковска, Попоски, 2004, стр18)

Дијагностичкото оценување не е поврзано само со почетокот на учебната година, тоа се изведува и во текот на годината пред да се започне со реализација на секоја нова наставна целина. Пред да се пристапи кон новата тематска целина, наставникот треба да врши проверување на знаењата на учениците, уште повеќе ако претходната тема е поврзана со новата, и особено ако нејзиното солидно познавање е услов да се разбере новата содржина. Од ова можеме да заклучиме дека дијагностичко е секое проверување и оценување кое ја утврдува и дава суд за актуелната состојба на остварените постигања на учениците со цел врз основа на тоа да се прогнозира подготвеноста на учениците за усвојување на нови знаења. Се поставува прашањето: Кои се се бенефициите од спроведување на етапата на дијагностицирање на предзнаењата на учениците? Авторите ги идентификуваат следниве предности:

- наставникот добива јасна слика за предзнаењата и можностите на учениците, што е предуслов за планирање на активностите и методите за работа;

-наставникот полесно и посоодветно ги определува целите и задачите за работа, придонесува за подобрување на квалитетот за планирање и изведување на наставата;

-ученикот го запознаваме со сите аспекти од неговиот развој: когнитивен, емотивен, социјален, физички;

-спознавајќи ги учениците во целина, наставникот ќе знае како да ги поучува и како да го насочува нивниот развој;

-подобро се планира следењето и пообјективно е оценувањето;

-секој ученик е индивидуално битие и треба да се запознава.

Едно истражување поврзано за размислувањата на наставниците за важноста на дијагностичкото оценување, довело до заклучок дека наставниците се сложуваат за важноста на дијагностичкото оценување за запознавање на учениците од сите аспекти - когнитивен, емотивен, социјален и физички, особено во прво одделение, на почеток на годината или пред обработка на нова тема, што е доста корисно за нив (Попоски, К. 2000, стр.7). Меѓутоа наставниците укажуваат и на одредени потешкотии за реализирање на етапата на дијагностичко оценување, кои ги делат на субјективни и објективни потешкотии, како што се: тоа бара многу повеќе работа и продолжено време за работа на наставникот, родителите ретко даваат свој придонес за поуспешно и поцелосно запознавање на ученикот, големиот број на ученици оневозможува успешно запознавање на учениците, обемените наставни програми, недоволната материјална опременост на училиштата, итн. Затоа се препорачуваат одредени предуслови кои ќе помагаат во запознавање на предзнасњата и способностите на учениците, односно за успешно дијагностицирање на состојбата:

-да има повеќе соодветни, наменски простории и инвентар;

-поголема соработка на наставниците со родителите и со стручната служба во училиштето;

-подобра материјално техничка снабденост со наставни средства;

-да се обезбеди стручна, прирачна литература за наставниците;

-да се изработат различни инструменти за таа цел, како: скали, чек листи,;

-да има помал број на ученици во паралелката;

- наставните програми да не се толку оптеретени со содржини;
- запознавање со искуствата од другите земји кои имаат искуство со описното оценување, итн.

Дијагностичката улога на оценувањето не може да се оствари ако во процесот на оценувањето не се вклучи и ученикот. Во училиште често пати даваме мислење за ученикот без да го вклучиме и него, претпоставуваме дека го познаваме, неговата личност, неговото мислење и неговите чувства.

4.1.1 Техники и постапки за спознавање на состојбата

За да може наставникот да ги прибере потребните информации, пред се треба да обезбеди услови за спознавање на состојбата и да знае кои извори, постапки и инструменти ќе ги користи. Наставникот однапред треба да испланира што ќе следи секој работен ден и да планира и осмислува такви активности и ситуации кои ќе овозможат да дојде до саканите информации. Информациите до кои може да дојде наставникот а кои се поврзани со личноста на ученикот во целина, се добиваат посредно или непосредно. *Нејпосредно* прибирање на податоци се врши по пат на набљудување на работата, однесувањето и изработките на учениците, разговор со него, итн, додека *посредно* информирање од други извори: родители, училишен педагог-психолог, друг наставник, воспитувач во градинка, и други субјекти.

За да може да ги користи овие податоци до кои дошол наставникот, потребно е да ги бележи и истите да ги сочува. Тоа може да го направи со помош на листи на проверка, евидентни листови, прашалници, скали на проценка, тестови на знаење и способности, инвентари на личноста, итн.

Процесот на спознавање на состојбата на учениците е составен од четири фази:

- собирање информации за учениците,
- средување и обработка на податоците,

- нивно оценување (анализа, интерпретација и синтетизирање),
- формирање мислење или прогноза за можностите на секој ученик и планирање на сопствената работа со учениците.

Сепак, треба да се биде внимателен бидејќи тие сознанија се само почетни импресии на наставникот кои треба да се третираат хипотетички, да бидат објективни а не да се етикетаат. Ученикот мора да се следи подолго за да се формира реална слика за неговите можности и личноста во целина. Тоа што е најважно и што треба да го практикува секој наставник во дијагностичкото проверување и оценување е вклучувањето на учениците во тој процес. Ниеден наставник нема да биде успешен во тоа доколку не го вклучува и ученикот кој ќе му помогне на наставникот за да го запознае подобро. Во училиштето најчесто даваме мислење за ученикот без да го вклучиме и него, поаѓајќи само од претпоставката дека го познаваме неговото мислење и чувства.

4.2 Следење, проверување и формативно оценување на напредокот на учениците. Суштина, цел и значење

Формативното проверување и оценување е процес кој му помага на ученикот да се развива, напредува, да се формира. Тоа подразбира континуирано следење, проверување и оценување, насочување или корегирање на работата и однесувањето на ученикот. Формативното оценување исто така се нарекува и тековно вреднување, проверување. Тоа се изведува паралелно со останатите процеси, во текот на наставата, каде наша главна намера и цел не е темелното (точно) оценување на ученикот, туку давањето на писмени коментари за тоа како ученикот се приближува до определени индивидуални цели. Основна цел на формативното оценување е подобрување на квалитетот на планирањето и квалитетот на знаењата на учениците.

Следењето на учениковите постигања произлегува од секојдневните активности во одделението, како што се: разговори со учениците, слушање што и како тие раскажуваат, набљудувањето на учениците при извршување на самостојни активности, вреднување на изработените трудови. Ако покрај сето ова, наставникот уште ја развие навиката да го запише она што е значајно за одреден ученик во одреден момент, што видел, слушал, забележал и ако тие белешки ги употреби за да ја планира понатамошната наставна работа, тогаш неговото вреднување има формативна улога. Следењето на напредокот на учениците наставникот го изведува како континуиран плански процес од низа разновидни активности (набљудување, контролирање, снимање, испрашување, бележење), при што прибира, бележи, средува и обработува податоци и други информации за текот (процесот) на реализација на планираните активности на ученикот и за резултатите што ги постигнува во текот на наставниот процес. Самото следење не обврзува на проверка на точноста на процесот или резултатот што се следи, туку само се регистрира, опишува она што се случува или се постигнува. Тоа е свртено претежно кон процесните индивидуални или групни цели на наставата.

Иако следењето во поширока смисла опфаќа и елементи на проверување, наставникот постојано организира и посебни активности на проверување. Притоа применува низа постапки, како: усно испрашување, писмено одговарање, тестирање, анкетирање, практични изведби, итн, со кои доаѓа до информации за актуелната состојба на компетенциите на ученикот (знаења, вештини, способности, ставови, и други квалитети). Проверувањето во оваа фаза е свртено главно кон резултатски насочените цели на наставата и претставува еден извештај за постигањата на учениците, но не и нивно оценување и вреднување.

Основната цел на формативното проверување е да се приберат податоци, релевантни повратни информации, како индикатори за процесот на учење на учениците, за резултатите кои ги постигнуваат во процесот на учење, како и други податоци кои ќе им помогнат на наставникот да извршат стапно микросумативно оценување на актуелната состојба во напредувањето на учениците, кон постигнување на индивидуалните и

заедничките цели на наставата. Во процесот на оценување пак, наставникот ги обработува (анализира, компарира, синтетизира) прибраните податоци од следењето и проверувањето и го идентификува напредокот на учениците кон постигнување на поставените цели. *Значи, и преку следењето и проверувањето на постигањата на учениците наставникот ја констатира состојбата онаква каква што е, а со оценувањето ја определува нивната вредност во однос на целите и стандардите. Резултатот од целиот тој процес е оценката, која е повратна информација за степенот на реализирање на планираните индивидуални и заеднички цели на наставата.*

Следењето, проверувањето и оценувањето се при заемно поврзани активности, кои како крајна цел ја имаат формирањето на реална оценка, во било која форма да е прикажана. Со ова карактеристика, формативното оценување се смета за носечка компонента на концепцијата на објектното оценување.

Формативното оценување се изведува континуирано во текот на целата учебна година, паралелно со планирањето и изведувањето на наставниот процес. Тоа е процесно насочено и овозможува трансформирање или корекција на начините на стекнување на знаења. Неговата крајна цел е да се ангажираат учениците да го подобрат своето учење, а наставникот да го подобри своето поучување. Притоа наставникот повеќе се интересира за постапките на расудување на учениците, отколку за резултатите што ги постигнуваат. Затоа тој применува активни постапки и методи на проверување: разговор, дискусија, есеји, тестови, усно проверување, истражување, проекти, кои овозможуваат дијалог, објаснување, рефлексija за сопствената работа, а што е многу важно за учениците, следењето и проверувањето се вршат во автентичен контекст на секојдневни, вообичаени ситуации, без стрес, што е важно за нивниот развој.

Нацрт стандардите го дефинираат формативното оценување како “следење на учењето и постигањата на учениците со цел да се подобрува наставата”. Сите оние активности што се преземаат од наставниците и од нивните ученици и што обезбедуваат информации што ќе бидат користени

како повратни информации за да се модификуваат активностите за поучувањето и учењето во кои тие се вклучени (Black & Wiliam, 1996). Формативното оценување се однесува на оценувањата што обезбедуваат информации за наставниците и учениците што се користат за подобрување на наставата и учењето. Тие често се неформални и тековни, иако не мора да бидат такви. (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007)

Постојат бројни термини кои се синоними со формативното оценување. Најчесто употребувани термини се оценување на учењето (Assessment for Learning) во Британија и Австралија и оценување на часовите (Classroom Assessment) во Северна Америка.

Формативното оценување бара од наставникот постојано да ги следи сите аспекти на работата на ученикот (когнитивни, емоционални, социјални), да ги применува сите можни форми на проверување, да применува различни прецизни инструменти за проверување на знаењата, совесно да ги анализира и интерпретира одговорите на учениците, продлабочување на проблемите и проучување на идеите за стратегија кои придонеле да се појават неточни одговори. Така формираната повратна информација делува на учениците поттикнувачки, му овозможува позитивно самопотврдување и му ја зголемува вербата во сопствените способности.

Суштината на комбинацијата помеѓу дијагностичкото и формативното оценување е во осознавањето на грешките кои се појавуваат во знаењата на учениците. Грешките може да бидат од различна природа. За нив наставниците многу малку размислуваат. Анализата на грешките кои ги прават учениците има исклучително значајна улога како за наставниците, така и за учениците. Според конструктивистичката парадигма на учењето, и погрешните одговори на учениците треба да се користат за да се совладаат и надополнуваат празнините во знаењата на учениците.

Формативното проверување бара однесни информации, кои кај учениците ќе ги утврдат приските за добро и успешно учење, а ќе му помогнат да биде и по подобар. Однесувањето на постигањата во смисла на постигање на поставената цел, спроведуваат вообичаени начини на проверување и оценување. За нив карактеристично е присвојувањето на субјективизам и

иниуиивни елементи, за кои се свесни теоретичариите, кои истовремено воопшто не зборуваат за објективността на оценувањето. Определен степен на субјективизам нормално е да постои при оцитување на постигањата на учениците, па дури и не претставува нужна слабост бидејќи овозможува индивидуализиран пристап, што е главна одлика на описното оценување.

Формативното оценување вклучува користење на оценувањето на часовите со цел да се подобрат постигањата на учениците. Тоа е засновано на идејата дека учениците најдобро ќе работат доколку ја разбираат целта на нивното учење, до каде се наоѓаат во однос на таа цел и на кој начин можат да ја постигнат. Ефективното оценување за учење се одвива постојано на часот. Тоа вклучува:

- спodelување на целите на учење на учениците;
- помагање на учениците да ги дознаат и препознаат стандардите кон кои треба да се стремат;
- давање на повратна информација која ќе им даде насоки на учениците како да се подобрат;
- верување дека секој ученик може да се подобри во однос на претходните постигања;
- взаемно разгледување и анализирање на постигањата и напредокот на ученикот од страна на наставникот и на ученикот;
- обучување на учениците да користат техники на само-оценување за да ги откријат аспектите во кои треба да се подобрат
- верување дека мотивацијата и самовербата, кои се клучни за ефективно учење и напредок, можат да се подобрат преку користење на ефективни техники на оценување.

Истражувањата покажале дека кога учениците учествуваат во процесот на оценување, стандардите се зголемуваат, а учениците се охрабрани да преземаат акција за подобрување на нивното учење. Учениците треба однапред да бидат запознаени со тоа што се очекува од нив да го научат и она што ќе биде проверувано.

Формативото или тековното проверување и оценување, во вистинска смисла на зборот, значи континуиран процес на следење и контролирање

на постигањата на учениците во наставата, заради прибирање информации за оценување на истите. Со овој процес наставникот и учениците постојано имаат повратни информации за квалитетот на нивната активност. Секое проверување и оценување кое му помага на ученикот да учи подобро и да напредува, да се развива, е формативно. Формативното оценување е оценување за учење, при што се дава коментар за тоа што е научено и што уште треба да се научи и како. *Целта* на оценувањето е да се подобри учењето и поучувањето, а се спроведува додека се учи и се поучува, за време на наставата. Формативното оценување мора да се одвива континуирано за да може и континуирано да се интервенира доколку има потреба во текот на наставниот процес; да врз основа на наодите од раните етапи од реализацијата на наставниот процес, да може да се интервенира и да се влијае на натамошното учење на учениците. Карактерот на формативното проверување и оценување е превентивен бидејќи се изведува со намера да се спречи евентуалниот неуспех на учениците.

Во педагошката литература се спомнуваат некои клучни карактеристики на формативното оценување:

- вградено е во поучувањето и учењето како дел од наставниот процес;
- ги споделува наставните цели со учениците;
- ги вклучува учениците (и соучениците) во (само)оценување;
- обезбедува повратни информации со насоки за идните чекори во учењето;
- промовира уверување дека секој ученик може да се подобри;
- ги користи резултатите за да го модификува поучувањето,
- информациите од формативното оценување може да се користат за да се добијат повратни информации и да поттикнуваат натамошни активности (да се воспоставуваат планови за идното учење, да се поставуваат поединечни или групни образовни цели;
- формативното оценување е структурирано – на учениците им се дава поддршка во поучувањето на идеите, што пак, од своја страна може да даде информации за оценувањето,

-формативното оценување може но не мора да биде планирано, извесни информации ќе произлезат во текот на наставата и учењето и без планирање,

-повратните информации треба да се даваат непосредно, а не задоцнето – ова е важно бидејќи учениците имаат најголема корист од брзите повратни информации,

-формативното оценување во основа е една социјална интеракција меѓу наставникот и ученикот која што се очекува да има позитивно влијание врз учењето на ученикот,

-формативното оценување треба да води до поголема диференцијација во наставата, односно, усогласување на наставата и учењето со потребите на учениците.

1. формативното оценување се спроведува секој ден и континуирано:

-оценувањето е серија од испреплетени искуства-се случува истовремено со учењето и поучувањето,

-повеќе е од просто следење на постигањата на учениците,

-му влева доверба на ученикот и му го задржува вниманието на напредокот, дури и во услови на повремени неуспеси,

-го засилува учењето на учениците и ги зголемува нивните постигања (особено постигањата на послабите ученици).

2. во формативното оценување учениците знаат кои наставни цели треба да ги постигнат:

-наставникот им ги соопштува наставните цели на учениците-наставните цели се транспарентни,

-наставните цели се формулирани на начин кој ги прави разбирливи за учениците,

-учениците имаат можност да учествуваат во поставувањето на целите за сопственото учење,

-овозможува ученикот да се самооценува-следи дали и колку е на добар пат кон постигнување на целите.

3. во формативното оценување наставниците и учениците се во партнерски однос:

-учениците можат самите да смислуваат и поставуваат прашања,

-да учествуваат во составување листа за проверка врз основа на кои ќе се спроведува оценувањето,

-да ги собираат своите трудови како доказ за сопствениот напредок во учењето,

-да учествуваат во оценување на своите изработки/активности и/или на изработките/активностите на соучениците.

4. во формативното оценување учениците добиваат повратна информација:

-каде се наоѓаат во однос на тоа каде сакаат да бидат,

-учениците можат да определат што треба да направат за да се подобрат,

-им помага да се оспособат сами на себе да си даваат повратна информација.

5. информациите од оценувањето се постојано достапни:

-информациите им се достапни и на учениците и на наставниците,

-информациите се разбирливи за учениците,

-информациите можат веднаш да се искористат за подобрување на постигањата,

-учениците се истовремено и "оценувачи" и корисници на информациите од оценувањето,

-им овозможува на учениците да увидат дека успехот е на дофат ако продолжат да учат.

6. при формативно оценување се зема предвид емоционалните компоненти на учењето:

-не може да ја елиминира можноста од неуспех, но може да спречи неуспехот да стане хроничен,

-оиевозможува неуспехот да се доживее како неизбежен и во очите на ученикот и во очите на наставникот,

-кога ученикот доживува неуспех, се создаваат услови што е можно побрзо да следи успех-се враќа довербата во неговите капацитети.

7. резултатите од оценувањето влијаат врз истражувањето:

-се вклучува и наставникот и учениците во рефлексивно размислување за резултатите од оценувањето,

-результатите го одразуваат напредокот на учениците , но покажуваат и колку ефективно било поучувањето,

-результатите му користат на наставникот да го моделира поучувањето за да овозможи учениците да научат.

Формативното проверување поаѓа од индивидуалните особености на секој ученик, зашто и поучувањето мора да се приспособува на тие можности на ученикот. Секој ученик негува посебен стил и начин на учење и затоа е тешко да се поучуваат сите на ист начин. Формативното оценување е неделиво од процесот на поучување и е можно само кога учениците се активно вклучени во процесот на усвојување на знаењата, кога тие ги манифестираат своите работни и други активности кои можат да се набљудуваат и насочуваат. Самото следење на активноста на учениците значи и проверување и оценување дали добро работи, а тоа веднаш овозможува и поучување и насочување на ученикот како натаму да работи. Со тоа се врши поврзување на учењето и поучувањето. Формативното проверување и оценување не завршува со оценување, особено не со официјално сумативно оценување. Овде повеќе станува збор за проценување и верификација на таквата состојба, отколку за оценување. Значи целта на формативното оценување не е оценување на учениците, туку насочување на неговото натамошно учење.

Учењето е поуспешно е во случаи кога на ученикот му е сосема јасна целта на учењето и кога постојано добива повратни информации за неговиот напредок. Многу е важен моментот кога наставникот и посебно учениците ќе бидат свесни дека усвоиле некоја когнитивна, афективна или психомоторна компетенција содржана во наставните цели, и тоа е мотив повеќе за да се тежи кон поголем број на такви компетенции.

Основната функција на формативното проверување и оценување е да влијаат на поучувањето и учењето, односно на формирањето на наставниот процес со намера да се обезбеди постигнување на утврдените цели и стандарди, односно напредок во развојот на учениците, па затоа се нарекува формативно (формирачко).

Формативното проверување и оценување акцентот го става на процесот на стекнување на знаењата а не на резултатот. Со тоа се проширува

предметот и содржините на проверување: покрај знаењата се опфаќа и вреднувањето на когнитивните и некогнитивните елементи на наставниот процес. Проширувањето на предметот на проверување претпоставува и проширување на начините и постапките за проверување. Освен усното и писменото проверување, се користат и други техники, како што се чек листи, скали на проценка, тестови на личноста, набљудвање, итн.

Во текот на наставата, наставникот има потреба повремено да врши некој вид посеопфатно, т.н *микросумативно* проверување и оценување, малку поразлично од секојдневното, тековно проверување. Тоа го прави со цел да го уврди степенот на постигнатост на заедничките цели, стандарди. Микросумативни проверувања и оценувања во текот на учебната година, обично има два вида: формални и неформални.

-неформални микросумативни проверувања и оценувања се оние кои наставникот ги изведува почесто, обично после секоја релативно заокружена целина, тема, подрачје или дел од наставната програма, за да се провери какви се постигањата на учениците пред да започне со обработка на новата тематска целина. Ваквите сумативни проверувања немаат официјален карактер, не завршуваат секогаш со оценка, туку, имаат пред сè формативен карактер. Изработките и одговорите на учениците од овие проверувања редовно се проследени со писмени коментари на наставникот за ученикот и неговите родители, и тоа со исклучиво формативен карактер. Записите од овие проверувања немаат однапред утврдена форма, составен формулар, туку ги оформува самиот наставник, индивидуално, во зависност од особеностите на ученикот.

-формални еџајни микросумативни проверувања и оценувања се оние кои ги изведува наставникот на крајот од определени периоди од наставната година т.е на тромесечје или полугодие. Таквите проверувања завршуваат со збиен приказ на постигањата на ученикот по одделни наставни предмети во определениот период. Тие се еден вид биланс на постигањата на ученикот споредбени со заедничките цели (стандарди) утврдени со програмите.

Како позитивни страни на формативното оценување може да ги нагласуваме следниве:

- ученикот и родителот се постојано информирани и добиваат јасна слика за напредокот на ученикот;
- овозможува индивидуален пристап кон секој ученик со цел подобро да се насочи во работата;
- овозможува пообјективно оценување на напредокот на учениците бидејќи наставникот има сознанија за развојот на учениците;
- постои флексибилен начин на следење и се понудуваат разни техники и инструменти на бележење;
- постојаното следење претставува основа за планирање на идната работа, и сл.

Но наставниците се жалат на одредени потешкотии кои оневозможуваат да се реализира успешно следењето и проверувањето на постигањата на учениците. Како важни причини за тоа ги спомнуваат:

- преобемните наставни програми и големиот број на ученици во паралелката што оневозможува успешно индивидуално следење на учениците по сите предмети;
- се бара долго време и големо ангажирање од страна на наставникот;
- не се обезбедени материјално - технички услови за вакво следење на учениците;
- индивидуалните пристапи на наставниците се различни, што овозможува субјективност, односно воведување на индивидуални критериуми;
- наставниците не се доволно обучени и немаат добри инструменти за следење;
- недоволна мотивираност на наставникот;
- некои родители гледаат со недоверба на описното оценување, итн.

За да се ублажат претходно кажаните потешкотии, наставниците предлагаат одредени мерки: да се изработат поголем број и разновидни инструменти и начини на следење на постигањата на учениците со кои ќе се олесни следењето и бележењето, да има повеќе стручна литература, да се обезбедат компјутери и други материјални технички услови, натамочна обука на наставниците, стандардизирање на описната оценка, да има инструменти за следење на учениците од страна на наставниците, за да се следат, набљудуваат, точно определени активности – цели, итн.

4.2.1 Стратегија на аналитичко формативно следење, проверување и оценување

Стратегиите на наставникот и активностите на учениците во процесот на следење и проверување на постигањата на учениците може да бидат најразновидни. Сите тие активности кои се превземаат во текот на одвивањето на наставата, се спонтани и природни, но тоа никако не значи дека се непланирани или пак дека се одвиваат стихийно. Секој дел од наставниот час изобилува со активности кои ги реализира наставникот и учениците, тие се преплетуваат и се дополнуваат, а имаат една заедничка цел: подобрување на успехот на учениците преку нивно приближување кон планираните цели на наставата. Во продолжение ќе даваме преглед на на можни активности на наставникот и учениците во текот на наставата, кои се предмет на следење, проверување и оценување при формативното оценување на постигањата на учениците.

Активности, постојанки и дејствија на наставникот:

- поставување задачи и проблеми,
- давање упатства и насоки за работа;
- одобрување и охрабрување на ученикот;
- давање судови - оценки за одговорите и постигањата на учениците;
- поттикнување, поддржување на учениците;
- запознавање на учениците со стандардите, критериумите;
- подготвување на тестови и инструменти;
- прегледување на тестови и други изработки на учениците;
- пишување на коментари за писмени изработки;
- информирање на учениците за нивните постигања;
- барање на информации од родители и други извори;
- набљудување на однесувањето на учениците;
- информирање на родителите за постигањата на нивните деца;
- упатување на учениците за самопроверување и самооценување;
- средување на податоци;
- анализирање на податоците;

- собирање, бележење на информации за одделни показатели;
- следење на работата, идентификување на грешките и упатување на нивно надминување;
- водење на анегдотски белешки;
- водење на досие (портфолио) за учениците
- утврдување на индивидуалните цели на учениците;
- избор на соодветни методи и средства за следење и проверување, итн.

Активности, постојани и дејствија на учениците:

- изнесување сопствени мислења, ставови и гледишта;
- користење на средства и прибор за работа;
- цртање, пеење, вежбање, прераскажување, објаснување, докажување, аргументирање, споредување, класирање, опишување, образложување, препишување;
- решавање на проблеми и задачи;
- одговарање на прашања;
- пишување на есеи и други писмени состави;
- работење во група со други ученици;
- грижа за инвентарот и други материјални и духовни добра;
- однесување кон наставникот, соучениците, други лица и кон себе;
- репродукување на факти, правила;
- самопроверување и самооценување;
- изработка на разни предмети;
- изведуваче на разни практични активности;
- примена на знаењата во нови ситуации;
- утврдување и анализа на причинско-последични односи, итн. (Попоски, К. 2005, стр.106).

Едно од главните прашања поврзани со формативното оценување на учениците е како да се планира, организира и изведе систематско следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, како тоа да биде планска активност на наставникот. Планот за следење, проверување и оценување обично ги содржи следните елементи:

-Избор и оптимизација на целите, чија постигнатост треба да се провери и оцени. Колку поконкретно и пооперационализирано се

поставени целите на наставата во планирањето, толку појасно може да се определат показателите кои укажуваат на обемот и квалитетот на нивното постигнување, а со тоа полесно ќе се изведе следење, проверување, бележење и опишување и оценување на напредокот на учениците.

-Определување на извориите на информации. Наставникот треба точно, конкретно да ги определи начините на кои ќе врши проверување на постигнатоста на планираните цели, да добие податоци и за процесот на учење и за резултатите од учењето на учениците.

-Избор на ученици: учењето е процес кој е индивидуален кај секој поединец, индивидуа. Активностите на учење и резултатите од учењето не е можно да се следат одеднаш кај сите ученици во одделението, посебно ако се следат индивидуално процесните цели и кога за тоа користиме набљудување или разговор. Тогаш наставникот треба да избира еден или неколку ученици чии активности ќе ги следи.

-Планирање на времето. Описното оценување бара зголемено временско ангажирање од страна на наставниците, затоа наставникот потребно е прецизно да го планира времето за реализација на сите барања кои ги поставува описното оценување, како што се: следење, набљудување, проверување, бележење, средби со родители, пишување на тековни коментари и сумативни оценки.

-Определување (избор) на критериуми. За описно оценување најдобро е да се користат стандардите доколку се утврдени со програмите или како посебни документи. И во тој случај потребно е да се проучуваат заеднички и да се толкуваат од страна на сите наставници во едно училиште, посебно ако планирањето го вршат заеднички. Со критериумите претходно треба да бидат запознаени учениците, а и нивните родители. Меѓутоа, формативното, а и дијагностичкото оценување претпоставува постоење и на минимум стандарди или критериуми (како компетенции), не само на државно, туку и на училишно ниво, како и индивидуализација на целите на наставата, во зависност од можностите на секој ученик.

-Планирање на учесничкото на ученичките и нивните родители. Систематското следење проверување и оценување на постигањата на

учениците е незамисливо без соработката со учениците. Во тој процес, освен учениците, важна улога имаат и нивните родители, од кои наставникот може да добие доволно валидни и сигурни информации. Затоа помеѓу овие три субјекти треба да владее заемно почитување, разбирање и отвореност, со што се зголемува одговорноста за успехот или неуспехот на учениците.

Избор на методи, пристапи и инструменти за следење, проверување и бележење на постигањата. Откако наставникот ќе определи кои цели, кај кои ученици, во какви околности ќе следи, ќе врши избор на најсоодветни методи, начини, постапки со чија помош ќе се изведе, како и инструментите што ќе користат за прибирање и бележење на податоците. За таа цел на наставникот му стојат на располагање голем број на методи, постапки, инструменти, техники. За следење и проверување на постигањата на учениците се користат: набљудувањето, разговорот (интервјут), сите видови на усно, писмено и практично проверување, тестирање, и цела палета на постапки, за кои ќе пишуваме подолу. За прибирање, бележење на податоците и информациите во врска со однесувањето, одговорите и изработките на учениците, се користат: прашалници, листи за проверка (чек листи), скали на судови, тестови, инвентари на личноста и слично. (Нацева, и други, 2005, стр.28)

Од овој преглед може да се види дека дел од активностите на наставникот и учениците поврзани со учењето и поучувањето, се многу слични со методите и активностите поврзани со следењето, проверувањето и оценувањето. Ова потврдува дека проверувањето и оценувањето се интегрален дел на наставниот процес. Комбинацијата на овие активности на наставниците и учениците е неисцрпна, како што се неисцрпни и реалните, практични и животни ситуации кои може да бидат предмет на следење, проверување и оценување.

4.2.1.1 Важноста на повратната информација во формативното оценување

Кога се работи за формативното оценување, неминовно е да се спомне функцијата на повратната информација во тој процес. Формативното оценување е насочено кон постигањата на секој ученик посебно и кон персонализирање на *повратната информација*. Индивидуализираните повратни информации немаат ништо заедничко со нормативното оценување во кое постигањата на ученикот се споредуваат со постигањата на останатите ученици во паралелката. Формативното проверување и оценување се разликува од останатите видови проверувања најмногу според видот на повратната информација и нејзината интерпретација. Ученикот треба да добие повратна информација од наставникот за неговиот напредок во учењето, што ќе го мотивира за натамошно учење. Тој мора да биде информиран и за напредокот и за слабостите во знаењето и другите карактеристики. За наставникот, повратната информација која ја добива преку одговорите на учениците е основа за неговата идна работа: што да менува во работата, на кои ученици и како да им помогне, како поефикасно да планира, реализира, и сл. Многу е важно субјективното интерпретирање на добиената повратна информација на наставникот од страна на ученикот, односно емотивната обременост на доживувањата од приемот на повратната информација. Од тоа и највеќе зависи каков ефект ќе има повратната информација на идното однесување на ученикот, на неговата мотивација, самодоверба, чувство на одговорност за сопствената работа, итн.

Формативното оценување е оценување за учење, нејзин продукт се повратните информации кои се даваат постојано во текот на наставниот процес, ги дава наставникот на учениците за да ги информира како е нивното учење, но им ги даваат и учениците на наставникот преку одговорите кои ги даваат писмено или усно, или со одредени активности во наставата. Таквите повратни информации служат за да се подобри учењето на учениците како и поучувањето на наставникот. Според тоа, функцијата на повратната информација се разликува во зависност од тоа

дали се однесува на наставникот или на учениците. Наставникот ја користи повратната информација за да знае кои решенија да ги прифати во врска со програмирањето на натамошната работа, за создавање на поуспешни стратегии во поучувањето, додека ученикот ја доживува како увид во своите постигања (што е совладано, а што не е), како и за способностите за учење, значи со давање на повратна информација, наставникот ги информира учениците дали се постигнати планираните наставни цели од страна на секој ученик одделно. Меѓутоа, добрата повратна информација, било да се дава усно или во пишана форма, треба, освен што ги информира учениците за степенот на постигнување на наставните цели, и да им даде јасни насоки како да се подобри нивното учење, кои стратегии се подобри за учење на секој ученик. Освен тоа повратната информација секогаш треба да биде позитивна, да го уважува вложениот труд од страна на ученикот, исто така да биде и конкретна, т.е. да се однесува конкретно на наставната цел која треба да се реализира.

Дејството на повратната информација во голема мера зависи од субјективното доживување на истата. Влијае на ученикот, на важните фактори на учењето и развојот, на мотивацијата, на самодостоењето, на расположението за учење, на мисловниот процес и на одговорноста.

Рековме дека главен продукт и одлика на формативното оценување на постигањата на учениците се писмените коментари за тоа како ученикот се приближува до определените индивидуални цели. Покрај разните форми на писмени повратни информации, наставникот може да употреби и говорни повратни информации, или информации со посредство на разни медиуми, иако последниов начин кај нас сеуште не е доволно раширен. Затоа ќе се осврнеме подетално на писмените повратни информации и нивната функција.

Што претставува повратната информација?

Таа е информација за тоа колку е нешто постигнато во споредба со поставената цел, односно кажува што е постигнато и што не е постигнато. Квалитетната повратна информација обезбедува информација за тоа што е направено, вреднување на тоа колку добро е направено како и насоки како постигањето да се подобри. Значи повратната информација сама по

себе малку им помага на учениците да го унапредат постигањето-за да има ефект врз постигањето, освен што укажува што е и што не е направено, таа вклучува и вреднување и давање насоки. Насочувањето може да биде директно искажано или индиректно навестено, или пак може да биде извлечено од самиот ученик преку прашања кои му бараат да предложи како може да го подобри своето постигање. Наставниците знаат дека давањето повратна информација е суштински елемент при помагањето на учениците да се подобрат. Кога ги користат стратегиите за оценување на учењето, наставниците треба да се трудат да го надминат едноставното давање на оценки и коментари кои можеби и не се поврзани за целта на учење на задачата (пр.”вложи повеќе труд” или “подобри го учењето”) и да се трудат да даваат повратна информација која ќе му помогне на ученикот да ја подобри конкретната активност. Ова ќе им помогне на учениците да ги намалат пропустите во учењето и ќе го подобри нивното разбирање на материјалот. Пред да се даде повратната информација, треба да се воспостави доверба помеѓу наставникот и учениците. Информирањето наменето за подобрување на учењето треба да содржи опис на добрите и слабите страни на учењето и постигањата на учениците и да дава насоки како да се искористат потенцијалите при натамошното учење. Повратната информација може да се дава додека учениците работат на задачата, додека ја презентираат задачата или по завршување на задачата, усно или во пишана форма. Паралелните коментари претставуваат паралелни повратни информации дадени од наставникот а наменети за учениците (и родителите). Тие го опфаќаат следново:

- поттикнување или пофалба за тоа што ученикот направил нешто добро,
- сугестии или навестување за тоа како да се биде поуспешен,
- дијагноза, информации за тоа дали нешто соодветно или несоодветно, совети како да се отстранат недостатоците,
- индивидуално поставени цели: могу е важно целите да бидат индивидуално поставени. На ученикот треба да му се познати, затоа можеме да му ги напишеме во тетратката над трудот или да ги наведеме на коментарот. Подобро би било да се конкретни отколку општи, да бидат достапни, да го ограничине бројот на целите што значи истите постапно

ќе му ги поставуваме и се додека не ги реализираат претходните, нема да му поставуваме нови цели. Ги бележиме видливите резултати, т.е. напредокот и реализацијата на одредена индивидуална цел.

Ученикот сака да знае дека наставникот со интерес ја следи неговата работа и му честита за неговиот развој. Така тој не само што е повеќе свесен за својата работа, туку му е благодарен на наставникот за дадените совети.

Усна повратна информација:

Усната повратна информација е најраспространет облик на повратна информација, која е вклучена во целиот процес на поучување. Таа може да биде директно упатена на поединец или на група ученици, а поради фактот што и другите ја слушаат, има посреден ефект и на нив. Повратната информација треба да биде испланирана секогаш кога е можно за да биде ефикасна, затоа не треба да биде општа и нерелевантна, односно ученикот да не знае што постигнал.

Усната повратна информација е интерактивна, односно делува во три правци:

- наставникот им ја дава на учениците за непосредно да ги информира за нивно постигање и да укаже на следните чекори во учењето;
- наставникот добива повратна информација од учениците за тоа колку тие научиле и како ја прифаќаат неговата повратна информација;
- при соученичкото оценување, ученикот добива повратни информации од своите соученици. Сите три правци се важни, неопходни и меѓусебно поврзани.

Усните повратни информации имаат повеќе предности, како што се:

- 1.се даваат веднаш по одговорот и се непосредно поврзано со контекстот: овозможуваат да се коригираат и надополнуваат празнините во знаењата на учениците веднаш штом излезат на виделина и сето тоа во контекст на конкретно учење,
- 2.динамични се и прилагодливи: дозволуваат размена на идеи и се прилагодуваат на посебните потреби за учење во моментот кога се даваат/примат,

3.се даваат тековно: се даваат во континуитет како составен дел на поучувањето,

4.делуваат стимулирачки: охрабруваат и поттикнуваат на учење,

5.вклучуваат невербална комуникација: и фацијалната експресија и јазикот на телото ја засилуваат повратната информација,

6.повеќестрани се: повратната информација се дава и преку поставување прашања и преку објаснувањето за време на поучувањето,

7.делуваат мотивирачки: учениците можат лесно да реагираат на усната информација дадена во текот на учењето-може да предизвика веднаш видлив напредок, што го потпомага чувството на успех.

Усната повратна информација секогаш треба да биде позитивна, т.е да го уважи трудот и постигањата што ги вложил ученикот и постигањата што ги оставил. Исто така треба да биде развојна, односно да понуди конкретни насоки за натамошно учење. Усната повратна информација никогаш не смее директно да ги критикува постигањата на ученикот, ниту пак на ученикот да му припишува определени особини врз основа на неговите постигања. Усната повратна информација може да се користи за различни цели, како што се:

-корекција и грешки: усната повратна информација мора да биде кажана со позитивен тон и тогаш кога коригира очигледна грешка,

-обезбедување информација: може да нуди информација како дополнување на кажаното,

-вреднување и пофалување: може да вреднува и пофалува, но при тоа го истакнува кажаното/направеното, а не го вреднува лицето што го направило тоа,

-поставување предизвик: дава насоки за натамошно размислување/дејствување,

-бара објаснување: кога кажаното/направеното не задоволува,

-поттикнување на објаснување/дообјаснување: насочува кон објаснување/дообјаснување на кажаното,

-пренасочување на учењето и активноста: ја пренасочува активноста за да ја врати во бараниот правец,

- насочување на учењето: го насочува учењето преку наведување на конкретни активности што треба да се преземат,
- потврдување и продолжување со учењето: го верификува наученото и нуди насоки да се продолжи со учењето,
- разјаснување на следните чекори: наведува на размислување за следните чекори,
- резимирање на учењето: го сумира ученото за да даде насоки како да се научи,
- поттикнување на рефлексija: поттикнува на размислување во врска со ученото,
- фокусирање на стратегиите на учење: ги користи искуствата на учениците во учениците во пристапите во учењето како насоки за другите ученици.

Пишана повратна информација:

Правилата кои беа дадени претходно за усменото испрашување, важат и за писменото проверување, посебно за начинот на поставување на прашања. Овде е специфичен само начинот на кој наставникот дава повратна информација на учениците во врска со писмените работи, бидејќи тоа не е можно да се даде веднаш како кај усното проверување и оценување. Но тоа не значи дека повратната информација може да се одлага на подолго време. Ефикасната повратна информација зависи од тоа дали на учениците им е сосема јасно што се очекува од нив и што тие можат да очекуваат од наставникот. Учениците очекуваат да им се објасни што направиле добро и каде и како може да се подобрат. Наставните цели и очекуваните исходи треба да се користат како референтна рамка за повратната информација на наставникот. Тие треба да им бидат познати и јасни на учениците уште пред да почнат со активноста. Со писмената повратна информација на наставникот треба да се вреднуваат добрите и слабите страни на учењето на ученикот, да се поттикнува ученикот да размислува и да му се сугерираат следните чекори во учењето. Наставниците треба да знаат како напредува учењето и да знаат да ги препознаваат погрешните сфаќања и потешкотиите со кои се соочуваат учениците во учењето. Учениците треба да знаат дека одвреме навреме за

дел од нивната работа треба да добиваат пишана повратна информација. Таквата информација треба да се фокусира на клучните наставни цели, каде ќе се наведува што треба да направат за да напредуваат. За да се подобри квалитетот на повратната информација, на учениците треба да им се даде експлицитно образложение за пишаната информација што ќе ја добиваат.

Ефикасната пишана повратна информација се одликува со неколку карактеристики, а тие се:

- се фокусира на клучните наставни цели, се коментира колку се постигнати предвидените цели/исходи,

- избегнува споредување со други ученици, бидејќи тоа би довело до намалување на себе-почитувањето и наместо да мотивира, демотивира,

- потврдува дека ученикот е на вистинскиот пат, дава коментари кога нешто е добро сработено, кога има грешки што треба да се поправат и кога има нешто што треба да се подобри,

- стимулира коригирање на грешките или подобрување на определен дел од работата,

- упатува на следните чекори на ученикот, дава насоки за натамошна работа тогаш кога не било најдобро сработено, но и тогаш кога било добро сработено за да се поттикнува ученикот да напредува,

- се повикува на напредок направен во текот на неколку последователни обиди, коментарите вклучуваат споредба со претходната состојба-ученикот има доказ дека наставникот го следи и не е препуштен самиот на себе, делува мотивирачки,

- ги поттикнува учениците детално да ја разгледаат сопствената работа, кога немаат увид на кој дел од работата може да се припише оценката, учениците може различно да ја интерпретираат од наставниците-наместо оценката да им помогне, може да ги збуну,

- дава можност учениците да одговорат: најдобар начин да се поттикнат учениците да одговорат на коментарот (и да сторат нешто по повод она што се бара) е кога коментарот е изразен во вид на прашања.

Коментарот, и тогаш кога критикува, треба да го прави тоа со позитивен тон. Тој треба да укажува на тоа колку активноста на ученикот ги

постигнала планираните наставни цели, треба да укажува и на напредокот на ученикот-на добрите и слабите страни во однос на очекуваните исходи од учењето, треба да понуди и конкретни чекори за подобрување на активноста и напредувањето во учењето. Наместо да дава готови насоки за натамошната работа, коментарот може да содржи прашања кои го тераат ученикот самиот да си ги дефинира насоките. Ученикот треба да се поттикне да побара дополнително објаснување за својата понатамошна работа и да искаже потреба да ги продискутира наведените насоки со наставникот. Исто така на ученикот треба да му се овозможи да одговори на коментарот и/или да покаже дека постапил според насоките што ги добил. Значи, пишаната повратна информација, односно коментарот, не само што утврдува одредена состојба по однос на учењето на учениците, туку таа, за да биде успешна и адекватна, мора да содржи и насоки за подобрување на учењето на учениците.

Истражувањата покажуваат дека писмените работи кои се оценуваат од страна на наставникот а притоа се пропратени со соодветни коментари за успешноста или недостатоците на истите, наредниот пат се работат со многу поголем успех од учениците. Постојат утврдени правила кои треба да ги применува наставникот за повратната информација по проверка на писмените работи на учениците: секоја позначајна писмена творба, тестовите на знаење, итн, по прегледувањето треба да се проследат со кус коментар во писмена форма; коментарот да започне со тоа што е позитивно во творбата но да има и укажување на грешките и насоки за нивно отстранување во иднина; коментарот треба да завршува со оптимистичка порака до ученикот; коментарите треба да бидат што поконкретни а не општи, да ги мотивираат учениците а не да создаваат отпор, спротивставување, итн.

Иако пишувањето на коментари за писмените работи на учениците е тешка работа за наставникот, тие тоа треба да го прават повремено, особено кога ќе ги видат позитивните ефекти од оваа работа. Наставникот не мора вакви коментари да им даде на сите одговори или трудови, туку кога ќе смета за потребно, иако е пожелно тие да бидат почести. Усните коментари се даваат во врска со усните одговори на

учениците, практичните активности или нивното однесување, додека пишуваните се даваат на писмените трудови или другите изработки (писмени состави, тестови, есеи, извештаи, табеларни или други прикази, ликовни творби, и сл). Без оглед во каква форма се даваат, тие се повратни информации наменети за учениците и нивните родители за постигањата на учениците.

Наставниците редовно пишуваат куси коментари за изработките на учениците. Тие имаат улога на формативна повратна информација: ученикот го утврдува она што е научено или не е, а коментарите го мотивираат, насочуваат во отстранување на грешките, посредно се наменети и за родителите. Тековните записи наменети за учениците ја доживуваат својата успешност и ја формираат сликата за себе. Основниот принцип укажува дека записот треба започне со “светла точка” исто така и оптимистички да го завршине, во предупредувањето за грешката мора да има упатство што треба ученикот да направи за да ја отстрани грешката, да ја надмине тешкотијата. Самото предупредување на грешките обично нема да има резултат, нема да биде корисен ако нема јасни насоки како да се надминат потешкотиите на учениците, што конкретно треба да направи за да ги надминат проблемите. Доста е интересна идејата за поттикнување на учениците да пишуваат “коментар на коментарот”, што значи, веднаш по добивањето на коментарот од наставникот, да дадат свое мислење за напишаното или одговор на прашањата кои во текстот му ги поставил наставникот. На овој начин се овозможува двострана комуникација, која за ученикот е многу важна понекогаш е тешко да се најдат соодветни изрази при пишувањето на коментарите. Наставникот треба да се обиде да биде вистински творец, духовит, но да внимава да не навредува, да не биде циничен или саркастичен. Невозможно е да се состави список на изрази или речник, бидејќи секое дете е личност за себе, што е и најважна карактеристика на опишувањето. Што се однесува до употребата на одредени знаци при пишување на повратни информации, тие најчесто претставуваат опасност за шаблонизирање во давањето на коментари. Меѓутоа тие треба да се употребуваат одвреме навреме со определена намера, пр. може да се употребат кога ученикот ќе даде некој одговор,

прочита некоја книга или ќе изврши одредено задолжение, тогаш сите ќе добијат еден ист знак по завршување на задачата. Знакот треба да биде само доказ дека работата е завршена, а не и средство за рангирање на учениците бидејќи квалитетот на работата мора да се опише.

4.2.1.2 Методите на следење, проверување и формативно оценување на постигањата на учениците

Кога се работи за методите на формативното следење, проверување и оценување, тешко може да се говори за строго определен број или општоприфатена класификација на истите. Во продолжение ќе се осврнеме на методите кои најчесто ги користи наставникот при формативно и сумативно оценување на постигањата на учениците во наставата. Тие методи се:

1. усни одговори на прашања поставени од наставникот
2. усни одговори на прашања поставени од ученици
3. разговор со/меѓу учениците
4. практични изведби
5. усни презентации
6. писмени извештаји
7. проектна работа
8. тестови изработени од наставникот (објективни или есејски)
9. стандардизирани тестови
10. листи за проверка
12. писмени извештаји
13. квизови, итн

Ова е приказ на најчесто користените методи од наставникот во описното оценување на постигањата на учениците. За оваа цел, докимологијата користи методи со кои се служи психологијата, психометријата и дидактиката.

Во зависност од очекуваните образовни резултати, ќе се разликува и методот на оценување. Во рамките на секоја етапа, наставникот може да користи разновидни видови оценување. Различните видови учење може да бараат различен вид или видови оценување. Постои широка разновидност на методи; честопати се поделени, од практични причини, во неколку категории. Користењето на различни методи на оценување овозможува да се минимизираат слабостите и ограничувањата на секоја поединечна метода. Кога се користат повеќе различни методи, оценувањето ги зема предвид различните стилови на учење кај учениците. Методите што ќе се изберат треба да овозможуваат оценување на сите аспекти од развојот на личноста на учениците. При изборот на методите и изборот/изработката на инструментите треба да се има предвид целта за која тие ќе бидат користени. И конечно, при изборот на методите и техниките за оценување со различна цел наставникот треба да има предвид нивните потенцијали и ограничувања.

Да се задржиме накратко и на инструментите за проверување и оценување на постигањата на учениците. Како средства или инструменти во овој процес, а особено за бележење и прибирање на информации за постигањата на учениците, се користат следниве инструменти: протокол на забележувања, листи на проверка, контролни писмени задачи, прашалници, тестови, скали на проценка, скали на ставови, анегдоски и други видови белешки, технички средства за снимање, итн.

Методите за оценување и соодветните инструменти треба да овозможуваат прибирање на валидни податоци за учењето и постигањата на секој ученик. Методите и инструментите за оценување треба да се поврзани со целите и задачите на наставната програма, како и да му овозможуваат на секој ученик да ги постигне сопствените постигања. Изборот на постапките, техниките, формите и инструментите е условен од повеќе фактори: од предметот и содржината на следење, проверување и оценување, од нивната цел, кои информации треба да се приберат и зошто; колку време се има на располагање за следење, проверување и оценување; од возраста на учениците чии постигања се оценуваат; од материјалните услови, фактори поврзани за личноста на наставникот, итн.

Конечно, различните методи на проверување и оценување на постигањата на учениците имаат за цел не само мерење на знаењата и успехот на учениците (метриска функција), туку битно влијаат и на самиот успех на учениците (педагошка функција). Во различни други подрачја на животот мерењето обично не ја менува големината која се мери но кога проверуваме, ако решаваме задачи, проблеми, ние несомнено ги зголемуваме нашите знаења и вештини. Дури и некои други, многу едноставни облици на следење на учениковиот развој истовремено претставува унапредување, забрзување на тој развој. Оценувањето за ученикот е своевидно наградување. Познато е дека секое утврдување и наградување на учиниот мотивира на поголем учинок. Затоа треба да се најдат такви методи на проверување и оценување кои ќе ги стимулираат учениците за максимално залагање.

Набљудувањето-основен метод на следење и практично проверување на постигањата на учениците

Човекот во своето човечко битисување најуспешно се пројавува преку своите дела, а не само преку вербалните реакции. Истото правило важи и за ученикот, затоа е нормално што во секојдневното нивно однесување, се откриваат и идентификуваат показателите за нивните постигања и напредок во наставата и во другите воспитно-образовни активности. Најпогоден метод за следење и проверување на постигањата во изведувањет на практичните активности и изработките на учениците е методот на набљудување. Ова е најстар научен метод кој се користи во сите општествени и природни науки за непосредно запознавање на она што не интересира, во овој случај, на наставната работа. Набљудувањето кое го врши наставникот во текот на наставата, може да биде случајно, ненамерно и планирано-систематско. Случајно е она набљудување кое не е планирано и за кое не се направени претходни подготовки. Негов предмет може да биде појава, настан или однесување на ученикот кое го привлекува вниманието на наставникот. За да биде стручно изведено, а не обично гледање на појавите, набљудувањето мора да се врши според определени правила, значи да биде намерно-планско, систематско или

структурирано набљудување. Таквото набљудување има одредена цел, определен е предметот, содржината на набљудувањето, е планирано времето, местото каде ќе се врши набљудувањето.

Се поставува прашањето: Што може да биде предмет на набљудување кај учениците? Голем дел од постигањата кои ги усвојуваат учениците под влијание на наставниот процес, особено навиките и други видови на нивното практично однесување, не може да се проверуваат успешно усно или писмено. Тие се вештините на писмено и усно комуницирање (гласно читање, пишување, говоре), разни психомоторни вештини во наставата по основи на техниката и производството (составување на елементи, цртање скици, сечење, и др), разни спортски активности во наставата по физичко воспитание (скокање, фрлање, гаѓање), ракување со прибор во наставата по физика, хемија, разновидните однесувања на учениците од областа на социјалното воспитување (почитување на правилата од бонтонот, дружење со групи, однесување кон постарите).

Во текот на наставниот процес, како и надвор од него, учениците манифестираат разни облици на однесување. Надворешните карактеристики на тие нивни активности се често предмет на набљудување од страна на наставникот. Врз основа на тие манифестации тој суди и заклучува за нивниот однос кон наставата, за мотивираноста на учениците и за многу други аспекти. Надворешните манифестации на однесувањето на учениците може да бидат телесни, вербални, етички и мануелни. Од нив можеме да сфатиме разни состојби на учениците: заинтересираност или досада во наставата, нивната точност, истрајност, внимателност, и сл.

И покрај сите предности што ги има набљудувањето, како метод на следење и проверување на постигањата на учениците, сепак треба да се каже дека неговата примена е проследена со извесни потешкотии. Една од нив се јавува кога сакаме со бројки да ги изразиме суптилните форми на однесување на учениците, потоа проблем е и постои мала согласност на разните оценувачи, што значи, двајца набљудувачи, една иста појава различно ја толкуваат, значи во голема мера е пропратено со субјективност. Од друга страна, познато е дека учениците пред нивните

наставници се однесуваат поинаку отколку пред други луѓе, така што може тој начин на однесување да не е природен за ученикот и да се добие реална слика за учениците. И покрај потешкотиите, набљудувањето останува основна форма за прибирање податоци за постигањата на учениците.

Следењето на работата на учениците од страна на наставникот може да има две генерални форми:

- ненасочено, општо следење, каде наставникот со брз поглед пребарува низ училницата да констатира дали учениците ја реализираат задачата и дали се ангажирани во учењето, а тоа може ад се прави неколку пати во текот на часот;

- насочено следење, каде наставникот одблиску ги следи активностите на некој ученик или група ученици. Воглавно, оној наставник кој врши насочено следење го документира тоа што тој го забележува. Наставниците треба да го запишуваат внимателно она што го забележуваат во текот на насоченото следење. Тие можат да користат листа за проверување или листа за спецификација во која со бројки бележат колку е често присутно извесно однесување. Воглавно, можно е да се врши повремено насочено следење на некој ученик или група. Сепак, со внимателно планирање, наставникот може да го опфати во насоченото следење сите ученици еднаш или два пати во текот на едно полугодие и да ги бележи нивните резултати. Се препорачува наставниците да го комбинираат следењето со поставување прашања. Ваквата комбинација на информациите потребни за оценување, наречена триангулација (или податоци), му овозможува на наставникот да извлекува позасновани заклучоци за учењето на извесен ученик, отколку ако се користат само поставување прашања и следење. Ова ја зголемува веродостојноста на заклучоците што наставникот може да ги извлече за учењето на извесен ученик.

Разговор/дискусија со учениците

Разговорот или дискусијата, претставува основна и незаменлива метода за проверување на постигањата на учениците во наставниот процес. Таа е

демократска метода при што ученикот добива можност да се произнесе слободно за тоа што е тема на разговор. За да опишат колкаво е значењето на дискусијата, разговорот, во наставниот процес, Harrison, Black & Hogden го формулирале следниот исказ: "Оценувањето за учење (формативното оценување) е најдобро кога поучувањето овозможува учениците да го разберат она што го учат и кога низ разговор излегуваат на виделина сите погрешни концепции и што се формираат во главите на учениците. За да го направат добро, наставниците треба да се потпрат на своето знаење за предметот, на наставниот приод и, како најважно, на самите ученици". (Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставниците, 2007)

Значи, овој исказ не наведува на три заклучоци:

- учениците учат за да разберат,
- разговорот околу темата што се учи е најдобар начин да се провери дали и колку разбираат учениците,
- разговорот е најефикасен ако се случува како дел од поучувањето.

Улогата на дискусијата/разговорот во формативното оценување, е да се идентификуваат знаењата и оспособеноста на учениците; да се изберат најефикасните стратегии за учење и поучување, значи наставникот може да извлече информации за да го испланира и избере најдобриот пристап да ги насочи учениците таму каде што треба да стигнат; дискусијата исто така служи за да се коригираат грешките и да се откријат празнините и можностите за дополнување на знаењата.

Дискусијата/разговорот со учениците во текот на наставната работа влијае врз :

- мислењето: им овозможува на учениците да се потсетат на претходно стекнатото знаење, и на тој начин да го зајакнат владеењето со сржта на материјалот од наставната единица, да го продлабочат разбирањето преку зацврстување и проширување на нивното сфаќање на базичните принципи и концепти, да развијат нови идеи и тие да се надградуваат на постоечкото знаење, да размислуваат за нивното учење и на тој начин да се засили нивната свесност за себе;

-однесувањето: разговорот ги поттикнува, охрабрува учениците да сослушаат кога некој зборува (без да прекинуваат и да упаѓаат), да покажат разбирање за тоа што другите го кажуваат и да зборуваат за да го искажат своето мислење, учениците се поттикнуваат да размислуваат и да се вклучат во учењето на час;

-вредностите: разговорот, по однос на вредностите, промовира споделување, почитување на туѓото мислење и соработка. Методот на разговор, односно дискусијата е ефективна во одредени ситуации, односно треба да исполнат одредени предуслови за да ги даде позитивните ефекти. Тие ситуации се следниве:

-кога се води дискусија со јасна цел: прашањата кои се планираат да се постават од страна на наставникот треба да бидат целисходни, односно да се насочени он наставната цел;

-кога го зема предвид когнитивниот развој на ученикот: прашањата се прилагодени според оној на кого се упатени, јазикот да биде прифатлив, како и барањата на кои ученикот може да одговори;

-кога се користат јасно формулирани прашања: прашањата може да бидат формулирани и како тврдења, но мора да се јасни, а не двосмислени или сугестивни;

-кога дозволува автентични одговори: наставникот да не инсистира учениците да погодат што тој имал да каже или да бара да го каже одговорот онака како тој го кажал, туку да поттикнува на давање на оригинални одговори;

-кога остава време за размислување: наставникот треба да прави пауза и ја прифаќа тишината како интегрален дел од дискусијата за време на часот-повеќе ученици се вклучуваат, одговорите се подолги и посигурни и учениците коментираат и се надоградуваат еден на друг;

-кога поттикнува дискусија меѓу учениците: наставникот ги поттикнува учениците да разменат мислење за прашањето, сами да определат кој мислат дека е точниот одговор, се со цел да ги поттикне да учествуваат;

-кога ги поставува прашањата едно по друго: поставувањето по неколку прашања одеднаш ги збунува учениците;

-кога ги поттикнува учениците да поставуваат прашња: прашањата на учениците можат да бидат упатени до него или до другите ученици;

-кога користи потпрашања за разјаснување, од типот *можеш ли да ми кажеш нешто повеќе за тоа?*, *Зошто го мислиш тоа?*, *Дали е можно?* . . .

-кога реагира позитивно на одговорите: суштински фактор за ефективна дискусија е реакцијата на наставникот на одговорите на учениците. Наставникот треба позитивно да реагира (и вербално и невербално) на одговорите на учениците. Позитивното реагирање на неточните одговори може да вклучи: преформулирање на неговото оригинално прашање, барање за преформулација на одговорот од страна на ученикот, барање за разјаснување на одговорот, барање за посочување пример, итн.

Метод на поставување на прашања-прашањата на наставникот

Оценувањето на знаењата и на останатите постигања на учениците не може да се замисли без прашањата на наставникот, било тоа да се изведува усно, писмено или практично. Прашањата се вербална формулација со која наставникот им се обраќа на учениците со цел да добие одредена информација. Прашањата може да бидат формулирани во вид на прашални решеници или во вид на задачи (пр. опишете, наведете). Од прашањата може да се добие вербален или невербален одговор. Со различни типови на прашања наставникот кај учениците поттикнува различни степени на когнитивни активности.

Во педагошко - психолошката, а особено во методичката литература, наоѓаме различни класификации на прашања кои се користат во наставниот процес. Најчесто тие се прашања од пониско ниво, во кои спаѓаат: сугестивни, заводливи, додатни, алтернативни, реторички, еднозначни прашања, како и прашања од повисоко ниво, како што се: прашања за разбирање, за примена, за анализа, синтеза и прашања за вреднување. Од ова може да се види дека прашањата се класираат пред се, од аспект на сознајните процеси што со нив може да се поттикнат кај учениците. Прашањата од ниско ниво од учениците бараат само репродукција на претходно запомнати содржини, а со нив се активира помнењето и сеќавањето. Тоа се прашања кои обично се однесуваат на

содржини како што се разни поединости, податоци, имиња, поими, дефиниции, класификации, итн. Овие прашања многу се користат во наставата, се многу важни, но не е добро ако преовладуваат.

Прашањата од повисоко ниво ги активираат вишите мисловни процеси. Тие придонесуваат за развојот на логичкото и критичкото мислење на учениците бидејќи не бараат само репродукција на нешто, туку се насочени кон самостојно формулирање на продуктивни одговори. Иако овие прашања се многу вредни, треба да се земаат предвид предзнаењата на учениците при поставување на вакви прашања. Треба да се внимава на кој начин се формулираат прашањата, тие да бидат јасни и разбирливи, да се избегнуваат долги прашања, особено за учениците од помала возраст, прашањата да бидат колку е можно попримродни, блиски до секојдневниот начин на поставување на прашања, да не се поставуваат премногу прашања, итн. Во наставата, од психолошки аспект не се прифатливи сугестивните прашања, заводливите, односно каверзните прашања, како и неочекуваните прашања.

Испрашувањето, односно усменото поставување на прашања од страна на наставникот, е многу честа форма и начин на проверување и оценување на постигањата на учениците. Во психолошка смисла, училишното испрашување е таква постапка во која со помош на прашањата (дразбите), упатени кон субјектот (ученикот), се предизвикуваат реакции на знаења (одговори). Во прашањата се содржани барањата да одредени знаења кои ученикот претходно ги совладал, ги формулира во одговори. Прашањата може да се поставуваат усно, писмено, некогаш и сликовно или во графичка форма. Во одговорите ученикот настојува да ги задоволува сите прашања, па според тоа и го обликува својот одговор. Во постапката на оценување, наставникот суди за вредноста на тие одговори со помош на ординални или редоследни скали, зависно каква форма на оценување се користи. Важно е наставникот да владее со начинот, техниката и текот на испрашувањето, односно со стратегијата на испрашувањето, во спротивно се прават грешки кои имаат негативно влијание врз учениците. Дидактиката го утврдила природниот тек на испрашување на учениците, кој се состои од следните етапи:

-поставување на прашањето: многу е важно како се поставуваат бидејќи прашањата претставуваат еден вид дразба-стимул на кој се очекува одговор. Прашањето може да се постави директно (на еден ученик), или индиректно (на целото одделение). Директното повикување на ученикот да одговара е многу честа појава во нашите училишта, но не е погоден начин зошто се врши притисок врз тој ученик. Со индиректното прашање се мобилизира целото одделение а еден се повикува да одговара. Прашањето треба да биде јасно формулирано, гласно и не е препорачливо да се повторува. И покрај тоа што главниот акцент се става на поставувањето на прашања, во контекст на формативното оценување се користат разните видови прашања за целите на формативното оценување. Се очекува да се поставуваат прашања кои поттикнуваат користење на способностите за размислување на повисоко ниво.

-пауза-време на очекување на одговор: се работи за избор на ученици кои ќе се проверуваат. Во одделенската настава треба да се овозможи секој ученик да одговара често, а неговите одговори да бидат потполни. Обично помалите ученици сакаат да одговараат, некои постојано се јавуваат доброволно и тоа го прават настојчиво, додека други се повлечени и не се јавуваат иако го знаат одговорот. Најуспешни се оние наставници кои овозможуваат сите ученици подеднакво да учествуваат во испрашувањето, повикувајќи ги и по повлечените ученици да одговараат. Притоа многу е битен начинот на кој се повикува ученикот да одговара: ученикот треба да се повика по име или презиме, а не: ајде ти!, на ученикот кој ќе биде повикан за одговор треба да му се даде пауза за да се смири, ако настане непријатна тишина, на ученикот да му се помогне со некој пример, потпрашање и тн.

-повратен одговор-порака од ученикот: како да се реагира на одговорот од ученикот е многу важно прашање за стратегијата на испрашувањето. Ученикот има право да добие повратна информација за својот одговор и коментар за оценката што ја добил. Успешните наставници даваат опширни коментари за тоа каков е нивниот одговор поради фактот што тие објаснувања поволно делуваат врз натамошната работа на учениците. Во врска со реагирањето на наставниците на одговорите на учениците,

утврдени се некои правилности, како: одговорите на учениците да се сослушаат со внимание за да може навреме да се реагира ако има потреба; кога ученикот одговара, не треба да биде прекинуван, ниту да се бара од нив да одговараат со цели реченици, со што ќе се попречи нивното размислување за одговорот; исправните одговори на учениците да се проследат со куси повратни информации, како: добро, да, така е, не треба да се бара нивно повторување ако се дадени доволно јасно; на неправилниот одговор да не се реагира со казна, потсмевање и омаловажување, но ученикот мора да биде информиран дека неговиот одговор е неточен; не смее да се случи ученикот да остане без повратна информација за неговиот одговор, итн.

Исто така се утврдени некои ситуации во врска со точните одговори на учениците: наставникот не смее да ја сведе на пофалба позитивната повратна информација на ученикот, значи не мора секогаш успешниот одговор да биде пофалуван, наградата како повратна реакција на наставникот за дадениот точен одговор е најкорисна кога е упатена на несигурен ученик, пофалби заслужуваат посебно добрите и оригинални одговори, а не одговор кој не бара посебна тешкотија, и на крајот, не само што е пожелно, туку е и должност на наставникот да и тој одговара на прашањата кои му ги поставуваат учениците. Секој пат кога извесен наставник поставува прашање или дава напишано прашање, тој го моделира испрашувањето и на учениците, и од учениците се очекува да ги усвојат моделите на наставникот. Оттука, многу е важно наставниците да поставуваат добри прашања.

Во продолжение ќе се осврнеме на проблемот на *сложеноста на прашањата* поставени од страна на наставникот. Еден од главните недостатоци на прашањата што се користат во нашата училишна практика е ограничувањето на листата на наставни цели на оние активности кои се однесуваат на когнитивните процеси на пониско ниво, какви што се: препознавањето, идентификувањето и репродуцирањето, кои според Блумовата таксономија се подведени под категоријата *познавање*. Многу е важно во наставата да се поставуваат прашања од повисоко ниво, а не да преовладуваат оние кои се на ниво на препознавање или репродуцирање.

Во одделенската настава, иако се работи за деца од помала возраст, без доволно големо искуство, предзнаења, итн, наставникот постепено треба да воведе прашања од повисоко ниво, прашања кои ќе ги ангажираат повисоките психички процеси кај тие ученици. Доколку наставникот од учениците бара едноставни, фактографски знаења, кои ја ангажираат само меморијата на учениците, и само знаењето на тие факти го оценува, ученикот постојано ќе научи само такви, знаења со низок квалитет и нема да тежнее да оперира со знаењата, да ги сфаќа, применува, анализира или синтетизира истите. Оценувањето кое го форсира фактографското знаење и ја пренагласува потребата од меморирање во процесот на учењето, ја занемарува потребата од активирање на вишите когнитивни процеси. Затоа важно е како наставникот ќе пристапи кон оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците, што од нив ќе бара, бидејќи како оценува наставникот, така учат учениците.

*Познавање*то како најниско ниво од Блумовата таксономија значи сеќавање на претходно научен материјал (од одделни факти до цели теории), што значи дека ученикот знае поими, факти, основни концепти, знае методи и постапки и принципи. пр. како се вика тоа?, од каде...доаѓа?, кога тоа се случило?, кои се видови ...?, што значи...? зборови кои се користат за формулирање на прашања на ниво на знаење, сеќавање, познавање, а тие се наведи, дефинирај, кажи, опиши, утврди, покажи, означи, собери, среди, цитирај, именувај, кој, кога, каде, итн.

*Сфаќање*то поразбира разбирање на значењето на материјалот-од преведување на материјалот од една форма на друга, преку интерпретирање, до предвидување на трендовите и последиците. Во врска со ова ниво, ученикот треба да разбира факти и принципи, да интерпретира вербален материјал, да интерпретира табели и графикони, да преведува вербален материјал во математички формули, да предвидува последици содржани во податоците, да објаснува методи и процедури. пр. од каде тој...?, објасни што се случило во куќата?, кои се клучните карактеристики на...? за формулирање на прашања од нивото сфаќање, разбирање, се користат овие зборови: сумирај, опиши, протолкувај, предвиди, поврзи, разликувај, процени, дискутирај, прошири, итн.

Примената значи користење на научениот материјал во нови и конкретни ситуации-од примена на правила до примена на теории. Ученикот применува принципи во нови ситуации, применува теории во практични ситуации, решава математички проблеми, изработува табели и графикони, демонстрира точна употреба на процедури. пр.што мислиш дека ќе се случи потоа?, внеси ја оваа информација во графикон..., можеш ли да го користиш тоа што го знаеш за да го решиш овој проблем? Најчести глаголи за формулирање на прашања од нивото на примена на знаењата се: примени, покажи, пресметај, пополни, илустрирај, демонстрирај, реши, разгледај, модифицирај, поврзи, измени, класифицирај, истражувај, итн.

Нивото на *анализа* претпоставува разложување на материјалот на составни делови за да се разбере структурата-од идентификување на деловите, преку откривање на нивните меѓусебни односи, до утврдување на принципите на организирање на целината. На ова ниво ученикот препознава имплицирани претпоставки, препознава логички грешки во резонирањето, разликува факти од интерпретации, проценува релевантност на податоците, анализира структура на дадено дело, итн. пр.какви претпоставки се прават...?, која е функцијата на ...? Најчести глаголи за прашања од ова ниво се: анализирај, оддели, одреди, објасни, поврзи, класифицирај, уреди, раздели, спореди, избери, заклучи, итн.

Синтезата претпоставува составување на деловите на материјалот за да се создаде нова целина и да се изведат логички заклучоци-од пишување на тема, преку планирање на проекти до поставување на апстрактни релации. Ученикот способен за синтеза пишува добро структурирана тема, држи добро структуриран говор, пишува куси раскази или поезија, прави план за експеримент, интегрира материјал од различни области за да реши проблем, формулира нов начин на категоризирање на објекти, настани или идеи. пр.која е главната мисла на писателот?, на кој начин можеш да ја провериш таа теорија?, какви заклучоци можеш ти да извлечеш? Зборови за формулирање на прашања: комбинирај, интегрирај, измени, преуреди, замени, планирај, креирај, дизајнирај, измисли, состави, преработи, итн.

Конечно, *евалуацијата* е вреднување на материјалот (исказ, расказ, поема, извештај, итн), за дадена цел, со користење на дадени или изведени

критериуми, вреднува доследност на пишан материал, вреднува адекватност на изведени заклучоци, вреднува квалитет на уметничко, музичко или литературно дело користејќи внатрешни критериуми, вреднува квалитет на дело користејќи надворешни стандарди.пр.која парола ќе има веројатно најголемо влијание?, која стратегија беше подобра за да се примени?, итн. зборови кои се користат за формулирање на прашања од највисокото ниво, нивото на вреднување, евалуација.

Во почетните одделенија на основното образование, посебно во природното предметно подрачје, има голем простор за примена на сите нивоа на прашања според Блумовата таксономија. Иако се работи за деца од најрана училишна возраст, без богати предзнаења, сепак наставникот постепено треба да ги воведат овие нивоа при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Посебно се важни повисоките нивоа, односно нивото на примена, анализа, синтеза и вреднување, кои освен што доведуваат до поквалитетни постигања кај учениците, тие истовремено го развиваат и критичното и креативното мислење кај нив.

Есејски прашања

Есејот е писмен состав во кој се изложува една теза-се презентира сопствен став, поткрепен со аргументи. Во училишниот есеј се среќаваат знаењето, кое треба задолжително да се репродуцира, како и способноста тоа знаење самостојно да се обликува. Во училишен контекст, есејот е пишан одговор на поставеното прашање-есејско прашање.

Прашањата од есејски тип треба да се користат пред сè за да се мерат оние образовни резултати кои што не можат да се мерат лесно преку ајтеми на тестовите од објективен тип. Есејските прашања бараат пишан одговор кој може да варира по должина, и тоа:

- прашања со опширен одговор
- прашања со ограничен одговор.

Кога се зборува за есејско прашање, се мисли на прашање кое бара од ученикот самиот да го состави одговорот, кој може да биде од една реченица до неколку страници. Во есејските прашања со опширен одговор, ученикот има потполна слобода во продуцирање на својот

одговор. Тој самиот ги избира фактите што ги смета за најбитни, самиот одлучува на кој начин ќе ги организира и пишува онолку колку што мисли дека е неопходно за да одговори на прашањето. На тој начин ученикот ја демонстрира својата способност да ги вреднува идеите, меѓусебно да ги поврзува и прецизно да ги искажува, но и да ги анализира проблемите, да нуди решенија и да го аргументира понуденото. Прашањата со опширен одговор најкорисни се за проверка за највисоките нивоа на знаење (синтеза, евалуација, критичка анализа, размислување, резимирање) за оценување на оспособеноста за писмено изразување, просторно и временски се неоекономични, на наставниците им треба повеќе време за оценување, објективноста во оценувањето е најпроблематична и најподложни се на субјективни влијанија. Овој вид на прашања скоро и да не се применува во одделенската настава. Есејските прашања со проширен одговор ги мерат комплексните образовни резултати коишто не можат да се мерат со други средства, тие ја нагласуваат интеграцијата и примената на способностите за мислење и разрешување на проблеми, овозможуваат директно мерење на способноста за пишување, тие придонесуваат за учењето на ученикот. Процесот на пишување есеи може да придонесува за мислењето и учењето.

Кај есејските прашања со ограничен одговор, природата, должината и организацијата на одговорот се определени со самото прашање. Со прашањето се определува опсегот на содржината што треба да се дискутира и се укажува во кои рамки треба да се движи бараниот одговор. Корисни се за мерење на релативно едноставни образовни цели (познавање на терминологија, карактеристики на факти, принципи, методи или постапки, едноставни интерпретации на податоци). Едноставни се за изготвување, бодирањето е објективно и точно. Овој вид на прашања се користат за проверка на сите когнитивни цели во наставата, затоа не треба да се "трошат" за знаења на ниво на познавање, но може да послужат и за сите когнитивни цели, бараат покуси одговори, со што се просторно и временски поекономични, поедноставни се за оценување, имаат понасочен одговор со што пообјективно се оценуваат, се сметаат за попрактични за примена од прашањата со опширен одговор-затоа се

препорачува почесто да се користат во наставната практика. Овој вид на прашања се непогодни за мерење на комплексните образовни цели: на способноста да се формулираат проблеми, на изборот на приодот за решавање на проблемите или способноста да се изберат, организираат и интегрираат идеите.

Како и да е, есејските прашања како метод на оценување на постигањата на учениците, поретко се користат во почетниот циклус од основното образование поради нивната сложеност, а и во основното образование во целина, посебно оние кои бараат опширен одговор од учениците. Причини за тоа воглавно е неискуството на учениците, нивниот помал фонд на предзнаења и знаења, нивото на интелектуален развој, и др. Меѓутоа, овој начин на оценување на учениците треба постепено да се воведе во одделенската настава, и тоа најпрво со есејски прашања кои бараат ограничен одговор, а покасно и прашања со опширен одговор.

Портфолио

Во одделенската настава доста важен елемент на формативното следење и оценување на постигањата на учениците е и портфолиото. Портфолиото е колекција на избрани трудови на ученикот со која се документира што ученикот успеал да постигне и како го постигнал тоа. Колекцијата е кооперативен зафат на наставникот и ученикот, кои заеднички одлучиле за целите, содржината и критериумот за вреднување на портфолиото. Ваквата збирка мора да го вклучува и учеството на ученикот во изборот на содржината на портфолиото; насоките за изборот; критериумите за оценување на неговите добри страни и доказите за самоанализа на ученикот. Портфолијата може да бидат од различни области, како: примероци на пишани трудови, уметнички творби, музички композиции, работни листови со решени математички проблеми, извештаи од научни експерименти, и сл. Портфолијата претставуваат една ограничена збирка на ученички трудови која што воглавно се користи: да се покажат најдобрите трудови на учениците или да се прикаже образовниот развој на ученикот во одреден временски период. Тие помагаат да се создава кумулативна евиденција за работата на учениците преку собирање на

примероци од нивната работа/трудови. Трудовите може да ги вклучуваат вреднувањата на наставникот и размислувањата на ученикот, а ова второто посебно е во врска со формативното оценување. Примерите на портфолија вклучуваат: примероци од писмени задачи, уметнички дела, математички листови, извештаи од научни експерименти, итн. Портфолиото е доста важен елемент бидејќи служи за формативни цели и има намени кои соодветствуваат со намените на формативното оценување, како:

- следење на напредокот на учениците,
- информирање на родителите за тоа што е научено,
- преследување информација на следните наставници,
- вреднување колку добро е нешто поучувано,
- покажување што е научено

Предности на портфолијата:

- можат да бидат прилагодени на индивидуалните потреби, интереси и способности на ученикот,
- можат да го документираат како развојот така и постигањата на ученикот,
- можат да го поттикнуваат самовреднувањето на наставникот, со позитивно влијание врз учењето во одредени временски периоди,
- учениците нив ги чувствуваат како лична сопственост која што им помага да преземаат одговорност за поставувањето цели и вреднувањето на нивниот сопствен напредок,
- помагаат во известувањето на родителите за развојот, учењето и постигањето на ученикот на еден конкретен начин

Портофолиото е многу битна метода за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците и во голема мера се користи во почетните одделенија на основното образование, со цел:

- да им помагаат на учениците и на наставниците да го разгледуваат на систематски начин напредокот и да го поттикнуваат развојот на учењето,
- да им овозможува на учениците да ја разгледуваат својата работа и да го видат напредокот што бил постигнат во текот на нивното учење.

Проекти

Во продолжение ќе се осврнеме уште и на проектите, како на доста важни активности на учениците кои исто така се реализираат во почетниот циклус на основното образование, а понатаму уште повеќе, а кои служат за да ги оспособат учениците за самостојно истражување на наставни проблеми. Проектот е долгорочна активност која води до продукт, а се базира на спроведување на истражување. Продуктот од проектот може да биде најразличен, како: понудено решение на проблем, нови информации, самостојно изведен заклучок и др. Може да е резултат на заедничка работа на група ученици, но може да биде и самостојна работа на индивидуален ученик. Проектот треба да биде насочен кон точно определена наставна цел (или наставни цели), тој не е цел сам за себе, туку е средство за постигнување на наставна цел. Пред реализација на проектот, се подготвува план на проектот. Планот ги содржи клучните наставни цели и активностите кои водат кон нивно остварување. Во вреднување на проектите би било пожелно да се вклучат и учениците бидејќи така полесно ќе го следат сопствениот напредок. Вреднувањето на проектот зависи од целите на проектот. Повратни информации за напредувањето на учениците се даваат во текот на самиот проект. Проектите претставуваат долгорочни активности кои што им овозможуваат на учениците да работат интерактивно еден со друг. Проектите можат да се користат и како активности за оценување, а исто така и како активности на часовите. Преку проектите се оценува практичната оспособеност. Тие обично даваат продукт, кој е добиен како резултат на извесна практична изведба или активност. Кога извесен проект се користи за оценувачки цели, потребно е:

- на наставникот и на учениците да им биде јасно дека проектот е насочен кон една или кон повеќе значајни образовни задачи,
- во групните проекти, секој ученик да ја работи својата сопствена работа,
- секој ученик да има еднаков пристап до ресурсите што се потребни за да се заврши проектот,

Секој проект треба да биде поддржан со план, кој што го изготвуваат заедно наставникот со учениците на почетокот на проектот. Онаму каде

што проектот се користи за оценувачки цели, посебно е важно планот да се изготви на почетокот на проектот, и дека во него треба да се одредат клучните образовни цели и важните оценувачки активности. Проектниот план обично ги содржи овие фази:

- планирање и организирање
- истражување и изготвување
- изготвување на финален продукт
- презентирање на финалниот продукт

Проектниот план вклучува низа оценувачки активности пр. оценување на проектниот план, изготвување на извештаите, презентација на резултатите од истражувањето, и сл. Најважен елемент при процесот на оценување на проектот е да наставникот им ги објасни на учениците очекуваните резултати. Секој ученик треба целосно да ги знае целите на проектот и тоа како проектот треба да изгледа, со покажување на други проекти. Иако се работи за мала училишна возраст и за ученици со помало искуство, сепак може да се каже дека со реализација на наставни проекти треба да се започне уште од најрана возраст за да учениците постепено доаѓаат до одредено искуство, постепено да се воведат во примена на истражувачки постапки, да ја сфатат важноста на групната работа при реализација на проектите, итн.

Усни презентации

Усните презентации најчесто се користат за презентирање на наодите од различни трудови на учениците. Меѓутоа, постојат и други ситуации во кои тие можат, исто така, да подготват усни презентации, пр можат да подготват устен извештај за посета на музеј, на прочитана книга, за научен експеримент, за посетена изложба, итн. Кај усните презентации наставникот најчесто ги оценува следните елементи: организацијата и поврзаноста, содржината на презентираниот материал, способноста за презентирање, креативноста, должината на презентацијата, невербалната комуникација (гестикацијата), точноста, правоговорот, итн.

Ако усните презентации се оценуваат за формативни цели, можат да се користат два широки приоди: листи за проверка и интервјуа со учениците.

Листите за проверка содржат список на карактеристиките, задача на оценувањето е да одреди дали тие карактеристики се присутни или не. Оценувањето може да биде извршено од страна на наставникот или од учениците (само-оценување). По комплетирање на листата за проверка, наставникот може да им даде повратни информации на учениците кои ја реализирале усната презентација.

Тестирање

Е секое проверување или испитување со кое нешто се мери. Во училишната практика и за потребите на оценувањето на постигањата на учениците терминот тест се користи за да се означи примена на некој тест за проверување на напредокот на учениците. Значи тестирањето е постапка на мерење со кое се прибираат квантитативни податоци за напредокот на учениците. Најчесто се користат тестови за проверување на степенот на усвоеност на знаењата, тестови на личноста и тестови на способности за утврдување на степенот на развиеност на истите. Во последно време кај нас тестирањето е доста распространета техника за проверување на постигањата на учениците, со образложение дека е рационална и објективна постапка. Меѓутоа, најчесто се користат неформални (нестандардизирани) тестови на знаење кај кои, не само што не им се утврдени мерните карактеристики, туку и самото тестирање и обработка на резултатите се врши без утврдени правила и критериуми.

4.2.2 Бележење и опишување на постигањата на учениците

Опишувањето на напредокот на учениците е еден од основите принципи во концептот на описното оценување. Затоа, од набљудувањето и од сите начини и форми на следење и проверување, наставникот води аналитички белешки (за постигањата), собира разни податоци и изработки на учениците и прави разни видови на записи. Аналитичките белешки за

постигањата содржат податоци, описи, коментари и друг вид белешки за одговорите (реакциите) и однесувањето на учениците, што ги води наставникот заради опишување на напредокот на учениците при описно оценување. Од набљудувањето и од другите форми и начини на неформално следење и проверување, наставникот исто така води неформални белешки и прави разни други видови записи, собира разни податоци и изработки на учениците. Белешките, коментарите, записите секогаш се оригинални, автентични и неповторливи. Нема готови рецепти ниту обрасци и шаблони како да се водат овој вид на белешки. Наставникот сам избира начин и гради економичен и прегледен систем на бележење, што нему најмногу му одговара. Тие може да бидат од различна природа. Во практиката на формативното оценување наставниците покрај анегдотските белешки, ученичкото досие, користат и аналитички белешки и тековни коментари. Бележењето и информирањето се интегрални делови на добрата настава, посебно кога овие форми се користат за да се следи напредокот на учениците и за да се развие поучувањето. Описното оценување претпоставува неколку видови на писмени записи (белешки) на наставникот за секој ученик, а кои имаат различна намена.

За формирањето на наставните цели и организацијата на настаните ситуации кои ќе ги имаат учениците за постигнување на тие цели, многу е значајно, пред сè, тековно следење и бележење. Наставниците многу често се потпираат на сеќавањето, при што треба да се биде внимателен, а тоа се постигнува со континуираното бележење на следените реакции на учениците. По секое завршување на една наставна содржина, наставникот врз база на набљудување и различни форми на проверување, го опишува посебно секој ученик без да го споредува со друг во одделението. Описот се споредува со оној од претходното одделение, со можностите што ги има ученикот како и со целта и критериумите за минимумот знаења кои мора да бидат определени. Описот може да биде комбинација на аналитичкото вреднување во зависност од определбата на целта на критериумите и синтетичкото мислење кои произлегуваат од посебните описи.

Зошто треба да се бележат податоците за ученикот и тие да се соопштуваат? Според Brooks (2002) (Гр.автори, 2000, стр.218) постојат повеќе причини за бележење на податоци за учениците:

- исполнување на барањата предвидени со Статутот;
- подобрување на формативното оценување;
- зајакнување на комуникацијата со родителите;
- комуникација со други професионалци;
- обезбедување на докази за опишување на процесот (и ефикасноста) на наставата.

4.2.2.1 Системи и форми на бележење

На наставниците им стојат на располагање одредени системи и форми на бележење. Изборот на формата и техниката на бележење, зависи од природата на активностите, но треба да се напомене и дека природата на целта го определува начинот на бележење.

Кога се работи за претежно когнитивни цели, потребно е да набљудуваните бележени информации да се кумулираат во посебни папки на она што е направено и се сместува во посебна папка; кај социјалните, афективните, мотивациските цели многу е важно набљудувањето на процесот на активностите.

Наставниците мора да ги развиваат вештините, техниките, а и навиките на бележење на различните реакции на учениците, а кои се економични и овозможуваат истовремено вклучување на повеќе ученици, а истовремено и посветување посебно внимание на секој ученик посебно. Во нашата наставна практика, најчесто користени системи и форми на бележење се следниве:

а). анегдотски белешки: тоа се објективи прикази (описи) што ги прави наставникот од пригодни и намерни набљудувања на настани при забележливи реакции и облици на однесување на секој ученик. Покрај содржината на однесувањето, се бележи и местото-контекстот на

настанот. Овие белешки мора да се објективни, едноставно пишани, куси и точни. Тие не содржат интерпретации и оценки или било какви вредносни искази и коментари за набљудуваното однесување, туку едноставно, тоа се бележи што пообјективно. Анегдотските белешки не треба да се поистоветуваат со белешките од планираните (намерните) систематски набљудувања.

Анегдотските белешки се чуваат во досието на ученикот како податоци за поцелосен увид во карактеристичните однесувања. Повремено се врши преглед на колекцијата од анегдотските белешки и врз основа на тоа, но и на други информации, може да се заклучи за напредокот на ученикот.

б). *ученичко досие*: тоа е еден вид збирка на податоци што ги собира наставникот за постигањата на учениците. Тоа се податоци за кои смета дека се важни за разбирање на напредокот на ученикот (писмени состави, тестови, контролни задачи, изработки, видео и аудио записи) но и податоци за неговата здравствена и социјална состојба, за учеството во воннаставните активности, за посебните интереси и способности на ученикот. Во изборот на дел од трудовите учествува и самиот ученик. Досието (портфолиото) кое е во функција на оценувањето, значи е метод на оценување, е документ кој е наменет за ученикот, наставникот, родителите, училишната стручна служба.

в). *џековни белешки* (записи, описи) бод страна на наставникот за се што го смета како значајно за секој ученик е основниот вид на запис и базичен елемент на описното оценување. Вакви бележења (куси описи, регистрирање на податоци и резултати од проверки, тешкотии, постигнати цели), наставникот води секојдневно за поединци или групи ученици. За да биде успешно описното оценување, мора да биде континуирано, постојано да се водат белешки за напредокот на учениците во совладувањето на наставните цели. Овде спаѓаат разни видови на куси искази на наставникот во врска со изработките, изведбите и одговорите на учениците. Може да се дадат усно или писмено. Вакви коментари наставникот не мора да дава на сите одговори или трудови, туку кога ќе смета за неопходно, иако е пожелно да бидат почести. Систематското прибирање на белешките овозможува да се прибираат доволен број на информации за да може во

одреден момент да се врши дијагностичко и формативно оценување. Кога се работи за водењето и обликувањето на белешките, а со цел тие да бидат систематски, економични, практични и трајни, потребно е да се запазат одредени моменти: (Попоски, К. 2005, стр.215)

- во рамките на едно училиште потребно е да постои договор за начинот на водење на белешки од сите наставници, за да може тие да ги користат сите наставници кои ќе работат со истите ученици;

- пожелно е за сите ученици да се формира посебно досие кое ќе се води од страна на наставникот;

- на секој наставник да му биде јасна целта на водење на белешки и да умее истите да ги користи при формулирање на описната оценка;

- белешките да не бидат преопширни, туку куси, кондензирани, но јасни, да се користат одредени знакови или шифри при нивно пишување.

Основен начин за прибирање на информации за формирање на белешки е набљудувањето на учениците, односно на нивните активности, како и на нивните изработки (како пишуваат, цртаат).

Вакви коментари наставникот треба да пишува или усно да коментира и за секоја друга изработка на учениците (цртање, вежбање, разни изработки). Тие коментари се еден вид на повратни информации наменети за учениците и за нивните родители. Цел на ваквите коментари е де укаже на тоа што е добро а што не во работата на учениците. Треба да се пишуваат или искажуваат така што нема да предизвикуваат отпор, негодување кај учениците, туку треба да ги мотивираат за поуспешна работа. Тековното бележење на постигањата на учениците има повеќе цели:

- наставникот го утврдува и следи напредокот на поединецот, групата или одделението,

- се утврдува постигањето на одделни цели, степенот и темпото на напредување (во споредба со поставените цели или националните стандарди, доколку ги има,

- на наставникот му дава основа за дискусија со родителите и учениците,

- на учениците и родителите им дава информации за постигањата и напредокот,

-во случај на менување на училиштето, информацијата за постигањата на учениците е од големо значење за новиот наставник,

-значајно е за планирање на работата на наставникот и на училиштето, систематските белешки овозможуваат полесно планирање на работата, избор на соодветен материјал, методи и организација на работата во одделението.

ѓ). најкомплетни записи се оние кои за секој ученик ги изработува наставникот на крајот од учебната година. Тоа е *завршен запис*, сумативна оценка во вид на синтетизирано мислење на наставникот за постигањата на учениците за сите аспекти од развојот на личноста.

Овие записи се наменети за учениците, родителите, но и за идните наставници на учениците. Се чуваат во досието на ученикот, но една копија може да добие и ученикот за дома. Секое училиште може да изработи свој модел на образец каде ќе се наведуваат постигањата на учениците.

Многу е битен стилот на кој се пишуваат овие завршни официјални описни оценки. Пишуваното мора да биде добро осмислено, одмерено, без двосмислености и нејаснотии. Иако записот главно е позитивно и оптимистички насочен, со пофалбите не смее да се претерува. Да не се пишуваат непознати термини или формулации кои го понижуваат ученикот. Бидејќи се работи за персонален документ, покрај генералиите, треба да се употребува името на ученикот.

Резултат на завршното или сумативното оценување, е завршниот запис или глобалниот коментар на крајот на училишната година. Додека со тековното оценување го споредуваме ученикот со самиот себеси и со тоа како ги достигнува индивидуално поставените цели, со завршното вреднување правиме еден вид биланс, преглед на сето она што е постигнато во однос на целите. Во завршното оценување наведуваме кои цели ученикот ги постигнал и со кој квалитет.

За разлика од тековното следење и бележење кое е перманентно, пишувањето на комплексно аналитичко-сумативни записи е врзано со поединечни временски периоди на оценување. За изготвување на полугодишните и завршните записи, училиштето подготвува формулари.

Со пишување на завршните коментари, наставниците не треба да се оптоваруваат премногу, многу повеќе отколку што навистина е потребно. Тоа најчесто се случува на почеток на работниот стаж, но со поминување на времето и со стекнување на искуство, наставниците ќе се научат да ги селектираат информациите и да ги бираат само најбитните информации.

Записите во текот на годината се наменети на самите ученици и на нивните родители, како личности најповеќе заинтересирани за успехот на нивното дете, а завршниот запис е наменет и за наставникот во следното одделение. Првиот вид на записи содржат информации за оние области во кои е потребно да се изврши подобрување на постигањата на учениците, додека вториот вид на записи ги определуваат постигањата на учениците во одреден временски период, во однос на планираните цели од различни области.

На прашањето: Што треба да содржат записите на наставниците за учениците?, ќе кажеме дека најдобро е да содржат описи за постигањата на учениците во однос на наставните цели и во однос на нивните претходни постигања. Информациите кои ќе ги дава наставникот во аналитичкиот опис на постигањата на учениците можеме да ги групираме на неколку категории:

1. знаења,
2. когнитивни процеси и способности: решавање на проблеми, критичка анализа на податоците, способности за истражување, забележување, итн,
3. лични карактеристики и социјалната способност на учениците: учество и комуникација, иницијативност, самостојност, итн,
4. мотивирачките карактеристики и ставови: односот кон работата, истрајност, настојување, итн,

Оваа поделба во литературата е позната како Hargreaves , т.з. поделбата на содржините на описното оценување е: когнитивно, социјално, мотивациско, емоционално и психомоторно поле. Било која класификација да ја применуваме, важно е во записите да се вклучи она што е базирано на нашето набљудување и забележување, а не да го запишуваме она што е наша претпоставка и субјективен став за постигањата на учениците.

На прашањето *Како да се изјавуваат записите на учениците*, одговор ќе даваме со следниве карактеристики на еден успешен запис за ученик:

- белешките да бидат што поконкретни, илустрирани со примери,
- можеме да го вклучиме и влијанието кое го имаат определени ситуации, а кои влијаат на постигањата на учениците,
- вклучуваме и насоки и упатства за подобрување на постигањата,
- треба да се избегнат давањето на општи мислења, (девојчето е мирно), шаблонски описи (добро напредува), претпоставки, екстремни судови (извонредно надарена за музика), деструктивни судови, навредливи мислења, коментари со емотивна обоеност, итн

Обемот на записот во текот на годината изнесува најмногу половина страница, а завршниот опис исто така не треба да биде подолг од една отчукана страница. Записот може да биде напишан во второ лице и вообичаено започнува со името на ученикот, а може и во трето лице. Никогаш не треба да употребиме безимени изрази, како: девојче, дете, ученик, туку секогаш да се спомне името на ученикот. Секој запис мора да биде грижливо составен, не смее да содржи двосмислености, затоа добро е да биде кус и реален. Може да биде до некоја мера критичен, но никако песимистичен и навредлив. Основни карактеристики на добрите описи се: конкретност, позитивност, умереност и оптимизам.

Самите белешки уште не се оценки или вреднувања. Можеби е подобро да се наречат описи зошто тие навистина претставуваат само објективна дескрипција на она што е набљудувано, без да содржат било какви оценки или коментари. Нив повремено наставникот ги систематизира и ги анализира, а ги користи за разговор со родителите и со учениците и за нивно информирање, за утврдување на постигањата и темпото на напредување на учениците, како и за поуспешно планирање и организирање на наставата. Стилот и начинот на бележење на податоците го одредува самиот наставник, и тој стил му е својствен само нему.

Учениците го добиваат свидетелството дури на крајот од учебната година, а во текот на годината, како учениците, така и родителите се информирани за напредувањето и за евентуалните потешкотии. Тежиштето е ставено на усната комуникација со родителите, но во текот

на годината тие мораат да бидат најмалку барем двапати писмено известени за напредокот на нивните деца. Освен постојаните усмени информирања на родителите за постигањата на нивните деца, во описното оценување се предвидува наставниците да пополнат и *формулари за информирање на напредокот*. Доста е важно разновидноста и богатството на информациите обезбедени со помош на стратегиите за оценување да се соберат на концизен начин за да можат да се соопштат на родителите и останатите заинтересирани страни. Иако прибирањето на детални информации за ученикот во еден формулар или оцена го ограничува давањето на детални повратни информации, оваа практика мора да биде балансирана со потребата да се информираат родителите на начин кој е концизен и разбирлив. Информациите кои се внесуваат во книшката обично вклучуваат: редовност на часовите, не-академски карактеристики (интерес, вложен напор, соработка и однесување), резимирана проценка на постигањата на ученикот по наставните предмети, избрани резултати од тестови, аспекти за натамошен развој, и сл.

На секој наставник, како и на училишното раководство, мора да им бидат јасни целите и функцијата на белешките. Во училиштето треба да се формира некој рамковен систем на бележење во кој секој наставник ќе развие свој сопствен стил на бележење. Исто така е потребно јасно и договорно дефинирање на изразите и на можните скратеници, се препорачуваат тн. кондензирани белешки, кои претставуваат еден вид систем на шифри (за целите и степените), комбинирани со бои (кои може да означуваат временски период или барање на целите). За добар систем на бележење се смета оној кој е прегледен, употреблив, рационален и економичен. Покрај содржината, важна е и формата и начинот на чување на белешките за учениците. Се препорачува компјутерски систем, кој најмногу го олеснува бележењето и чувањето на податоците, но треба да се знае дека не можат сите форми на следење да се внесат на компјутер. Учениците, секако ги интересира што се пишува за нив. Најдобро е колку е можно повеќе, да бидат вовлечени во процесот на бележење на нивните постигања. Истото важи и за родителите. Треба точно да се определи кој

ќе има пристап до белешките, со што се овозможува соодветна заштита и степен на доверливост на податоците.

Во педагошката литература не се советува примена само на една метода, начин или систем на бележење. При изборот на методата, наставникот мора да го почитува својот когнитивен стил, компатибилноста со образовниот систем и која е целта на бележењето. Наставникот треба да има сопствен начин на бележење, да нема униформност кај сите наставници од еден колектив, наставникот да избере свој начин кој за него ќе биде најекономичен. Исто така потребно е да бидат бележењата поконкретни, придружени со датуми, белешки за времето итн, со што ќе биде поголема нивната употребна вредност, а наставникот поуспешно ќе може да подготви аналитичко-синтетички запис за успешноста на ученикот.

4.3 Сумативно оценување и завршна оценка. Суштина, цел и значење

Покрај повремените микросумативи оценувања во текот на наставната година, на крајот на истата се врши завршно сумативно оценување на постигањата на учениците. Додека формативното оценување се однесува главно на собирањето и интерпретирањето на информациите од оценувањето за да се поттикнува наставата и учењето, сумативното оценување повеќе се однесува на сумирањето на успехот на ученикот во одреден временски период. Основна цел на овој вид оценување е да се процени успехот на секој поединец. Се користи на крај од процесот, полугодие, учебна година, а служи за селекција, сертификација или промоција. Тоа е сложен и одговорен процес на критичко, аналитичко-синтетичко просудување на постигањата на учениците од страна на наставникот, со цел да се анализираат и сумираат сознанијата, односно информациите и податоците до кои тој дошол при следењето и проверувањето на учењето, работата, однесувањето на секој ученик во текот на учебната година да се идентификуваат постигнатите резултати,

да се споредат со програмските барања (цели) и врз основа на тоа да се утврди вредноста на напредокот што го остварил ученикот во тековната година. Како резултат на таквото сеопфатно просудување, наставникот оформува сумативна оценка за постигањата на секој ученик и истата ја искажува во писмена форма како завршна сумативна описна оценка.

Сумативното оценување претставува синтетизиран приказ на постигањата на ученикот по завршувањето на учебната година, а врз основа на следењето и тековните и етапни оценки за неговиот напредок во текот на учебната година. Сумативното оценување се однесува на кумулативните оценувања и обично се врши на крајот на извесна тема или тематска целина, со намера да се стекне увид во тоа што извесен ученик научил, или за квалитетот на учењето, и да се даде суд за неговата работа според одредени стандарди. Оценувањето што се случува по завршувањето на наставната целина и на крајот од оценувачките периоди (тримесечја, полугодие, крај на година), треба да ги зема предвид и сознанијата од оценувањето во текот на наставата. Сертификатот е неопходен за формално напредување во образованието и им помага на учениците и родителите во донесување соодветни одлуки за натамошното образование на ученикот. Анализата на постигнатиот успех на ниво на паралелка, училиште, регион, држава, служи за да се донесат одлуки кои влијаат на курикулумот и на наставата.

Сумативното оценување е оценување на наученото, каде продукт од оценувањето е описната оценка. Оценувањето има за цел да му соопшти на ученикот (и на други заинтересирани страни) колку ученикот научил. Значи, додека формативното оценување е оценување на учењето, сумативното оценување е оценување на наученото, се однесува на минатото, додека формативното оценување е свртено кон иднината, како ученикот учи, се формира, во текот на процесот.

Клучните *функции* на сумативното оценување се следниве:

1. да им се дадат оценки на учениците со цел да се извести за нивните постигања: сумативната оценка служи како повратна информација за напредување на ученикот;

2. да се вреднува сопствената работа: сумативната оценка е индикатор на ефективност на поучувањето, е продукт на работењето на наставникот, исто така служи и како модератор на наставните цели бидејќи даваат можност за идентификување на пројавените слабости во постигањето на конкретните наставни цели;

3. да се идентификуваат учениците за дополнителна и за додатна настава: сумативната оценка служи за да се издвојат учениците на кои им треба поголем ангажман на наставникот во поучувањето;

4. да се задоволат административните барања;

5. за задоволување на потребите на родителите да бидат информирани;

6. за задоволување на потребите на советниците да бидат информирани.

Од горенаведените функции на сумативното оценување можеме да констатираме дека сумативното оценување има и формативна функција, односно се користи за да се добие увид во севкупното учење и поучување. Доколку сумативната оценка наведува на слаб успех во учењето, тогаш наставникот треба да размислува за промена на стратегиите, начините, методите на поучување на учениците. Значи, самиот факт што сумативната оценка констатира одредена состојба, во голема мера може да придонесе во подобрување на стратегиите на поучување на наставникот и учење на учениците, што ќе рече има и формативна цел.

Ваков вид оценувања може да се бројат и оние кои се изведуваат по реализирањето на поголеми тематски целини со цел да се утврди со каков успех е совладана истата. Сумативното проверување и оценување треба да опфати поголем или репрезентативен дел од наставните содржини за да може наставникот да оцени дали учениците го постигнале пропишаниот образовен стандард од одреден предмет и за соодветно одделение. Во повеќе земји официјалните сумативни оценувања се вршат со помош на стандардизирани тестови на знаење или на некој друг соодветен начин како би можеле учениците навистина да покажат што научиле.

Зависно од тоа кога и со која цел се врши сумативното оценување, може да се говори за следниве видови:

-Неформални микросумативни оценувања: кои наставникот ги изведува почесто, по правило, по секоја заокружена тематска целина или дел од

наставна програма, за да провери какви се постигањата на учениците пред да започне со обработка на нова целина. Ваквите сумативни проверувања немаат официјален карактер, не завршуваат нужно со оценка, туку имаат формативен карактер. Одговорите на учениците од ваквите проверувања обично се проследени усно или за нив се пишуваат тековни коментари од страна на наставникот. Формите на записите од сумативното оценување не се со определена форма, нив ги оформува самиот наставник, во зависност од околностите, потребите, итн.

-Формални еџајни микросумативни оценувања: се оние кои наставникот ги изведува на крајот од определени периоди од учебната година, тримесечје или полугодие. Таквите проверувања завршуваат со збирен приказ на постигањата на ученикот по одделни наставни предмети во определен период. Тие се еден вид збир на постигањата на учениците споредени со заедничките цели (стандарди) утврдени со програмите.

Во микросумативната оценка, која се однесува на пократок временски период, се забележуваат и оние карактеристики кои не се постигнати од страна на ученикот, додека на крајот од учебната година се наведуваат само оние кои се реализирани.

-Завршно сумативно оценување: е ако се изведува на крајот на учебната година, односно по завршувањето на обработката на целата наставна програма. Се изведува врз основа на претходно прибраните податоци или преку проверувањето на постигањата на учениците непосредно пред оценувањето.

При секој вид на сумативно оценување потребно е да се задоволат неколку услови, и тоа:

- учениците мора претходно да бидат информирани за времето, начинот, содржината на оценувањето;

- наставникот мора да обезбеди услови за непречено одвивање на оценувањето и каде би се елиминирале сите пречки кои влијаат врз одговорите на учениците;

- при утврдување на заедничката оценка потребно е да учествуваат наставникот заедно со учениците, значи тоа да биде заедничко оценување.

Кои методи најчесто се користајќи во сумативното оценување?

Тоа се методи и техники кои ќе ни помогнат да добиеме општ, завршен суд за постигањата на учениците во извесен период, или да дадеме одредена оценка при бројчано оценување. Тие методи се следниве:

- тестови и квизови изготвени од наставникот,
- задачи насочени кон постапките и процесите (пр. да се даде презентација или да се одржи говор, да се демонстрира како нешто да се направи),
- проекти и задачи насочени кон производи (пр.проекти за подобрување на животната средина),
- портфолија/досијеа со најдобри трудови,
- усна презентација на трудот,
- есей, писмени состави,
- завршени проекти,
- стандардизирани тестови на знаења

Некои инструменти на сумативното оценување можат да се користат и за формативни цели пр.тестови изготвени од наставникот ако се користат во текот на извесен наставен период, може да се користат за да се идентификуваат образовните потреби на учениците (формативно). Ако тестот изготвен од наставникот се користи на крајот од извесен наставен период, тој може да се користи за сумативни цели.

Како позитивни страни на ова оценување се истакнуваат следниве: ученикот и родителот се целосно информирани за постигањата во текот на учебната година, наставникот има увид во постигањата на ученикот и може да прогнозира како тој ќе напредува во наредното одделение, ученикот не се оптоварува со бројчаната оценка, туку осознава дека треба да усвои одредени знаења, ваквата оценка го мотивира ученикот а не го фрустрира, нема класификација на учениците, не се категоризираат, знаењата усвоени на ваков начин се потрајни, итн. Овој вид на оценување се одвива во порелаксирачки односи помеѓу наставникот и учениците. Како недостатоци на сумативната оценка се истакнуваат следниве: нема јасно утврдени критериуми, па се случува оценката да е општа, нејасна, недоволно информативна, бара многу труд и време од наставникот за пишување, родителите не се навикнати на ваков вид на оценки, се користат придавки кои различно се толкуваат од разни луѓе и нема

општоприфатена терминологија, многу родители не ги разбираат овие оценки, итн. Значи во отсуство на критериуми, сумативната оценка е нејасна, преопшта, дава можности за различно толкување, итн. Треба да се признае дека составувањето на сумативна оценка не е воопшто лесна работа, но тоа се учи. За да се поедностави и олеснува процесот на формулирање на сумативната оценка, потребно е да се превземаат одредени активности: да се изработат разбирливи и конкретни критериуми, да се изработува добар образец за завршната оценка, повеќе материјали и модел на завршна оценка, завршната оценка да биде едноставна и јасна, да се информираат родителите за минимумот на знаења кои треба да ги усвојат учениците.

Иако постои поклопување помеѓу техниките и методите на оценување, формативното оценување во бројни аспекти се разликува од сумативното. Формативното оценување воглавно се состои од прибирање и интерпретирање на информации со цел да се влијае на поучувањето и учењето; сумативното оценување повеќе се однесува на сумирање на постигањата на ученикот во текот на одреден временски период. Формативното оценување го развива и продлабочува учењето, сумативното оценување го мери наученото.

4.3.1 Структура и особености на сумативната описна оценка

Завршниот опис на постигањата можеме да го опишеме на следниов начин:

- *Намена*: известување за постигнатото ниво на знаење,
- *Цел*: синтеза (сумација) на изведеното учење, односно на постигањата,
- *Активности на наставниците*: собирање на резултатите, односно на податоците од следењето и смисловно сумирање на споредбата,
- *Описот ги зема предвид*: интересите на учениците, постигнатото ниво на знаење на предметот, социјалниот аспект на учењето,

односно стилот на учењето, посебности кои се одразуваат на постигнувањата,

- *Време на описот*: пред крајот на наставата
- *Техника на запишувањето*: печатено, количина: една страница не вклучувајќи ги податоците кои не спаѓаат во свидетелството.

Завршната описна оценка е синтетизиран, слободен (автентичен) збирен запис од искази, судови, мислења, со кои се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата на учениците во текот на учебната година. Оваа оценка се оформува при крајот на учебната година, како официјална сумативна описна оценка на ученикот за тековната година. Описната оценка, во однос на бројчаната, има специфична педагошко-документална природа и функција кои треба да се проучат и научно да се втемелат. Во спротивно, постои опасност да описната оценка остане на ниво на наставниковата субјективност и здраворазумско размислување.

Природата и стручното ниво на описната оценка доста зависат од одговорот на прашањето: *На кого е наменета описната оценка?* Таа е наменета на ученикот, наставникот, родителот. Оценката секогаш била и ќе остане повратна информација за работата, која предизвикува чувство на задоволство или незадоволство за сопствената работа. При составување на описна оценка, треба да се воочи разликата помеѓу описот кој е во функција на следење (факти, констатации), и описот кој е во функција на вреднување (генерализации), иако тоа не мора да биде правило. Во рамките на следењето, наставникот може да користи стручна терминологија, бидејќи на учениците и родителите ќе им ја протолкува усмено, но самата описна оценка треба да биде стручно-популарно структурирана и интонирана за да биде разбирлива за учениците и родителите.

За помош на наставникот за поуспешно составување на описната оценка, ќе им послужат оперативни формулираните и конкретизирани задачи од секое наставно подрачје. Кај конкретните цели на наставата наставникот полесно ќе процени дали задачата е остварена и во која мера. Барајќи начини да описното оценување биде поуспешно и поквалитетно, заклучуваме дека може да помогне и погледот на личноста на ученикот

низ призмата на трите подрачја на нивниот развој: когнитивен, афективен и психомоторен развој. За разлика од бројчаната оценка која синтетички ги собира сите компоненти на учењето на учениците кои се предмет на следење и проверување, во описната оценка се настојува аналитички да се искаже нивото на учениковите постигања. Со зборови се настојува да се искаже конкретното знаење и способности кои ученикот ги стекнал, потоа знаењата и способностите кои треба да се стекнат, но не се стекнати, развиените вештини, условите во кои се стекнале одредени знаења и способности, со каков напор ги стекнал, со кој интерес и внимание и целокупното однесување кое го пратило учениковото учење во текот на учебната година. За да може успешно да се анализираат и вреднуваат спомнатите аспекти од учениковите активности, наставникот мора да поседува задоволителна педагошка и психолошка култура. Забелешките за учениковите активности мора да бидат јасно искажани, со стручна терминологија, но во општата оценка за воспитно-образовното подрачје треба да се избегнат стручните термини кои се неразбирливи за учениците и нивните родители. Во рубриките за следење може да се користат сите стручни педагошки, психолошки или докимолошки термини, бидејќи нив ќе ги читаат стручњаци кои ги разбираат. Од гледиште на наставникот и на наставната практика, посебно се истакнува барањето за едноставност кај аналитичкото следење, проверување и оценување. Меѓутоа не е едноставно да се постигне аналитичност на забелешките, педагошка функционалност и јасност. Во настојувањата да се сето тоа максимално поедноставува, некои отишле во крајноста каде се изгубила аналитичноста и педагошката смисла на описното оценување (графички знакови, букви кои ги заменуваат броевите, и др. знакови). Јасно е дека описното оценување на постигањата на учениците бара поголем вложен труд од наставникот, но исто така е познато што се сака да се постигне со напуштањето на бројчаното оценување. Ако сме се определиле да постигањата на ученикот во одреден временски период да ги искажуваме со зборови, текст, треба и да останеме доследни на тоа, а сепак да овозможиме и едноставност. Тоа може да се постигне со рационална селекција на факти кои ќе бидат запишани во рубриките за следење.

Затоа, ќе ги користиме општоприфатените смерници по кои ќе запишуваме само тоа што е *специфично за одреден ученик*, што го разликува од другите ученици и тоа што е битно за понатамошната работа со нив. Потоа, најфреквентните зборови може да се заменат со скратеници за да се штеди простор и време, но тоа да се прави со општоприфатени кратенки кои ќе ги разберат сите наставници и нема да предизвикуваат недоразбирања. Други кратенки и графички знакови треба да се избегнат. За да се имплементира и користи успешно оваа иновација, потребно е одредено вежбање од страна на наставниците за да се стекнат способности потребни за описното оценување на постигањата на учениците. Таквите способности кај наставникот може да се стекнат само со вежбање пр. вежбање и барање зборови со кои ќе се искажуваат одредени особини на учениците. Откако ќе се стекнат тие вештини, понатаму описното оценување ќе биде полесно и нема да претставува потешкотија за наставниците.

Формирањето на оценка за нивото на постигања на ученикот за одреден предмет и за одреден временски период, треба да се изведе според процедури кои овозможуваат оценката да биде реален одраз на постигањата и во согласност со програмските цели. Формирањето на оценката подразбира резимирање на резултатите од следењето и проверувањето на постигањата на учениците од повеќе наставни области, како и искажување вредносен суд за нивото на постигањата. Постапките за резимирање и толкување на резултатите, односно за формирање на оценка за нивото на постигањата на ученикот во определен период, треба да се одвиваат според нормативната регулатива, Стандардите и училишната политика за оценување и ставовите усогласени на ниво на стручните активи. Постигањата на ученикот (знаењата, вештините), вложениот труд, активното учество во наставниот процес и однесувањето на ученикот, треба да се оценуваат посебно. Оценката треба да се формира врз основа на податоци прибрани од доволно репрезентативен примерок на содржини и активности реализирани во период на кој се однесува оценувањето, а нејзиното формирање и значење треба да бидат јасни.

- Што се однесува до содржинската структура на описната оценка, треба да се почитуваат барањата на Правилникот за оценување, а тие се следниве:
- заинтересираноста на ученикот за наставата, односот кон неа и кон останатите обврски во училиштето,
 - постигањата (образовни) по одделните наставни предмети, при што се имаат предвид знаењата во потесна смисла, како и когнитивните процеси и вештини и способности на ученикот,
 - социјализациските аспекти релевантни за постигнување на воспитно-образовните цели (пр. социјалните вештини за комуницирање, соработка, иницијативност, самостојност, водење, итн),
 - посебностите на ученикот кои имаат одраз врз резултатите од работата (ставови, слика за себе, емоционални реагирања),
 - препорака за (не)напредување во наредното одделение

Сумативната оценка е синтетички суд за вкупните постигања на учениците од одредена област во текот на учебната година, која и официјално се регистрира во педагошката документација. Критериумите за формирање на сумативна описна оценка треба да бидат јасно дефинирани и да се базираат на целите на наставните програми. По правило, секое официјално сумативно оценување, е планирано и однапред најавено од страна на наставникот што се ќе опфати, кога ќе се изведе, на кој начин, за да може ученикот да се подготват и да ги испланираат и останатите обврски. Најчесто се одвива според определена постапка или процедура и е проследена со испитна атмосфера.

За да може добро да се објасни формирањето на сумативната описна оценка, како и нејзиното значење, треба да се обезбеди соодветен опис на резултатите на кои таа се базира, да биде јасно значењето на секој посебен резултат и детално да е опишан процесот според кој одделните резултати се комбинираат во една описна оценка. Секое официјално оценување има сумативен карактер и во практиката се сфаќа посериозно од неформалното оценување.

Пред конечното оформување на овој запис, пожелно е истиот при крај на учебната година да му биде даден на увид и да го прочита родителот и ученикот, дури и да им се дозволи да дадат свое мислење и коментари.

Завршната описна оценка им е наменета, пред се, на самиот ученик, на неговите родители и на наставникот кој ќе го прифати ученикот наредната учебна година. Тие треба да се информираат за тоа како работел и какви резултати постигнал ученикот во соодветното одделение. За да може оценката успешно да ја изврши својата функција, таа мора да биде јасна не само за оценувачот, туку и за оној на кому е наменета затоа таа треба да биде изразена на некој пригоден начин и во форма што ќе биде разбирлива за сите. Различните форми на изразување на оценките носат и различен степен на јасност за постигањата на учениците. Оценката која не дава јасна слика за постигањата и напредокот на ученикот, не само што е некорисна туку е штетна.

Описната оценка треба да содржи информации за:

- општа констатација за нивото на усвоеност на целокупниот наставен програм;
- постигањата на учениците во одделни воспитно-образовни подрачја, кои се однесуваат на оперативните цели;
- подрачјата во кои ученикот постигнува многу добри резултати или за кои покажува посебен интерес;
- подрачјата на кои е потребно да се посвети повеќе внимание или му е неопходна помош;
- степенот на напредување во споредба со неговото претходно ниво, како и во споредба со неговите способности и можности;
- квалитетот на мотивацијата за учење;
- значајни особини кај ученикот самостојност, иницијативност, истрајност, темелност, итн.

Врз основа на искажаниот општ успех во поедини воспитно-образовни подрачја, се искажува и општиот успех во текот на целата учебна година. Со адекватни изрази и реченици аналитички се прикажува резултатот на учениковата работа, карактеристиките на ученикот, однесувањето и посебните педагошки постапки ако се применети (додатна, дополнителна настава, логопедски вежби, итн). Општиот успех може да се искаже со четири до десет реченици, зависно од особините на учениците кои треба да се истакнат. Во речениците кои го искажуваат успехот на учениците на

крајот на наставната година, може еднаш или два пати да се спомене името на ученикот, од емоционални и мотивациони причини. “Персонализираните” реченици имаат големо воспитно влијание и мотивациска улога. Не секогаш ќе бидеме успешни во изнаоѓањето на реченици за искажување на констатации за нивото на усвоеност на наставните содржини кои меѓусебно битно се разликуваат, но за различни ученици, сигурно ќе изнајдеме неколку реченици со кои ќе ги истакнуваме индивидуалните разлики и нивните битни карактеристики.

Во училиштата треба да постои политика за информирање за сознанијата од оценувањето, која се состои од следниве елементи:

- информирањето за сознанијата од оценувањето треба да биде според нормативните акти, училишната политика за оценување и Стандардите за оценување;

- усните и писмените информации од тековното оценување треба да се поврзани со целите на наставата;

- системот на информирање треба да овозможи квалитетно информирање на родителите;

- пристапот до информациите од оценувањето треба да биде утврден со училишната политика за оценување во согласност со законите и со прифатените декларации за човековите права;

Наставникот е должен:

- доследно да ја применува училишната политика и нормативната регулатива за формирање на оценки;

- да формира валидна и објективна сумативна оценка врз основа на сите прибрани информации за постигањата на учениците;

- да го презентира и образложува начинот на кој е формирана оценката.

Завршната описна оценка за постигањата на учениците е отворен, творечки и оригинален (автентичен, неповторлив) запис, кој се базира врз сестрана и темелна обработка на информациите од следењето и проверувањето на активностите и резултатите на ученикот и впечатоците кои ги има наставникот за одреден ученик. За да може описната оценка да ги исполни своите функции (информативна, мотивациска, административна), неопходно е да ги задоволува следниве барања:

-да е едноставна и разбирлива за оние на кои им е наменета. Тоа значи да е напишана се едноставен стил, составена од куси реченици со познати зборови,

-да е прегледна, односно содржините во неа да се логички подредени и поврзани, постапно прикажани и со јасна суштина,

-да е куса но богата со информации, текст од еден до две страници е доволен за завршната описна оценка,

-да не содржи неопределени и нејасни информации, прдека ученикот е левучар, повторувач, дека заслужува пофалби и честитки, и сл, или зборови како: многу убаво, солидно, итн, што немаат објективна квалитативна вредност,

-по можност, да е објективно насочена, но без суперлатив (претерување), односно да се одбегнуваат негативни искази (што не успеал ученикот), бидејќи тоа е запис за постигањата,

-да е добро технички оформена, напишана на машина, компјутер или рачно, но да се читливо.

Сумативната годишна описна оценка се пишува на официјално одобрениот образец за свидетелство, кој има формат А-4 (како и досегашниот). Во горниот дел од свидетелството се пишуваат истите општи податоци, како и посебните, што ги содржи и постојниот образец за бројчано оценување. Останатиот простор е наменет за текстот на завршната оценка на ученикот. Според тоа, самиот образец го одредува и обемот на описната оценка. Една страница текст пишуван на компјутер е сосема доволен обем. На крајот на свидетелството, покрај податоците што ги содржи образецот за бројчано оценување, стои и формулацијата “Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во-----
---- одделение на основното училиште”.

Според др. Н. Комљанц (Комљанц, Н. 2008, стр.27), описната оценка ги има следните одлики: поттикнува, известува, утврдува, нуди, предизвикува, наведува, ограничува, попречува, издвојува, насочува.

Намената на описната оценка е запишување на квалитетот на постигнатото знаење на ученикот на разбирлив, јасен и објективен начин, како и известување за постигнатото знаење во определен период, односно

на крајот од учебната година. Истиот автор предлага некои мерки за постигнување на добра, квалитетна описна оценка, кои би ги претставиле како:

- известување со едно значење,
- едноставен запис,
- прегледен текст,
- опфат на записот,
- занимливост на известувањето,
- објективност на известувањето,
- навременост на јавувањето

Во структурата на описната оценка може да се појават грешки :

- испуштање на области, цели,
- прескокнување од област - на област,
- должина на описот, хало ефект-генерализирање,
- вовед со општ дел, кој ја заменува оценката од однесувањето, како на пример: “меѓу учениците е сакан”, сака да предизвикува внимание”, “тивка е и незабележителна”, итн

Исто така грешки може да се појават и при пишување на описната оценка, кога:

- не го изразува нивото на постигнатото: “математичките задачи со текст правилно ги решава”,
- не го изразува постигнатото: “при решавањето не му оди лесно”, “читањето не е течно”, “прочитаното не го разбира”,
- описот на постигнатото е преопшт: “ги реши задачите од програмата”, “сака да смета”, “убаво пее”, “тивок е и бавен”, и сл.

Оваа оценка се подготвува и се пишува при крајот на учебната година – во месец јуни. Таа е обемна, сложена и одговорна задача на наставникот која бара време и напор. При нејзино оформување наставникот ги зема предвид сите прибрани информации и белешки за работата, постигањата и однесувањето на ученикот во текот на учебната година.

При оформување на завршната описна оценка, постигнатите резултати на ученикот се споредуваат, пред се со целите, односно со стандардите утврдени со наставните програми. Тие се основни критериуми за проценка

на успешноста на ученикот. Врз основа на таквата споредба се утврдува и дали ученикот го постигнал потребното (минимално) ниво на барања и со успех го завршил соодветното одделение, односно дали се допушта во погорното одделение или постигањата се под потребниот минимум и ученикот само се преведува во наредното одделение.

За да се согледа и оцени вистинскиот напредок на ученикот во текот на учебната година, неговите резултати се споредуваат и со податоците од иницијалната состојба (од дијагностичкото оценување), во почетокот на годината.

4.4 Премин од описно кон бројчано оценување

Со неколку реченици, вака можеме да го опишеме процесот на преминување од описно кон бројчено оценување, процес кој е неопходен во заокружувањето на оваа доста важна фаза во основното образование:

Цел: правење премин од дескриптивна, описна на бројчана оценка,

Намена: описната оценка да се претвори во категорија на постигнатото од аспект на целите и определување на оценката според скала,

Активност на наставникот: креативен пристап кон облиците на претварање на описната оценка во скала на оценки. Почитување на начелата за соодветност на наставата од аспект на : степенот на развој на учениците, јасноста, систематичноста, постапноста, доживеаноста, економичноста и од аспект на реалната близина,

Советуваме: ученикот да биде вклучен во претворањето на описната оценка во бројна оценка, односно во интерпретацијата на постигнатото, оценувањето нека биде изведено врз основа на квалитетно следење и повратно информирање на ученикот за развојот на знаењето, да не започнуваме со бројно оценување за негативна или слаба оценка.

Во последната фаза од описното оценување се прави премин од описно кон бројчано оценување. Во вториот период од основното деветгодишно образование, кој ги опфаќа четвртото, петото и шестото одделение,

наставниците ќе ги оценуваат постигањата на учениците описно и бројчано, односно, на крајот од учебната година за секое одделение учениците добиваат свидетелство со бројчани оценки. Преку описните оценки учениците постепено ќе спознаваат што значи (содржи) бројчаната оценка. Преминот го сочинуваат низа активности што ги изведува наставникот (вклучувајќи ги и учениците) во процесот на формативното и микросумативното оценување. Целта на овој елемент на концептот за описно оценување е да обезбеди постапен премин од описно кон бројчано оценување преку прикажување на постигањата на учениците низ категории на постигнување, имајќи ги предвид поставените стандарди и критериуми.

Во концептот за описно оценување, како составен елемент, е вграден преминот од описно кон бројчано оценување од повеќе причини, а тие се (Нацева, и др, 2004, стр.44)

- оценувањето не може да го избегне сосема елементот на споредување на постигањата или стандардите што се однапред поставени или со постигањата на другите ученици. Таквото споредување е поуспешно ако се користат одделни категории или нумерички показатели, а тоа многу поуспешно се прави со помош на бројчана оценка. Затоа учениците треба постепено да се подготват за тој начин на оценување;

- во предметната настава бројчаната оценка е многу почеста во скоро сите образовни системи, од практични причини. Бројот на учениците на кои еден наставник им предава во предметната настава е многу поголем, а времето кое го минува со нив е покусо. Тој нема можност доволно добро да ги запознае децата и да пишува записи за нивните постигања, затоа наставникот оценувањето го редуцира на одделни подрачја од развојот, пред се, стекнување на знаења во рамките на својот предмет. Затоа учениците треба да се оспособат за такво бројчано оценување;

- по извесен период искуство со описното оценување, во кој учениците добро се запознале со аспектите на развојот и напредувањето што се следат и оценуваат во училиштето, кога зајакнала нивната самодоверба и се оспособиле за самооценување, создадена е добра основа за поквалитетно бројчано оценување на учениците.

Бидејќи наставниците имаат претходни искуства со бројчаното оценување, а се стекнале и со искуство во описното оценување, во концептот при преминот од описно кон бројчано оценување со наставниците се прави врска (спордеување) меѓу овие два вида оценување со оглед на некои клучни карактеристики на оценувањето.

Преминот од описно кон бројчано оценување треба да биде планиран внимателно. Наставникот треба да испланира како ќе го изведе преминот, а да ги задржи сите квалитативни постигнувања на описното оценување. Описната оценка треба да се претвори во категории на нивоа на постигнатото знаење, имајќи ги предвид целите на програмата и стандардите. Скалите за описите на постигањата можат да им бидат од голема помош на наставникот при дефинирањето на критериумите за бројчаните оценки.

Во педагошката литература се спомнуваат некои принципи на преминот од описно кон бројчано оценување:

а). Основен принцип на преминот од описното кон бројчаното оценување е *постепеността*. Треба да се има предвид дека учениците немаат искуство со друг систем на оценување, освен со описното, и да се води грижа да не се изгубат предностите во подобрувањето на квалитетот на оценувањето заради кои е воведено описното оценување (континуираност, насоченост кон процесот и постигањата, аналитичност, позитивна насоченост). Исто така треба да се води сметка да не се наруши добрата клима во одделението кога се работи за оценувањето, да не се повредат учениците и родителите кои имале повисоки проценки за постигањата и истовремено да се задржат поставените стандарди на квалитетот на оценувањето. Како корисни постапки за обезбедување на постапност на преминот се препорачува:

-поставување на заеднички критериуми - да се воспостават заеднички критериуми (на ниво на паралелки и на училиште) за квалитетот на постигањата (трудови, одговори), и квалитетот да се претстави како континуум кој може да се подели во определен број на категории.

-користење на графички прикази - се погоден начин за прикажување на разликите во квантитетот. Бидејќи и бројчаните оценки се квантитативен

показател на разликите во постигањата, користењето на графичките прикази е погоден начин да се обезбеди постапноста на преминот од описно кон бројчано оценување.

-користење на нумерички скали - за прикажување на постигањата се користи некоја скала која на детето му е добро позната, на пр.1-100. таквиот приод овозможува споредување со максимално можните резултати, лесно споредување со сопствените претходни постигања. Откако ученикот ќе навикне на ваквите видови квантитативно оценување, резултатите полесно се пренесуваат на постојната скала на оценки од 1 до 5.

б). Следен принцип кој треба да се почитува при преминот е *учесливост на учениците во оценувањето* (самооценување). Со тоа се обезбедува произведначено сфаќање на критериумите и се намалува можноста за несовпаѓање меѓу мислењето на ученикот за сопствените постигања и првите нумерички оценки од наставникот. Самопроценката ученикот може да ја направи означувајќи ги сопствените постигања на контролни листи, што наставникот ги изготвил, графички да ги прикажува своите постигања во однос на целите што ги поставил, во однос на критериумите што се воспоставени во одделението, да прави самопроценка на сопствените трудови со зборови (слабо, средно, добро, одлично), или со бодови од 1 до 10.

в). При преминот од описно кон бројчано оценување треба да се води сметка за зачувувањето на *информативната вредност* на оценката. Тоа ќе се обезбеди ако во формативното оценување почесто се практикува комбинирано оценување (покрај бројчаната оценка, наставникот пишува и коментар или дава усно образложение), и ако бројчаното оценување биде аналитичко. На сумативното оценување треба да му претходат јасно поставени стандарди и критериуми и да се има предвид и самопроценката на ученикот.

г). *Запознавањето на родителите* со преминот од описно кон бројчано оценување е исто така, дел од постапките. Родителите треба да се запознаат со начинот и времето кога ќе се направи преминот, а особено со критериумите за одделни бројчани оценки. Доколку нумеричките оценки

на децата се проследени и со објаснувања, родителите полесно ќе го прифатат преминот кон бројчаното оценување.

д). При преминот од описни кон бројчани оценки треба да се внимава да се зачува *позитивната емоционална клима* и внатрешна мотивација, што се развила за време на описното оценување. Се препорачува првите бројчани оценки да бидат дадени за квалитетни трудови на учениците, со што би се избегнало давањето на ниски оценки.

Референции:

- Grgin, T. (1989), Školska dokimologija: Procenjivanje i mjerenje znanja, Školska knjiga, Zagreb
- Група автори, (2000), Описно оценување, теоретски појдовни основи и практични упатства за опишување на постигањата кај поединечните предмети, Педагошки завод на Македонија
- Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, (1980), Školska knjiga, Zagreb
- Комљанц, Н. (2008), Описна оценка на училишниот успех, описно оценување прв и втор дел, Скопје
- Попоски, К. (2000), Извештај од врнувањето на проектот “Описно оценување на постигањата на учениците од прво, второ и трето одделение во основните училишта, Скопје
- Попоски, К. (2002), Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Македонска книга, Скопје
- Попоски, К. (2005), Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје
- Pongrac, S. (1980), Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, Školska knjiga, Zagreb
- Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, (2007), МЦГО, УСАИД
- Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi, priručnik za nastavnike, (1983), Zagreb
- Raston, Hastman, Robins, (1966), Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Vuk Karadzić, Beograd

- Стандарди на постигања, македонски јазик, Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, (2001), Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје
- Turković, I. (1996), Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi, Otvoreno sveučilište, Zagreb
- Нацева, Мицковска, Попоски, (2004), Описно оценување на постигањата на учениците од **I, II и III** одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, одделение за оценување, Скопје
- Нацева, Б, Мицковска, Г. (2001), Стандарди на постигања, македонски јазик, Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје
- Николиќ, Р. (1989), Оцјењување ученика у основној школи, Настава и васпитање, Београд
- Furlan, I. (1964), Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika, PKZ Zagreb

5. Фактори имплементирани во реализацијата на концепцијата за описно оценување

5.1 Наставникот и описното оценување

Наставникот е клучната алка во системот наречен описно оценување, и со колкав успех ќе се применува описното оценување, во голема мера зависи од наставникот. Првенствено, наставникот треба да биде оспособен за таа доста важна и сложена задача бидејќи тој истовремено треба и да им ги толкува битните поставки на описното оценување на родителите и учениците. Многу е битно со какви уверувања наставникот се вклучува во оваа работа. Наставниците кои го работат описното оценување не само од административни одредби, туку што се уверени дека овој вид оценување ќе

ги надмине слабостите на бројчаното оценување, се на добар пат да го подобрат и учењето на нивите ученици.

Кога наставникот успешно ги соединува дијагностичкото и формативното проверување и при тоа опфаќа различни ситуации и во проверувањето и оценувањето ги вклучува и учениците, тој мора да поседува повеќе знаења за природноста на учењето и наставата, мора да ги разбира конструктивниот пристап во учењето и наставата, да владее со техниките на забележување (перцепција), истражување, следење, опишување, пред се мора да поседува развиени вештини за планирање и организација на наставните ситуации. Притоа, учениците ќе имаат улога на активни обликувачи на сопствените знаења, а наставниците ќе ги насочуваат, набљудуваат, разговараат со нив и ќе ги опишуваат резултатите од нивните постигања.

Наставниците не се доволно оспособени за таа работа, такашто треба да се превземат сите мерки за да им се помогне. Во овој краток период на спроведување на описното оценување, наставниците се среќаваат со тешкотии не само во евидентирањето на нивните забележување за напредокот на учениците, туку и во дефинирањето на оценките. Не без причини нивните забелешки најпрво ги пишуваат на посебни бележници, додека покасно, откако ќе бидат сигурни, ги запишуваат и во именик, дневници, итн. Проблематиката на описното оценување на постигањата на учениците треба да се вградува во програмите за перманентно оспособување на наставниците, потоа да се осигурат материјали кои се однесуваат на описното оценување, како упатства и прирачници, литература од подрачјето на педагогијата, психологијата, социологијата, кои ќе придонесуваат за сфаќање на одредени поставки поврзани за одредени карактеристики на учениците. Наставниците кои сфатиле дека описното оценување не е само одвоен сегмент, туку составен дел од наставниот процес кој бара и менување на стилот и стратегиите на нивното поучување, се на добар пат успешно да го реализираат описното оценување на нивните ученици. Наставникот е фактор кој постепено треба да го припрема и воведо ученикот во разбирање на описното оценување, како и да го оспособува за активно дејствување во тој процес.

Познато е дека сите наставници не се исто успешни во планирањето, изведувањето на наставата, а ни во проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Не значи дека секој добар обучувач е и добар испитувач на учениците. Практиката покажува дека според начинот на кој наставникот врши следење, проверување и оценување, според тоа што бараат од учениците и како го прават тоа, на учениците им праќаат јасни пораки за тоа што треба да се учи, какви квалитети бараат од нив. А тоа пак значи колкава е нивната докимастичка оспособеност и вештина на изведување на овие дејствија. Со овој проблем се бави посебен дел од училишната докимологија, наречена докимастика или вештина на испитување и оценување.

На оспособеноста на наставниците за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, во поново време му се посветува големо внимание. Во некои земји се утврдени посебни документи со кои се определува што се треба да знаат наставниците во врска со овој проблем. Тргувајќи од сознанието дека нема добро учење без добро вреднување, професионалното здружение за образование во САД, во 1987 год. утврдило стандарди кои се однесуваат на разни аспекти на оспособеноста на наставниците за проверување и оценување на постигањата на учениците. Според овие стандарди се бара: (Попоски, К. 2005 , стр 45):

- наставниците да стекнат вештини за избирање на методите за оценување и проверување соодветно на наставните цели, значи да се оспособат да ја изберат најсоодветната метода за оценување на тие постигања кои соодветствуваат со соодветната цел;

- наставниците да се стекнат со вештини за добивање на резултати и за објаснување на резултатите добиени со методите за вреднување во наставниот процес во кој се вклучени самиот наставник, учениците и продуктот од нивното учење;

- наставниците да стекнат вештини за користење на резултатите од проверувањето и оценувањето при донесување на одлуки за одделни ученици за планирањето на наставата, за наставната програма и за подобрување на работата на училиштето;

-наставниците треба да стекнат вештини во развивање на точни процедури при оценување на ученикот во кои се користат претходните вреднувања на ученикот;

-наставниците треба да се стекнат со вештини за препознавање на неморални, илегални и други несоодветни методи за вреднување и користење на информациите од него, итн.

Овие и слични стандарди треба да се формулираат и кај нас, бидејќи во време на промени во образованието, тоа станува неодојжна потреба и предуслов за подобрување на квалитетот на образованието.

Кога се работи за компетенциите на наставникот, треба да се каже дека наставникот треба да биде оспособен да во сите видови на планирања на наставата, на соодветен начин да го вградува и оценувањето, да умее да ги поврзува целите на оценувањето со целите на наставата во сите видови планирања, динамички да го планира процесот на настава и на оценување, врз основа на информациите добиени од оценувањето, како и тимски да планира активности на оценување.

Резултатите од истражувањата покажуваат дека наставниците имаат одредени предлози во врска со нивното оспособување за поуспешно вршење на аналитичко оценување на учениците:

- да се обезбеди стручна литература, прирачници, списанија, написи и сл;
- помош при изработка на разни инструменти за бележење на постигањата и подготвување на завршната оценка;
- семинари за практично оспособување ;
- техничко опремување на училиштето за сумативно оценување;
- на факултетите да се воведат предмет оценување на учениците, како и многу практични барања од страна на наставниците.

За да се применува успешно описното оценување од страна на наставниците, треба да се утврди основен стандард на програма за почетно оспособување на наставниците и за стручните соработници во училиштето (Попоски, К. 2000, стр.47). Освен ова, важна улога во овој процес на воведување на наставниците во описното оценување на нивните ученици е и самообразованието, искусственото учење на секој поединец, за што, се разбира, треба да се обезбедуваат соодветни услови.

Во некои држави, како на пр. Норвешка, Италија, Швајцарија, главен акцент се дава токму на соодветната стручна подготовка на наставниците, со што му се дава на оценувањето сосема нова улога. Оттука произлегува воспоставувањето на сосем нов систем на оспособување на наставниците за новата улога. За таа цел ќе треба да се школуваат и оспособуваат нови генерации на наставници, а паралелно со тоа и оспособување на веќе вработените, да се организираат семинари и т.н. работилници каде не само што ќе се осознаат, туку и да се испитуваат и изнаоѓаат новите начини на вреднување. Како помош на наставниците им се нудат различни формулари и упатства за вреднување. Искуствата од другите држави предупредуваат дека е многу тешко, или невозможно, дека сите наставници ќе можат да се вклопат во примената на овие новини. Затоа е потребно да се подготват доволно јасни, но не и премногу директни упатства заради што подобро забележување, бележење и вреднување. Повеќето наставници очекуваат да добијат јасна појдовна основа и конкретни упатства со прирачници, кои ќе им помогнат да се справат со новините.

За успешна реализација на концепцијата за описно оценување многу е важна самоконтролата на наставникот, односно дали наставникот ги поседува следниве карактеристики:

- набљудување на планираното,
- давање можност на учениците да го презентираат наученото,
- нудење на дополнителна помош,
- посветување доволно внимание на учениците,
- создавање ситуации каде ниеден ученик нема да се чувствува изолирано,
- земање предвид на сите поставени цели,
- набљудување и следење на постигнувањето на сите цели,
- воочување дека нешто ги попречува учениците во учењето,
- следење дали учениците слушаат, соработуваат, и многу други моменти на кои треба да посветува внимание секој наставник.

За успешно спроведување на описното оценување, доста е важно да има добра *соработка на активностите во училиштата*. Главната работа во овој случај го има активот на одделенски наставници во чија група влегува и стручната служба на училиштето, како и директорот. Оваа новина не

може успешно да се воведе без тесна, тимска соработка помеѓу наставниците, кои може да дискутираат за прашања, како што се:

- разработка на содржините од семинарите,
- планирање на активностите кои произлегуваат од семинарите,
- разгледување на спецификите на описното оценување по одделни предмети,
- работа на изедначување на предметот и критериумите за описните оценки на ниво на училиште,
- изготвување на листи на проверка на постигањата,
- проблеми во врска со соработката со родителите,
- изготвување на разни прашалници за учениците и за родителите во врска со описното оценување,
- користење на дијагностичкото и формативното оценување при планирање на наредната работа,
- проценка на успешноста на сопствената работа и работата на ниво на училиште,
- оценување заедно со учениците,
- оспособување за оперативно дефинирање на целите на наставата,
- користење на разни постапки за следење,
- соработка со другите училишта, со Бирото за развој на образованието, како и многу други прашања за успешно имплементирање на описното оценување.

Тимот на наставници треба да има:

- кооперативна соработка,
- еднозначно изведување на постапката (системот) на оценување,
- планирање на активностите, целите, рефлексите
- меѓусебно информирање,
- промена (преформулирање) на моделот на оценување во училиштето, во регионот, во државата

Оценката воопшто, а посебно описната оценка, е доста зависна од наставникот, и тоа:

- од неговото однесување,
- од неговата професионална успешност,

-од неговата снаодливост во организацијата и изведувањето на наставата,
-од способноста за слушање и од неговата емпатичност кон поединечен ученик,

-од успешноста на изведувањето на вреднувањето-мерењето на постигнатото, односно споредувањето на признаењето со референциската мерка и со постигнувањето.

Личноста на наставникот е битен фактор во успешното спроведување на оваа концепција. Освен неговата професионалност, работно искуство, многу битна е и неговата посветеност кон работата, осетливост кон проблемите, желба за нивно решавање и надминување, љубовта кон учениците, како и многу други лични особености на наставникот од кои во голема мера зависи и успехот на учеиците воопшто.

5.2 Учениците и описното оценување

Освен наставникот, друг важен фактор во успешната реализација на концепцијата за описно оценување е и ученикот. Описното оценување како новина е воведено кај нас, а и во многу други земји во светот, со цел да се опишат индивидуалните постигања на секој ученик. За да се опишат, истите треба да се следат и проверуваат постојано, при што, наставникот во одредени ситуации забележува дека учениците имаат проблеми во учењето. Во тој случај тој интервенира и на учениците им помага да ги надминат тешкотиите, празнините во знаењата и да се доближат што е можно повеќе до планираните цели на наставата. Значи, описното оценување е воведено првенствено за да им се подобри учењето на учениците и тие да добиваат повисок квалитет на наставни постигања.

Како го доживуваат процесот на оценување учениците? Во продолжение ќе се обидеме да одговориме на ова прашање преку следниве тврдења:

успешен ученик

слаб ученик

1. резултатите од оценувањето обезбедуваат доказ за:

- континуиран успех

- континуиран неуспех

2. ученикот се чувствува:

- оптимистично, охрабрен за акција

- беспомошно, на почеток се паничи, а потоа се опушта

3. ученикот си мисли:

- ова е добро и добро ми оди,
- се бара само она што можам добро да го направам,
- знам што следно треба да правам,
- пофалбата ми помага

- ова боли, не сум безбеден тука,
- зошто секогаш се бара само она што не го знам/можам,
- само ме критикуваат,
- ништо што се обидувам не ми успева

4. ученикот најверојатно:

- ќе бара предизвици,
- ќе истрае кога ќе најде на бариери

- ќе бара само нешто лесно,
- ќе се откаже и по првиот проблем

5. каквие постојатки водат кон:

- потхранување на позитивна слика за себе,
- прифаќање на одговорност,
- постојано прилагодување

- потхранување на негативна слика за себе,
- одрекување на одговорност,
- неможност за приспособување

(Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, 2007)

Описното оценување на учениците е важно бидејќи го вклучува само-оценувањето на учениците, како и оценувањето од соучениците.

Пред да го разгледаме проблемот на само-оценување на постигањата на учениците, важно е да го истакнеме значењето на *заедничкото оценување*. Тоа е оценување во кое, заедно со наставникот, се вклучени и други субјекти: учениците, соучениците и нивните родители. Сите тие партиципираат во активностите на планирање и изведување на следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Тоа е процес

на демократизација на оценувањето, кој опфаќа: договарање меѓу наставникот и учениците за содржините и начинот (формите) на проверување, договарање за критериумите и категориите на оценување за одделни содржини, договарање за роковите (термините) и условите за одделни проверувања, можноста за самооценување и заедничко оценување или разгледување на оценките од наставникот, можноста за повторно проверување по изведени корективни дејства, можност за приговори во врска со оценките, итн. Од спомнатите прашања, особено е важно да се договараат за критериумите. Формирањето, дефинирањето на критериумите е една од важните постапки преку кои учениците се упатуваат во техниките на само-оценувањето. Тоа пак, оди заедно со определувањето на целите, содржините, методите на работа, и сл. Од претходно кажаното видовме дека главната карактеристика на описното оценување е постојаното следење и проверување на учениците во текот на наставниот процес, со што учениците се навикнуваат на тие форми на следење а со тоа се навикнуваат да се самооценуваат, како и да ги оценуваат постигањата на нивните соученици. Шестгодишно или седумгодишно дете не е во состојба да ја сфати целта на работата и потребата за учење, ниту да ги разбира димензиите на знаењето, како би можел да го процени сопственото ниво на постигања, но воведувањето во тој процес треба да почне од првиот училишен ден. Во тој случај, поголемиот дел од учениците, кон крајот на првото одделение, ќе одговори на прашањето: “Што се треба да се научи за да се заврши успешно одделението?”. Сето тоа на прв поглед ни изгледа доста сложено, но ако со тој процес на воведување и запознавање на учениците со описното оценување започнува со мали чекори, постепено и од првите денови на образованието, тоа нема да претставува никаков проблем ни за наставникот ни за учениците. Каква е користа за наставниците, од вклучувањето на учениците во оценувањето? Како да се упатат учениците во стратегиите за самооценување и оценувањето на соучениците? Важно е учениците да станат активни партнери во сопственото оценување, како дел од постојаниот круг на учење-оценување.

Само-оценувањето на учениците може да се спроведе на бројни начини. Учениците можат да се вклучат во различни активности на само-оценување и взаемно оценување преку активирање на нивните сопствени напори, нивните напори како членови на групата, нивните самостојни крајни продукти во вид на пишани задачи и презентации, или нивното демонстрирање на вештини или процеси.

Кога учениците се самооценуваат? Истражувањата покажуваат дека учениците постигнуваат подобри резултати доколку се потполно вклучени во процесот на учење. Тоа значи дека доколку учениците знаат што треба да учат и зошто, а потоа активно го проценат своето разбирање на материјалот, пропустите во знаењето и областите во кои треба да се подобрат, тие ќе постигнат повеќе отколку кога пасивно седат во училница и работат на вежби, без вистинско разбирање на целта на вежбите или зошто тие биле важни. Кога ја преиспитуваат својата работа критички, врз јасни критериуми на постигањата, тоа го прават додека работат на задачата, или по завршувањето на задачата, темата или наставната единица. Само-оценувањето е дел од процесот на учење-се додека учениците знаат каков квалитет се очекува да постигнат, преку практикување и со помош на наставникот, можат да научат да вреднуваат дали нивната работа и фактички ги поседува бараните квалитети. Само-оценувањето за време на работата може да се случува во повеќе наврати-им дава можност да ја коригираат својата работа се додека не со достигнат дадениот критериум-ако имаат јасен увид во индикаторите на постигањето, можат да ја оценуваат и комплетно својата работа. Само-оценувањето е важна алатка на наставникот за формативното оценување. Откако ученикот еднаш ќе научи како да го оценува своето моментално знаење и пропустите во него, тој добива појасна идеја за тоа како да си помогне да се подобри. Главниот проблем со само-оценувањето е фактот што учениците можат да се само-оценат само доколку имаат доволно јасна претстава за целите на нивното учење. За жал малку ученици имаат таква претстава.

Ако од учениците се побара да разгледаат примери на работа од други ученици кои задоволуваат и кои не задоволуваат одредени стандарди, тоа

може да им помогне да разберат што се барало од задачата и да ги проценат следните чекори кои треба да ги превземат. Разгледувањето на различни одговори исто така може да им помогне на учениците да ги разберат различните начини на кои можеле да пристапат на задачата. Оваа метода често помага кога трудовите кои се разгледуваат се од ученици кои тие не ги познаваат.

Која е улогата и одговорностите на наставниците и учениците во оценувањето? Наставниците и учениците го оценуваат напредокот кон постигнување на очекуваните исходи од учењето, наставниците и учениците едни на други си даваат повратна информација за напредокот, со што гледаме дека има видна интеракција меѓу наставниците и учениците во процесот на оценување. Наставниците се одговорни да им овозможат на учениците да се искажат за својот напредок и да реагираат на повратната информација што им ја даваат наставниците и нивните соученици. Учениците се одговорни да постапат според повратната информација на наставниците. Подобрувањето на повратната информација што ја даваат учениците отвара простор за подлабоки промени во улогите и одговорностите на наставниците и учениците. Наставниците треба да посветат време да ја развијат улогата и одговорноста на учениците-да ги обучат учениците да се само-оценуваат и да ги оценуваат соучениците. Учениците не треба да бидат препуштени сами на себе во само-оценувањето-преку користење на понудени стратегии кај учениците ќе се зголеми одговорноста за сопственото учење и напредување.

Во продолжение се осврнуваме на стратегиите за само-оценување и соученичко оценување. Постојат повеќе стратегии кои овозможуваат вклучување на учениците во оценувањето, меѓутоа во одделенската настава, повеќе или помалку, се користат следниве стратегии:

- моделирање на задачата,
- поставување прашања за рефлектирање,
- директно само-оценување за задачата,
- водење рефлективни дневници,
- користење рубрики за оценување,

- водење дискусија од самите ученици,
- само-прашување и метакогниција,
- меѓусебно допишување/интервјуа помеѓу наставникот и учениците,
- неделни само-проценки,
- листи за проверка и инвентари за само-оценување,
- взаемно оценување.

Моделирањето на задачите подразбира споредување на својата работа со пример на завршена или делумно завршена задача, од страна на ученикот. Моделот за споредба наставникот го изложува пред сите ученици, со што учениците може истото да го користат за само-оценување и за оценување на соучениците. Оваа форма на само-оценување е незаменлива во одделенската настава и успешен начин на воведување на учениците во тој процес. Речиси не може да помине час кога наставникот не изложува пред учениците некоја задача, било точна или неточна, и од нив да бара да ја споредуваат нивната задача со модел-задачата и да видат дали е точна, или ако не е точна, да ја увидат грешката. *Поставувањето на прашањата за рефлектирање* се доста важни и успешно може да се користат во помалата ученичк возраст. Наставникот поставува прашања како што се: *Што друго можеш да најравиш? Зошто најрави така? Како можеш да откриеш...? Што ќе се случи доколку...?* овие и слични прашања се поставуваат за да го води само-оценувањето на учениците, како и за истражување на алтернативите, барање на објаснување, разјаснување на значењето, поставување претпоставки. *Директното само-оценување на задачите* бара од учениците да се изјаснат колку мислат дека успешно ја завршиле задачата, а се базира на самоанализа на грешките и саморефлексија. *Воведањето на рефлексивни дневници* бара од ученикот да по секоја наставна тема/единица, ги запишува своите размислувања за работата, и тоа: ги идентификува постигањата (што научив), идентификува каде му треба натамошна поддршка (на што треба уште да поработам), го анализира пристапот што го користел во извршувањето задачата (што правев и што можев да направам). Се гледа дека со користење на оваа стратегија ученикот се само-оценува на регуларна база, повикувајќи се на целите на учењето или на критериумите за

постигање. Ученикот може да го мери напредокот во својата работа, или да ја оценува задачата, користејќи *бодовни листи* како индикатори на постигањата. Бодовните листи најчесто се користени од страна на наставникот, но во нивната подготовка може да се вклучат и учениците. Бодовните листи ги содржат индикаторите на постигање за дадена задача, групирани околу различни нивоа на постигање (посебни индикатори за секое ниво на постигање – од почетно до идеално). Ученикот го оценува постигањето на тој начин што го споредува со описите дадени во бодовната листа (бара сличности и разлики). Често како стратегија во само-оценување на постигањата на учениците се користи *водењето дискусија од самите ученици*. Помала група ученици води дискусија со целото одделение за да направи преглед во напредокот на учениците и да ги идентификува следните чекори во учењето. Дискусијата ја водат самите ученици кои зборуваат за задачите што ги извршиле, како ги спровеле и што притоа научиле. Во таквите дискусии може да присуствуваат и родителите, други наставници, итн.

За да можат успешно да се користат овие стратегии на само-оценување од страна на учениците, наставникот потребно е да ги обучи учениците да ја оценуваат својата работа и работата на соучениците, да вклучат можности за само-оценување и оценување од учениците при планирање на поучувањето, да ги објаснат наставните цели и очекуваните исходи од учењето што се поврзани со секоја задача за учениците, итн. Значи, ова е работа која треба постепено да се воведе во наставната практика за да даде позитивни ефекти врз учењето на учениците, тие полесно ги развиваат своите знаења и вештини, ја задржуваат контролата врз процесот на учењето, превземаат дел од одговорноста за своето учење, развиваат потреба и вештини за саморегулирано и доживотно учење, се оспособуваат учениците за самостојна работа, се зголемуваат нивните постигања, тие се помотивирани за учење и за извршување на задачите, итн.

Кога се работи за почетните одделенија од основното образование, прашање е колку може да се користат овие стратегии од учениците во таа возраст. Меѓутоа, фактот што описното оценување во себе вклучува и

само-оценување и оценување на соучениците, потребно е учениците да се воведат во овие процеси, бидејќи принципите на формативното оценување се бараат да се применуваат и во оценувањето во понатамошните циклуси на основното образование, без разлика што таму имаме бројчано оценување. Овие навики и техники се формираат кај учениците во најмала возраст, со што се реализира барањето за активно вклучување на учениците во оценувањето.

Истражувањата покажуваат дека постојат потенцијални придобивки во поглед на учењето, доколку учениците се вклучуваат во само-оценување и взаемно оценување. Ова посебно се однесува на ученици кои вообичаено имаат ниски постигања. Ефектите од само-оценувањето вклучуваат:

- развој на способностите на планирање на учениците и анализирање на сопствените цели и вештини,
- формирање на свест за важноста на проценувањето на својата работа,
- способност на учениците за поефективно раководење со ресурсите и времето,
- може да го засили чувството на “поседување” на сопственото учење од страна на учениците,
- може да ги мотивира учениците и да ги охрабри активно да се вклучат во учењето,
- го преобразува оценувањето од самостојна во споделена активност т.е го прави пообјективно,
- промовира искрена размена на идеи,
- води кон понасочено и поефикасно учење,
- ги охрабрува учениците да станат поавтономни во нивното учење,
- им дава до знаење на учениците дека нивните искуства се вреднуваат и дека нивните проценки се почитуваат,
- развија лични вештини кои можат да се пренесат и на други полиња,
- создава заедница на учење во која учениците чувствуваат дека се вклучени и имаат влијание,
- ја намалува преоптовареноста на наставникот, и

-ги тера учениците да размислуваат во длабочина, да увидат како другите се справуваат со проблемите, да ги “фаќаат” клучните нешта и да научат да даваат конструктивни критики.

Важно е да се спомне вклученоста на учениците во опишувањето на сопствените постигања или на постоечките потешкотии. Државите со поголемо искуство во оваа област, како пр. Англија, имаат развиено најразлични системи за опишување на постигањата на учениците, во кои централно место зазема ученикот и заедно со наставникот утврдува што ќе научи, што сака да работи, во што би можел да биде поуспешен, во што има потешкотии, исл. Пр. Што содржи еден запис за успехот на едно конкретно училиште во една англиска покраина Cheshire: Првите 14 страници ги пополнува ученикот и тоа по две страници за секоја година. Ученикот ги пополнува со следната содржина: во која област сум најдобар, што вообичаено сакам да работам, што ми претставува потешкотија, како да бидам подобар, во што сум бил најдобар, што ми се допаднало најмногу во текот на учебната година. Следните 10 страници ги пополнува наставникот (во текот на 6 години), а последната страница ја пополнува родителот со кус коментар и потпис. (Гр.автори, 2000, стр.13). Со вклучување на учениците во процесот на оценување се зголемува неговата одговорност за успех, се зголемува вербата во сопствените способности и можности за успех, а со тоа и мотивираноста за учење. Соработката на ученикот може да биде различна: сам да ги опишува и оценува своите постигања, да ја опише областа за која што мисли дека е успешен и постигнал напредок, да ја опише областа во која има потешкотии и му треба надополнување. Оценката за себе може да ја даде усно, писмено или неформално кон описната оценка на наставникот, а може да биде повеќе формална, како составен дел од свидетелството, кое на крајот од годината го пополнуваат наставникот, ученикот и родителот.

Со вклучување на ученикот во оценувањето на нивните постигања, од една страна се зголемува неговата одговорност во процесот на учењето, од друга страна му се овозможува да го следи сопственото напредување, да ги осознае сопствените јаки и слаби особини и да постави основа за плански пристап во учењето. Оценувањето ќе ја исполни својата дијагностичка и

формативна улога доколку е во поврзаност со ученикот, со неговото перцепирање на личната (не)успешност. Вклученоста на ученикот во принципите на оценување има и моќна мотивирачка улога. На учењето му дава смисла, а на ученикот му ја зголемува самодовербата.

5.3 Родителите и описното оценување

Описното оценување на постигањата на учениците е една од поголемите реформи на основното образование, за што се заинтересирани сите фактори, а со тоа и родителите. Тие се интересираат за успехот на нивното дете бидејќи од успешниот почеток зависи и понатамошно успешно школување на ученикот. Поради самиот факт што успешноста на описното оценување на постигањата на учениците зависи од соработката на училиштето со семејството, должност на училиштето е да ги запознава родителите со оваа иновација. Наставникот е пожелно да ги запознава родителите со описното оценување на родителски состанок, каде ќе им се каже дека севкупната организација на работата во училиштето сега битно се разликува од порано, така и начинот на вреднување на постигањата на учениците се разликува од досегашниот, наместо традиционалните бројчани, сега имаме описни оценки.

Која е функцијата на описната оценка? Секоја, така и описната оценка, има двојна функција. Мора да даде проценка на знаењето, вештините и навиките и да го мотивира ученикот за поголеми залагања. За учениците е повратна информација за успешноста на нивната работа, а за родителите информација како нивното дете ги извршува задачите кои им ги поставува училиштето. Родителите треба постојано да бидат информирани за работата и напредувањето на учениците. Најдобра е усмената комуникација помеѓу наставникот и родителот. Родителот треба да го посетува наставникот почесто за да може постојано да го информира за напредокот на нивното дете, а тоа да се прави во срдечна атмосфера, без

нервоза и без брзање, спонтано, со пријателски тон со што родителот ќе стекне доверба во наставникот.

Сите родители немаат позитивно воспитно влијание врз нивните деца: некои поради немање време, други поради немање знаење. Училиштето е потребно да ги запознае родителите со целите на воспитанието и да ги увери дека тие може да се реализираат доколку има соработка помеѓу училиштето и родителите. Кога родителите доаѓаат на разговор кај наставникот, тој мора да го има предвид фактот дека родителите тешко го поднесуваат неуспехот на нивното дете, а посебно ако детето е неуспешно во повеќе подрачја. Потребно е наставникот да најде што е позитивно кај тој ученик и разговорот да го започне со таа констатација, а потоа да укажува и на недостатоците и неуспехот во учењето и другите сфери.

Друг начин на комуницирање на наставникот со родителите е по пат на пишани белешки. Родителите треба да се упатуваат во секојдневното проверување на белешките на наставникот во тетратката на учениците, каде ќе најдат информации за активноста на ученикот во текот на денот. Едно истражување покажало дека родителите, со помош на описното оценување, се информираат за постигањата на нивните деца. На прашањето: дали бевте доволно често известувани за работата и напредокот на вашите деца во текот на учебната година? 75,86% одговориле дека се добро известени, а 23% дека се задоволително известени. Процентот на оние кои сметаат дека описните оценки им овозможиле да добијат јасни сознанија за тоа како напредува нивното дете во текот на учебната година, се движи: потврдно одговориле 66,66%, негативно 7,28%, а 26,05% велат дека само делумно добиле јасни сознанија. Според тоа, целта на следењето на постигањата на учениците - да ги информира нивните родители, во голема мера е постигната. (Попоски, К. 2000, стр.10)

Во земјите кои имаат долга традиција и успеси во следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, многу е важно учеството на родителите во тој процес. Родителите се важни фактори во давањето на повратни информации на наставниците во врска со нивната работа. Меѓутоа тоа се случува во случај кога родителите се со

повисоко образовно ниво, доколку кај другата категорија на родители тоа недоставува. Таквите родители, која не ја разбираат суштината на описното оценување дури може да помислат дека се експериментира со нивните деца, дека описното оценување не е сеопфатно, итн.

Во Англија каде многу се цени и нагласува важноста на родителот да биде навреме и добро информиран, на родителите им се доставува запис кој во насловот ги содржи зборовите Record-запис, документ и Achievement-постигнување, успех, а во содржината им се објаснува значењето на овие зборови за да знаат како да го читаат записот и која е целта на тој документ. (Гр.автори, 2000 год, стр.13). Во провинцијата Бритиш Колумбија во Канада, контактот со родителите се воспоставува најмалку петпати во една учебна година: двапати усно се разговара (телефонски), што не мора да бидат придружени со писмен запис; потоа три писмени записи, од кои два се до полугодието, еден е завешен, збирен запис за постигањата на крајот на учебната година. Се организира и родителска средба со присуство на родител, ученик и наставник, каде главна улога има детето преку прикажување на она што го има направено на часовите, а на тој начин на родителот му ги презентира и своите постигања.

5.4 Предности и недостатоци на описното оценување

Состојбата во областа на оценувањето во светот несомнено оди во прилог на описното оценување на почетокот на школувањето. Објаснувањата за оваа тенденција се следниве:

- на прво место се оние кои произлегуваат од развојната психологија, од познавањата на развојните фази на детето на почетокот на основното образование и познавањето на влијанието на оценувањето врз развојот на мотивацијата за учење;
- втората општа предност е во тоа што со описното оценување можат да се остварат барањата кои ги поставува современото поимање на учењето и наставата, т.з описното оценување е во согласност со новата парадигма на

наставата и на проверувањето и оценувањето. Тоа што е многу важно, а што посебно се поставува како барање во современата настава е делувањето на повратната информација во процесот на учење. Квалитетната повратна информација влијае на процесот на учење така што ги утврдува правилните форми на учење. Според тоа, бројчаната оценка не претставува добра повратна информација. Делувањето на оценувањето со броеви, суштински се разликува од повратната информација. Со оценките се врши класификација на учениците според постигањата, а тоа го поттикнува споредувањето на учениците во едно одделение.

Во педагошката литература, а и во наставната практика, најчесто спомнати позитивни страни на описното оценување се следниве:

- описната оценка е аналитична - содржи информации за секоја компонента од развојот и напредокот на учениците, дава многу повеќе информации,
- описното оценување ја овозможува, поттикнува и почитува индивидуализацијата на наставата, описната оценка е оригинална и неповторлива,
- описната оценка овозможува посоодветно информирање на родителите за постигањата на нивните деца,
- описната оценка не е ограничена со определен број степени и не ги категоризира учениците,
- описното оценување подиректно и потесно е поврзано со целите на наставата,
- описното оценување е динамично и ги следи и констатира промените и ги планира идните активности,
- при описно оценување ученикот не е оптеретен со оценката, не учи за оценка,
- ученикот полесно ги воочува своите недостатоци, грешки и слабости,
- описното оценување го уважува хуманистичкиот пристап, постигањата на развојната психологија, психологијата на учењето и поучувањето,
- описното оценување ги поттикува и развива самообразованието и самооценувањето,

- во описното оценување наставникот е постојано активен, постојано следи и набљудува,
- при описното оценување подеднакво внимание се посветува на процесот на учење како и на резултатот од учењето,
- описното оценување претпоставува подобар квалитет на настава, бара современа настава, да дојдат до израз можностите на децата,
- децата учат за да знаат, да бидат креативни, да учествуваат во наставата без страв,
- нема натпревар помеѓу децата, туку соработка, се зацврстува другарството, меѓусебното помагање, слободното искажување.

Од друга страна, оваа концепција наидува на низа потешкотии при нејзината реализација. Би било неприфатливо мислењето дека воведувањето на описното оценување е безопасно и без проблеми. Поголемиот број недостатоци произлегуваат од недоволната подготвеност на наставниците, учениците, родителите; од непознавањето на основните принципи за описно оценување; неорганизираноста на училиштата за таа новина, и др.

Ако наставникот е недоволно внимателен или ако пребрзо се задоволува со постигањата на учениците, може да се случи да не ги забележува посериозните потешкотии а уште помалку да ги дијагностицира. Постои опасност некој наставник да се задоволи само со постигањата на ученикот такви какви што се, без да размислува за тоа дали да ги известува родителите со упатување за додатни мерки кои би го подобриле успехот на ученикот. Со тоа може да се дојде и до задржување на низок степен на очекувањата како кај учениците, така и кај родителите. Родителите и учениците никогаш порано не учествувале во тој вид на оценување, затоа некои од нив потешко се вклопуваат во овој процес.

Наставната практика ги идентификува следниве недостатоци на концепцијата на описното оценување на учениците:

- бара подолго временско ангажирање од страна на наставникот,
- се бара од наставникот да го планира писмено оценувањето и да се подготви за тоа,

- наставниците не се навикнати да пишуваат квалитативни описи,
- родителите и учениците не се навикнати на описни оценки,
- описното оценување претпоставува наставникот да има повеќе дидактичка автономност,
- се реализира потешко во паралелките со поголем број на ученици и во услови на преобемни наставни програми,
- изискува зголемени напори од страна на наставникот, односно поседување на специфични знаења, вештини и способности од областа на оценувањето,
- претпоставува постоење на обилна и разновидна стручна литература за оценувањето и поширока лепеза на помошни, прирачни инструменти, како и целно и процесно-развојно насочени наставни програми со јасно утврдени образовни стандарди.

5.5 Некои предлози за успешна имплементација на концепцијата за описно оценување во практиката

Концептот за описно оценување на учениците овозможува полесно и посоодветно утврдување на целите на наставата, ја спречува импровизацијата и го подобрува квалитетот на планирањето и реализирањето на наставата. Овој начин на оценување овозможува поголема индивидуализација на наставата, систематско следење на напредокот на секој ученик, целосна и јасна информираност на наставникот, ученикот и родителот, за развојот на ученикот.

За да се имплементира описното оценување успешно во нашата наставна практика, потребно е проверувањето и оценувањето да биде автентично. Што значи тоа? Тоа е проценка (следење, проверување и оценување) која се изведува во контекст на секојдневни, вообичаени активности на учениците, но кои се важни за нивниот развој. Значи, тоа не е никаква посебна испитна ситуација, постапка или процедура (каква што

вообичаено се практикува во училиштата) и која, по правило, е проследена со испитна атмосфера, туку автентична, изворна, вистинска состојба-онаква каква е во реалноста. Тоа е проверување и оценување кое од учениците бара употреба на знаења и вештини за решавање на вистински проблеми, кои соодветствуваат на степенот на нивниот интелектуален развој. Притоа се бара уште и самостојна проценка за тоа како своето знаење самостојно ефикасно ќе го применат во нови проблемски ситуации. Автентичното оценување се изведува во ситуации кои на учениците им даваат можност да го поврзат она што го учат на училиште со воннаставната реалност, односно да го трансферираат, синтетизираат и применат усвоеното знаење, а тоа силно ја поттикнува внатрешната мотивација кај нив. Со таква проверувачка и испитувачка атмосфера ученикот се чувствува послободен да ги изнесува своите знаења, мислење, ставови за одредени наставни проблеми, а со тоа се спрема за живот.

За успешна примена на описното оценување, потребно е да се задоволат одредени услови:

- солидна педагошко психолошка и дидактичка оспособеност на наставниците за прифаќање на новиот начин на оценување,
- согласност на родителите за описно оценување на нивните деца,
- посовремени наставни програми кои содржат операционализирани цели на наставата,
- континуирано следење на напредокот на учениците,
- технички и материјални услови за оформување и водење на досие за секој ученик,
- поголемо внимание да се посвети на планирањето на активностите во наставниот процес, и особено, на активностите во врска со следењето на напредокот на учениците,
- да се разработат и на наставниците да им се понудат разни начини на следење како и инструменти за бележење на постигањата на учениците со насоки за нивно користење;

- за да се обезбеди подобар квалитет на описното оценување, потребно е да се разработат и појасно да се дефинираат целите на наставата, како основа за утврдување на критериумите за успешност за секој наставен предмет,
- да се утврди видот, формата, бројот и термините на задолжителните етапни информирања на родителите за постигањата на учениците во текот на учебната година,
- да се разработи и стандардизира видот, формата и содржината на задолжителната педагошка евиденција и документација за постигањата на учениците, покрај свидетелството за завршната описна оценка.

Доколку се задоволуваат горенаведените услови од страна на факторите имплементирани во описното оценување, успехот несомнено нема да изостанува. Посебно наставникот е тој фактор од кој во голема мера зависи успешната имплементација на описното оценување на учениците, бидејќи наставникот може да ја регулира и работата, учењето на учениците, а и да помогне во прифаќање на описното оценување од страна на родителите.

Референции:

- Grgin, T. (1989), Školska dokimologija: Procenjivanje i mjerenje znanja, Školska knjiga, Zagreb
- Група автори, (2000), Описно оценување, теоретски појдовни основи и практични упатства за опишување на постигањата кај поединечните предмети, Педагошки завод на Македонија
- Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, (1980), Školska knjiga, Zagreb
- Комљанц, Н. (2008), Описна оценка на училишниот успех, описно оценување прв и втор дел, Скопје
- Нацева, Мицковска, Попоски, (2004), Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, одделение за оценување, Скопје
- Нацева, Б, Мицковска, Г. (2001) ,Стандарди на постигања, македонски јазик, Национално оценување на постигањата на учениците во

одделенската настава, Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје

-Николиќ, Р. (1989), Оцјењивање ученика у основној школи, Настава и васпитање, Београд

-Попоски, К. (2000), Извештај од врнувањето на проектот “Описно оценување на постигањата на учениците од прво, второ и трето одделение во основните училишта, Скопје

-Попоски, К. (2002), Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Македонска книга, Скопје

-Попоски, К. (2005), Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје

-Pongrac, S. (1980), Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, Školska knjiga, Zagreb

-Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставници, (2007), МЦГО, УСАИД

-Прачење и описно оцјењивање ученика у разредној настави, (1988), Приручник за наставнике, Загреб

-Raston, Hastman, Robins, (1966), Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Vuk Karadzić, Beograd

-Стандарди на постигања, македонски јазик, Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, (2001), Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје

-Turković, I. (1996), Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi, Otvoreno sveučilište, Zagreb

-Furlan, I. (1964), Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika, PKZ Zagreb

ВТОР ДЕЛ

Методологија на истражувањето

Ова истражување прикажува еден модел на примена на квалитативните техники: партиципативно набљудување, текстуална (содржинска) анализа и неструктурирано интервју.

Иако често пати квалитативното истражување не му придава особено значење на проектирањето поради фактот што не може да се предвиди што ќе се случи на теренот и на какви видови податоци ќе наидуваме, сепак ние го дизајниравме истражувањето, и тоа на следниов начин:

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е описното оценување на учениците во одделенската настава, како сумарен опис од перманентното следење и проверување на постигањата на учениците.

Предметот на истражувањето беше проучуван преку следниве компоненти:

- условите и спремноста на училиштето да го реализира овој елемент на реформата на основното образование;
- менувањето на стилот на поучување на наставникот заради поефикасно имплементирање на описното оценување со сите негови пропратни елементи;
- поврзаноста на планирањето и реализирањето на наставните цели и содржини, со процесот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците;
- поврзаноста на поучувањето, учењето и оценувањето, како три важни елементи на наставниот процес;
- перманентното следење, проверување и оценување на учениците во текот на учебната година;
- подготвеност, мотивираност и оспособеност на наставникот за континуирано индивидуално следење на учениците во своето одделение;
- начинот на кој учениците ја доживуваат сопствената улога во тој процес на перманентно следење, проверување и оценување;

-начинот на кој родителите ја прифаќаат нивната нова улога на активни и постојано информирани личности за напредокот на нивните деца.

2. Дефинирање на основните поими на истражувањето

Во ова истражување како основни ни се јавуваат следниве поими:

- описно оценување
- ученици
- одделенска настава

Описно оценување:

1. Баковлјев, М. (1999), Речник дидактике, Београд, стр.65

„Оценување на учениците со зборови. Таквото оценување може да има два облика: потесна и поширока форма. Потесната форма, во нашите училишта, се сведува на оценување со помош на придавките “одличен”, “многу добар”, “добар”, “доволен”, “недоволен”, а се користи во комбинација со нумеричкиот систем на оценување, и тоа така што со бројчаната оценка (1-5) се става и соодветната описна оценка (одличен, многу добар, добар..). За разлика од потесната форма на искажување на описната оценка, со која се констатира само нивото на успехот на ученикот и кој не кажува ништо повеќе од бројчаните оценки, опширните описни оценки укажуваат на разни компоненти на учениковиот успех и работа, како и на причините за евентуалните пропусти и начините на нивното надминување”.

2. Педагошки речник, 1 и 2, (1967), Институт за педагошка истражувања, Београд, стр.41

„Оценката служи за обавестување на учениците, родителите и самото училиште за успехот на учениковата работа и нивниот напредок. Кај нас и

во некои други земји оценката се изразува со бројчана скала, која кажува за постигањата на учениците во учењето, но не и за условите и личните фактори кои довеле до тој успех, како што се: залагања, внимание, ставот спрема училиштето, итн. Бројчаната оценка, наместо да даде целосна слика за постигањата на ученикот, регистрира само еден детал. Поради таквите недостатоци, се воведува писмената оценка, наместо бројчаната. Таквата оценка би требало да пружа поцелосна слика за работата и залагањата на ученикот кои довеле до некој одреден резултат во смисла на остварување на училишните цели. Значењето на ваквата описна оценка се состои првенствено во тоа што треба појасно да го усмери ученикот во неговата понатамошна работа, да го мотивира повеќе како и подетално да ги информира родителите. Во одделенската настава, описното оценување не претставува некоја посебна потешкотија, но во предметната настава тоа во голема мера го оптеретува наставникот кој треба да формулира адекватна индивидуална карактеристика на работата и успехот на поголем број ученици со кој не е во секојдневен контакт. Освен тоа, описното оценување го приморува наставникот на постојано и систематско памтење на поединечен ученик и неговата работа.”

3. Лешковски, И. (2002), Педагошки речник, Вековишнина, Скопје, стр.208

„Форма на оценување во која со зборови се опишува нивото на усвоените воспитни и образовни вредности на ученикот. Во овој вид оценување не се врши споредба на постигањата на постигањата на ученикот со постигањата на другите ученици туку се опишува неговиот индивидуален напредок”

4. Enciklopedijski riječnik pedagogije, (1963), Matica Hrvatska, Zagreb, str. 612-613

„Описната оценка е оценка со која со зборови се опишува нивото на усвојување на воспитно-образовните добра од страна на учениците. Се разликува од бројчаните оценки (5,4,3,2,1), односно од кратките вербални еквивалентни бројчани оценки (одличен, многу добар, добар). Описната оценка најчесто служи за изразување на нивото на усвојување на поедини

компоненти на знаењето, работните навики и однесување, кои се дефинирани како цели на наставата по одреден наставен предмет односно воспитно подрачје. Во практиката описната оценка претставува аналитички израз на поедини аспекти на наставата на предметот, додека бројчаната оценка е нивна синтеза.”

Ученици:

1. Баковлјев, М. (1999), Речник дидактике, Београд, стр.113

“Термин со повеќе различни значења, од кои основно и воедно, дидактички гласи: припадник на младата генерација кој редовно оди во основно и средно училиште(во таа, потесна и вообичаена смисла, тој термин не се однесува на оние кои одат во виши и високи училишта а кои се нарекуваат студенти, како ни возрасните кои посетуваат некое училиште или некаква друга институција која на нив им овозможува да го прошират своето образование, да се усовршуваат стручно и слично, а се нарекуваат полазници)”

2. Potkonjak, N, Šimlesa, P, (1989), Pedagoška enciklopedija, 1 i 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; HRO “Školska knjiga” Zagreb; SOUR “Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo....str.457

“Ученик се нарекува полазник во основно и средно училиште, додека на висо и високо образование се употребува името студент. Во дидактичкиот триаголник, покрај наставникот и наставните содржини, ученикот се третира како важен фактор на наставата, за што во педагогијата големо внимание се посветува на проучувањето на ученикот, одредувањето на неговиот педагошки статус и третман, помошта во учењето и напредокот во текот на школувањето, диференцијацијата и индивидуализацијата заради оптимализација на неговата работа, итн, накратко, основната дејност на ученикот е школувањето и учењето и таа дејност треба да се истражува од бројни аспекти. Ученикот во училиштето има правен,

општествен и педагошки статус. Правниот и општествениот статус на ученикот се регулира со законите за основно образование, статут, правилници, и сл, додека под педагошки статус на ученикот се подразбира неговата положба во воспитно образовниот процес. Положбата на ученикот во наставниот процес може да биде “ученикот како субјект во наставата” или “ученикот како објект во наставата”

3. Лешковски, И. (2002), Педагошки речник, Вековишина, Скопје, стр.263

“Во поширока смисла секоја личност што од друга личност, во наставен однос, како од учител прима и усвојува знаења и вештини. Ученикот е едновременно и објект и субјект на воспитувањето и образованието. Според дидактиката, ученикот, покрај наставното градиво и наставникот, претставува еден од трите основни фактори на воспитно-образовниот процес”.

4. Enciklopedijski riječnik pedagogije, (1963), Matica Hrvatska, Zagreb, str. 1048-1049

„Во најширока смисла, ученик е секоја личност која спрема некоја друга личност стои во некој наставен однос, т.е кој од него, како учител прима и усвојува некое знаење или вештини. Во нешто потесна смисла: секоја особа која кратко или долго време посетува некоја образовна институција и во неа низ различни облици и начини на образовна работа стекнува одредено знаење, вештини и навики. Во најтесна, педагошка смисла ученик се нарекува припадник на младата генерација кој редовно поаѓа било кое училиште од постоечкиот школски систем и учењето е нивно главно занимање. Поимот ученик не значи само педагошка, туку и правно-социјална категорија. Заради нивните културни и материјални потреби општеството обврзува на секого телесно и општествено здрав припадник на младата генерација да извесен период од своето детство го поминува во училиштето како ученик.

Ученикот е истовремено и објект и субјект во наставниот процес. Од дидактичко гледиште, ученикот заедно со наставното градиво и

наставникот претставува еден од трите фактори на училишната настава, и односите ученик-градиво, ученик-наставник и ученик-одделенска заедница, ги сочинуваат основните дидактички прашања”.

Одделенска настава:

1. Баковлјев, М. (1999), Речник дидактике, Београд, стр.88

“Настава во која учениците се групирани по(училишни) одделенија, и тоа според возраста и степенот на образованост (во исто одделение влегуваат сите ученици од приближно иста возраст и степен на образование)”

2. Педагошки речник, 1 и 2, (1967), Институт за педагошка истражувања, Београд, стр.265

„Во дефинирањето на поимот одделенска настава е битно дали во тоа одделение сите наставни предмети ги предава еден наставник, односно одделенски учител. Одделенската настава во нашите училишта се изведува во основното училиште од прво до четврто одделение, додека од петто до осмо одделение се изведува предметна настава. Меѓутоа, бројот на наставници кои изведуваат настава во одделението не го одредува поимот „одделенска” односно поимот „предметна настава”. За одделенската настава е битно тоа што е организирана така што се изведува со ученици групирани по одделенија, спрема својата возраст и предзнаења без оглед на тоа кој изведува настава-одделенски учител, предметни наставници или и едните и другите”

3. Potkonjak, N, Šimleša, P, (1989), Pedagoška enciklopedija, 1 i 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; HRO “Školska knjiga” Zagreb; SOUR “Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo....str.295

“Како израз и поим може да има двојна смисла: одделенски систем на школување и систем на одделенски наставници. Одделенскиот систем на школување означува една од темелните карактеристики на организација

на школувањето според која учениците се поделени по одделенија, во склад со законски утврдениот број на одделенија во одредено училиште. Системот на одделенски наставници, што најчесто се искажува со изразот одделенска настава, се однесува на тоа што во текот на училишната година еден наставник постојано изведува настава во истото одделение, и по правило сите наставни предмети предвидени со наставниот план и програм и ги води своите ученици од одделение во одделение. Таква одделенска настава, односно систем на одделенски наставници, законски е одредена од прво до четврто одделение од основното училиште. Неговите предности се што постојаната работа на еден ист наставник со ист збир на ученици го условува и нивното подобро познавање и со тоа поефикасно воспитно-образовно делување, еден наставник во исто одделение многу лесно ги поврзува наставните подрачја, организациски е многу поеластично да се изведува наставна работа во училницата и вон неа, полесно се изведува внатрешната организација на работата во училиштето, итн.”

4. Лешковски, И. (2002), Педагошки речник, Вековишнина, Скопје, стр.207

„ а).одделенски систем на настава, кога учениците се точно поделени по паралелки, а настава изведуваат повеќе наставници; б). Систем на одделенски наставници, кога еден наставник постојано изведува настава во иста паралелка”

5. Enciklopedijski riječnik pedagogije, (1963), Matica Hrvatska, Zagreb, str. 844-845

„ Одделенскиот систем означува една од темелните карактеристики на организацијата на наставната работа според која учениците се поделени по одделенија. Во историјата на наставата прв го вовел одделенскиот систем Јан Амос Коменски, а се задржал и ден денес во повеќето земји. Нејзината предност е во тоа што овозможува рационална и економична

организација на заедничката наставна работа со поголема група на ученици.

3. Карактер на истражувањето

Проблемот беше проучуван со теоретско-аналитички пристапи и користење на следниве истражувачки модели:

- аналитичко-експликативен
- аналитичко-компаративен
- аналитичко-дескриптивен модел

Истражувањето е со квалитативен карактер и во него се применуваат квалитативни техники:

- партиципативно набљудување
- текстуална анализа
- неструктурирано интервју

Истражувањето се изврши во природна средина, во второ одделение. Во извештајите на ова истражување се дадени детални описи на следените ситуации.

4. Цел и задачи на истражувањето

1.Цел на ова истражување беше да се добијат квалитативни сознанија за описното оценување на учениците во одделенската настава како сумарен опис од перманентното следење и проверување на постигањата на учениците.

2.Задачи на истражувањето:

- да се дојде до сознанија за спремноста на училиштето за реализирање на описното оценување на учениците;
- да се утврди дали описното оценување реално ги опишува индивидуалните постигања на учениците;

- дали описното оценување ги опфаќа и реализира сите цели пропишани во наставната програма: знаења, способности, когнитивни процеси, психомоторни вештини, мотивациски, социјални и други аспекти на развојот на личноста на ученикот;
- да се добијат податоци за процесот на следење, проверување и оценување на учениците започнувајќи од дијагностичкото, преку формативното до сумативното оценување;
- да се утврди дали сумативната описна оценка произлегува и е континуитет на перманентното следење, проверување и оценување;
- да се добијат податоци за подготвеноста и мотивираноста на наставниците за перманентно индивидуално следење на нивните ученици;
- да се добијат сознанија за оспособеноста на наставниците да го утврдат развојот на нивните ученици во зависност од утврдените цели во наставната програма;
- да се добијат податоци за позицијата и улогата на учениците во овој процес на постојано следење, проверување и оценување;
- да се добијат податоци за мислењата и ставовите на родителите поврзани за овој начин на оценување.

5. Истражувачки прашања

Во ова истражување, беа поставени следниве истражувачки прашања :

- Како описното оценување се планира во позначајните училишни документи;
- Какви материјални и технички услови се потребни за успешно спроведување на концепцијата на описното оценување;
- Дали описното оценување е континуиран процес кој се изведува паралелно со поучувањето и учењето;
- Колку описното оценување нуди насоки за следните чекори во поучувањето на наставникот;

- Дали и на кој начин описното оценување е поврзано со планирањето и реализацијата на наставата;
- Да се утврди како описното оценување е поврзано со конкретните наставни цели планирани од страна на наставникот;
- Да се утврди дали наставниците ги планираат очекуваните резултати од учењето на учениците во дневните и тематските планирања;
- Наставни цели од кои домени најчесто планираат наставниците во описното оценување, во природното предметно подрачје: когнитивни, афективни или психомоторни;
- Дали учениците се следат, проверуваат и оценуваат во споредба со операционализираните наставни цели;
- Колку наставникот го користи методот на набљудување за да ги следи активностите на учениците;
- Колку во описното оценување се користи усното, писменото и практичното проверување на постигањата на учениците;
- Дали се задоволува принципот на индивидуалност во описното оценување;
- Дали игра улога социјалното потекло на учениците во оценувањето ;
- Дали во описното оценување, учениците се опишуваат индивидуално без да се споредуваат со соучениците;
- Колку описното оценување претставува збир на групирани компетентни единици (знаења) и единици на некогнитивно поведение (социјална, емоционална и психомоторна област);
- Колку дијагностичкото оценување се користи во описното оценување за утврдување на предзнаењата на учениците;
- Дали наставникот го користи дијагностичкото оценување за планирање на неговото поучување;
- Колку се спроведува формативно следење, проверување и оценување на учениците во текот на наставата;
- Колку наставникот го следи напредокот на учениците при формативно следење и проверување;
- Дали наставникот ги користи резултатите од формативното проверување за да го модификува сопственото поучување;

- Дали во формативното следење и проверување учениците добиваат усни и писмени повратни информации;
- Колку наставникот тргнува од очекуваните резултати од учењето во одредувањето на инструментот на проверување кој ќе го користи при проверување и оценување на истиот;
- Дали се користат разновидни методи за проверување на учениците во зависност од нивните индивидуални особености;
- Дали наставникот поставува усни и писмени прашања на различно ниво на сложеност, колку се вклучени и вишите когнитивни процеси;
- Дали наставникот постојано го забележува, следи и бележи индивидуалното ниво на постигање на учениците;
- Колку влијае когнитивниот стил на наставникот во слободното определување на начинот на бележење на постигањата на учениците;
- Дали сумативното оценување е резултат на претходното следење и проверување на постигањата на учениците;
- Колку сумативната оценка е квалитативен коментар за степенот на постигнатост на наставните цели;
- Колку наставниците се оспособени за описно оценување на постигањата на нивните ученици;
- Дали со описното оценување се зголемува одговорноста на учениците за успехот, нивната мотивација за учење;
- Колку учениците се вклучуваат во самооценувањето и взаемното соученичко оценување;
- Дали во описното оценување, родителите се доволно информирани за постигањата на нивните деца во наставата;
- Колку родителите ги сфаќаат квалитативните коментари за постигањата на нивните деца; и
- Дали описното оценување на учениците во одделенската настава е сумарен опис од перманентното следење и проверување на постигањата на учениците.

6. Примерок на истражувањето

-Примерокој за партиципативно набљудување го сочинува една единица на набљудување, т.е едно второ одделение од ОУ "Браќа Миладиновци" од Куманово. Сметаме дека е подобро да се набљудува второ одделение бидејќи наставникот има одредено искуство од описното оценување во прво одделение и дека на тој начин ќе добиеме порелевантни податоци за нашата тема и ќе ги утврдиме елементите на описното оценување кои не интересираат. За следење на елементите на описното оценување се определуваме за предметот Природа и општество за второ одделение поради фактот што во овој наставен предмет многу евидентно се пропишани сите домени на наставни цели, односно наставната програма по предметот Природа и општество е збир на најразлични когнитивни, афективни и психомоторни цели за кои може да се организираат и реализираат најразлични наставни ситуации и активности.

-Субпримерокој на наставници опфатени со интервју е 8, т.е по две наставници од прво, второ, трето и четврто одделение, во кое се вклучува и наставникот од второто одделение кое е единица на партиципативното набљудување.

-Субпримерокој на ученици опфатени со неструктурирано интервју е 10 субјекти, и тоа: 4 ученици од второто одделение опфатено со партиципативното набљудување, 3 ученици од другото второ одделение и 3 ученици од трето одделение од училиштето.

-Субпримерокој на родители кои се опфатени со интервју е 8 од кои 4 родители чие дете завршило второ одделение и 4 родители на деца кои завршиле трето одделение.

-Субпримерокој на останати субјекти кои ги опфаќаме со неструктурираното интервју е директорот и педагогот на ОУ "Браќа Миладиновци".

-Субпримерокој на наставници опфатени со техниката на содржинска (текстуална) анализа е 4, т.е двајца наставници од второ и двајца наставници од трето одделение од горенаведеното училиште. Ќе се анализираат дневните подготовки на овие наставници опфатени со

примерокот, повремените белешки кои ги водат наставниците како важни елементи на описното оценување, како и 10 свидетелства за завршена учебна година: пет од ученици од второ одделение и 5 од ученици од трето одделение, по случаен избор на ученици.

-*Субпримерок на време:* партиципативното набљудување започна на 01.09.2007 год. и заврши на 10.06.2008 год., значи се следеше описното оценување на учениците во текот на целата учебна година. Се следеа наставните часови по предметот Природа и општество во второ одделение, кои според распоредот, беа во вторник и четврток и приближно присуствувавме на околу 55 наставни часови.

Интервју со учениците опфатени со примерокот реализиравме кон крајот на месец мај, 2008 година.

Наставниците беа интервјуирани кон крајот на месец април и почеток на месец мај, 2008 год. Разговори поврзани со описното оценување на учениците се вршеа постојано, со наставниците опфатени со примерокот а и со другите наставници од училиштето со цел да дојдеме до што повеќе сознанија за елементите на описното оценување.

Педагогот и директорот на училиштето беа интервјуирани во текот на месец март, 2008 год., иако со педагогот и психологот на училиштето постојано разговаравме за одредени прашања бидејќи тие најнепосредно ја следеа работата на наставниците кои оценуваат описно.

Родителите беа интервјуирани во месец јуни 2008 год, односно на денот кога нивните деца ги добија свидетелствата.

Содржинската анализа на единиците на бележење и писмените подготовки се вршеше континуирано и тоа кога наставниците ги изработуваа истите; свидетелствата се анализирани во месец јуни, пред да ги добијат учениците.

7. Методи, техники и инструменти

7.1 Методи

Во ова истражување беа користени следниве методи:

- аналитичко-експликативната
- аналитичко-компаративната
- аналитичко-дескриптивната

7.2 Истражувачки техники и инструменти

Тргувајќи од предметот и целта на истражувањето, а со цел да се добијат релевантни податоци, во ова истражување се користени следниве техники и инструменти:

- партиципативно набљудување
(протокол на набљудување)
- неструктурирано интервју
(полуповрзан интервју)
- содржинска (текстуална) анализа

7.2.1 Партиципативно набљудување

Техниката партиципативно набљудување беше користена со цел податоците да се собираат по пат на набљудување во својство на набљудувач партиципиент. Во текот на набљудувањето беше користен наставниот час од почеток до крај и беа забележани сите дејства и активности како што течеа спонтано, значи без претходно составен концепт, бидејќи сметаме дека така може да се следи континуитетот на сите активности присутни во еден наставен час. Значи со молив и хартија, рачно, се бележани набљудуваните појави во континуитет од првата до последната минута. Партиципативното набљудување обезбеди две основни групи на податоци: податоци од дескриптивното набљудување, кои се однесуваат на просторот и условите во кои се одвива наставата, субјектите кои учествуваат во тој процес, настаните кои се случуваат во текот на денот; и податоци од фокусираното набљудување, кои се однесуваат на подетални прашања поврзани со темата на истражувањето. Значи

фокусираното набљудување ги опфати наставните активности и ситуации кои се случуваа на часовите по Природа и општество со цел да се утврди практичната реализација на планираните наставни цели и да се утврди дали описните записи се реален одраз на активностите и постигањата на учениците т.з:

Операционализирани цели (планирање)	-	реализирани активности (континуирано проверување)	-	вреднување (оценување)
-------------------------------------	---	---	---	------------------------

и што е најважно, да се утврди дали описната оценка се формулира како резултат на континуираното следење, проверување на учениците во текот на целата година, што всушност е и логиката на постоење на овој вид оценување.

7.2.2 Текстуална (содржинска) анализа

Содржинската анализа како техника беше користена за да се анализираат писмените подготовки на наставниците опфатени со примерокот, за да се увиди како се планирани наставните цели кои ќе се споредуваат со реализираните активности во текот на наставните часови. Освен писмените подготовки на наставниците, беа анализирани и сите единици на бележење на наставниците опфатени со примерокот на партиципативно набљудување и наставниците кои беа опфатени со неструктурирано интервју (значи 4 наставници, двајца од прво и двајца наставници од второ одделение). Овде спаѓаат различни единици на бележење: формулари, бележници, потсетници, извештаи за родители, извештаи за ученици, ученичко досие, итн, кои уредно се водеа од страна на наставниците во текот на целата учебна година. Причина поради која се одлучивме за анализа на овие документи од различни наставници е фактот што водењето на овој вид документација е индивидуална работа на секој наставник како и самиот начин на водење, значи покрај официјалните формулари кои ги пополнуваат наставниците, тие имаат свои најразлични системи на бележење на напредокот на нивните ученици. Споредувајќи ги

овие единици на бележење дојдовме до квалитативни сознанија за одредени законитости на овој значаен елемент на описното оценување.

7.2.3 Неструктуриран интервју

За интервјуирање на сите единици опфатени со примерокот, т.е 10 ученици, 8 наставници, директор, педагог и 8 родители, беше користен неструктуриран протокол на интервју со пет до шест групи на прашања за кои се водеше разговор. Во текот на интервјуирањето, изјавите беа снимени со диктафон.

-Наставниците беа прашувани за нивната нова задача за континуирано следење, проверување и оценување на учениците, дали тоа бара голем напор од нив, дали се доволно мотивирани да го направат тоа, дали се доволно оспособени за описно оценување на знаењата, способностите, вештините, на кои видови проблеми најчесто наидуваат при описно оценување, и други слични прашања.

-Педагогот и директорот беа прашувани за тоа кои предуслови треба да ги обезбеди училиштето за да биде подготвено за овој елемент на реформата на основното образование, дали тоа претпоставува дополнителни материјални услови, како наставниците реагираат во врска со описното оценување, дали бараат стручна помош од педагогот при опишување на одредени квалитети на личноста на учениците, итн.

-Интервјуирањето на учениците имаше за цел да ни даде податоци за тоа како учениците го прифаќаат овој вид оценување, дали повеќе би сакале свидетелство со бројки или со зборови, дали им се допаѓа нивното вклучување во процесот на вреднување и оценување на нив самите и на нивните другарчиња, и други прашања поврзани со проблемот на истражувањето.

-Родителите беа прашувани за нивниот став околу овој начин на оценување на постигањата на нивните деца, дали им се допаѓа новата улога на активни партиципанти во процесот на учење на нивните деца, дали им се допаѓа тоа што постојано се информирани за успехот на учениците, дали ги сфаќаат квалитативните описи на успехот во учењето, и други слични прашања.

8. Обработка на податоците

Податоците добиени со примена на квалитативните методи беа обработувани со вообичаените процедури за обработка на овој вид податоци. Податоците од набљудувањето бележани со молив и хартија, бидејќи беа преопширни, ги обработувавме веднаш после секој набљудуван час, на што дававме опширна вербална дескрипција на бележаното. Податоците се прикажани како што се одвиваа активностите во континуитет, а при обработка на податоците, истите ги поделивме на неколку теми кои сметавме дека се клучни за расфетлување на елементите на описното оценување. Истото важи и за податоците добиени од содржинската анализа на писмените подготовки на наставниците, свидетелствата на учениците и на сите други единици на бележење од наставниците. Исто така и преснимените разговори од неструктурираното интервју се запишани онака како што произлегоа од интервјуираните поединци. Значи, после презентирање на податоците од набљудувањето, интервјуто на сите опфатени субјекти со примерокот и содржинската анализа, податоците се поделени на одредени релевантни категории.

8.1 Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Со ова истражување добивме обемни, неструктурирани податоци. Квалитативната анализа се одвиваше низ истражувачкиот процес почнувајќи уште од фазата на собирање на податоци од теренот, читањето на содржината од писмените подготовки на наставниците, свидетелствата и другите единици на бележење. Материјалот од истражувањето е презентираан по хронолошки редослед на случување, со набележување на некои карактеристични етапи (прво тромесечје, полугодие, крај на учебна година, на кои одговараат различни форми на проверување, следење и оценување, како дијагностичкото, формативното и сумативното оценување), е обезбеден континуитет на фазите и настаните, додека добиените резултати се групирани во теми и подтеми, кои се формулирани според видот на податоците кои се добиени а кои се во врска со нашиот

предмет на истражување. Резултатите од набљудувањето се интерпретирани како:

- информација за обезбедување на пристап на теренот,
- резултати од дескриптивното набљудување (опис на просторот, предметите, субјектите, активностите),
- резултати од фокусираното набљудување (податоци од првото до последно излегување на теренот).

Резултатите од содржинската анализа на писмените подготовки, од свидетелствата и од другите единици на бележење се презентирани со опширна дескрипција на сите планирани активности планирани од наставниците, ставови, мислења на наставниците за постигањата на учениците и тие добиени податоци се поделат во групи и подгрупи и за сите нив се извечат одредени карактеристики.

Истото важи и за податоците добиени со помош на неструктурираното интервју, се анализирани ставовите на наставниците, учениците и родителите, директорот и педагогот, се категоризирани и од нив се извлечени одредени заеднички ставови.

ТРЕТ ДЕЛ

Презентација и анализа
на резултатите од истражувањето

1. Презентација на резултатите

Со ова истражување добивме обемни, неструктурирани податоци. Квалитативната анализа се одви низ истражувачкиот процес, почнувајќи уште од фазата на собирање податоци од теренот. Материјалот од истражувањето е презентираан по хронолошки редослед на случување, со набележување на клучните етапи на истражувањето. Резултатите од набљудувањето се интерпретирани како:

- информација за обезбедување на пристап на теренот
- резултати од дескриптивното набљудување, во што спаѓа опис на просторот, предметите, субјектите и активностите,
- резултати од фокусираното набљудување, каде се изнесуваат податоци од првото до последното излегување на теренот

И резултатите од неструктурираното интервју се прикажани и интерпретирани онака како што произлегуваат од наставниците, учениците, родителите и другите субјекти опфатени со интервјуто. На крајот даваме детален опис од единиците на анализа опфатени со содржинска анализа.

1.1 Резултати од партиципативното набљудување

Преобемниот материјал добиен од едногодишното истражување го презентираме по хронолошки редослед на случување на активностите бидејќи сметавме дека така ќе се овозможи континуитет на настаните и ќе добиеме подобар увид за целата проблематика која се третира. Во продолжение го опишуваме проблемот на обезбедување пристап на теренот, а потоа го презентираме и материјалот добиен од набљудувањето на активностите во второ одделение.

Обезбедување и пристап на теренот: Обезбедувањето пристап на теренот беше првиот проблем кој требаше да се реши пред да започне набљудувањето во учебната 2007/2008 година.

Изборот на училиштето беше по иницијатива на мојот ментор, проф.д-р Снежана Адамческа, додека изборот на наставникот во чие одделение ќе се одвива набљудувањето, се изврши од педагогот и психологот на училиштето.

Првиот официјален контакт беше со директорот на ОУ "Браќа Миладиновци", кој откако се запозна со целта на истражувањето, се согласи со мојата едногодишна посета на тоа училиште. Подетални разговори водевме со педагогот и психологот на училиштето, кои беа доста заинтересирани за нашето истражување: цел на истражувањето, значење, начин на реализација, и се заложија да помогнат во реализација на истото. Стручната служба на училиштето беше едногласна при изборот на ментор за второ одделение каде ќе се спроведе набљудувањето. Изборот падна на г-ѓа Лидија Величковска, која како истакнат педагог во своето училиште, доследно и со голема посветеност ги извршува своите работни задачи.

Примерокот на нашето истражување го избравме по проценка, односно избравме училиште, одделение и наставници за кои сметавме дека најмногу ќе соодветствуваат на целта и задачите на нашето истражување. Во претходните консултации со менторот за начинот на следење на наставните ситуации, се сложивме дека поради карактерот на самото истражување е неопходно да се следи целиот наставен процес по предметот Природа и општество во второ одделение, а не само одделни наставни ситуации, бидејќи само на тој начин е можно да се добијат податоци за конечното формулирање на една описна оценка. Свесни бевме за широчината на темата, но исто така бевме амбициозни за да директно создаеме кои се елементи се присутни во тој долг процес на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, без притоа во ниеден момент се дистанцираме од поучувањето и учењето како

пропратни елементи на наставниот процес. Во моменти беше тешко да се евидентираат сите присутни елементи и ситуации кои беа релевантни за нашето истражување поради самиот факт то процесот на следење, проверување и оценување на учениците никако не смеевме да го следиме како изолиран елемент во наставниот процес, кој цело време се испреплетуваше со учењето и поучувањето. Значи, границата помеѓу учењето, поучувањето и оценувањето беше многу тенка и елементите кои се прикажани во рамки на учењето или поучувањето, истовремено важат и за оценувањето на постигањата на учениците. Напоменуваме дека при презентирање на наставните ситуации од партиципативното набљудување, можно е да се прикажат одредени моменти кои на прв поглед не изгледаат многу релевантни за нашата тема, но секако тие се многу битни бидејќи се надоврзуваат на целиот процес, а тоа е „хендикепот“ при следење на одредени процеси кои се одвиваат во наставата, се извлечени од контекстот, а сепак се многу битни за потребите на потврдување или отфрлување на поставените хипотези.

Во овој период проектот на истражување беше ревидиран, прашањата на кои треба да се одговара беа дефинирани и и се објасни на менторот дека треба да присуствувам на часовите по Природа и општество од почетокот до крај на активностите и се определи начинот на бележење на податоците. Сепак, таа не беше дефинитивната верзија на проектот, бидејќи секој нареден ден налагаше нови прашања и проблеми, кои беа благовремено внесени во нашата агенда. Колку и да е прецизно планирано истражувањето, истражувачот не може да предвиди какви се податоци ќе им бидат достапни, какви проблеми ќе се иницираат, поради фактот што се работи за подолг временски период.

Набљудувањето на наставата во училницата се вршеше во вид на дескриптивно и фокусирано набљудување. Првото доведе до податоци за околината и условите во кои се одвиваше наставата, а второто ни даде податоци поврзани директно со целта на нашето истражување.

ВТОРО ОДДЕЛЕНИЕ

1.1.1 Резултати од дескриптивното набљудување

Прогноза: Основното училиште “Браќа Миладиновци” се наоѓа во центарот на градот Куманово. Таа е троспратна зграда, постара, но добро сочувана и реновирана во внатрешноста, со уреден училишен двор. Училиштето е доста големо, има и подрачни училишта во својот состав, квалификуван наставен кадар и комплетна стручна служба. Училиштето е доста отворено за иновации, благодарение на амбициозниот директор, кој е секогаш спремен за соработка кога станува збор за проекти кои се реализираат како дел од реформата во основното образование. Во училиштето владее доста добра клима и работна атмосфера, работат повеќе ученички секции и слободни активности во кои учествуваат и ученици од нашиот примерок на истражување.

Предметни: Училницата во која е сместено нашиот примерок на партиципативно набљудување, второ одделение, е прилично големо и тоа што паѓа веднаш во очи е дека е варосано со живи бои, розево бело и црвено, што придонесува за пријатен престој во истото. Распоредот на клупи е таков да овозможуваат групна работа на учениците и одговараат на барањата за активна настава. Во училницата има три изложбени паноа каде се изложуваат учениковите трудови, извештаи од истражувањата, илустрации изработени од наставничката поврзани со наставните содржини, итн. Во едниот зид виси таблата, а во другиот стои голем шкаф каде се сместени средствата потребни во наставата, помошни средства за изработка на некој предмет, итн. Од трите страни на училницата се поставени специјални греди во кои се сместени досијесата на учениците, поставени во картонски папки и кои се достапни во секое време и за учениците и за нивните родители.

Субјектни: Паралелката што беше предмет на набљудување е составена од 28 ученици, 10 машки и 18 девојчиња. Наставниот процес го реализира

наставничката Лидија Велковска, истакнат просветен работник во својот колектив а и пошироко, со долгогодишно искуство во наставата.

Активностии: Училишниот ден на учениците е предметно-часовен систем на работа, односно е поделен на 45 минутни наставни часови. Во наставата се користени доста активни форми на работа, како индивидуална и групна настава, се користат методот на дијалог и демонстрација, присутна е конкретизацијата на наставата, систематичноста, градуалноста и многу други битни принципи на наставна работа. Предметите и активностите се планирани на тој начин што се врши голема корелација и интеграција помеѓу содржините од другите наставни предмети, а траат колку што е потребно за да се заокружи одредена активност или задача и колку што учениците пројавуваат интерес. Настава по предметот Природа и општество следејќи во вторник и во четврток.

1.1.2 Резултати од фокусираното набљудување

Набљудувањето на наставата во текот на целата учебна година доведе до голема маса на податоци, од кои не сите беа многу релевантни за нашиот предмет на истражување. Овој избор е направен по проценка на менторот и кандидатот.

06 септември, 2007 год

Ова е прво излегување на терен. Учениците прв час имале мајчин јазик каде се обработувало четивото “Моето детство”. Вториот час од работниот ден е предметот Природа и општество. Часот започнува со прашањето на наставничката:

-Пред да дојдете во училиште, каде сте биле вие?

-Ученициите: на одмор, во градинка, дома.

-Н-к: Значи во семејство, освен во семејството вие сте и во училиште, на улица или место на живеење. Значи, учествувате во три средини.

- Запишува на табла: 1. во семејство

2. во училиште

3. место на живеење

-Н-к: Кој припаѓа на вашето семејство?

-У-1: Мама, татко, баба, дедо, сестра, вујко, тетка, браќучеди

-Н-к: Кој спаѓа во училиштето

-У-2: Училишница, предметни, другарчиња, директор, педагог, психолог

-Н-к: Кој спаѓа во нашето место на живеење?

-У-3: Сите луѓе кои живеат во оваа населба, град, село, соседство.

-Н-к: По што се разликуваат другарите во соседството од тие во училиштето?

-У-4: Другарчињата од училиштето ни се соученици.

Откако се разви една жива дискусија помеѓу наставничката и учениците, таа објасни дека ќе им даде една групна задача: на секоја група им се дели по еден лист каде се запишани инструкциите за работа и откако се запознаа со тоа кој припаѓа во семејството, училиштето, местото на живеење, ќе треба во тетратките да напишат:

-Што сум јас во моето семејство?

-Што сум јас во училиштето?

-Што сум јас во моето место на живеење?

Откако ќе ги одговорат овие прашања во нивните тетратки индивидуално, учениците ќе добијат по еден празен лист каде ќе ги внесат одговорите претходно напишани во тетратка. Додека ги дели листовите во форма на облачиња, наставничката повторно објаснува што треба да направат учениците бидејќи тие постојано потпрашуваат. Учениците прво работат индивидуално на својата задача во нивните тетратки, размислуваат гласно, потпрашуваат, додека наставничката оди од група во група и ги проверува. Откако ги решаваат задачите во нивните тетратки, од шест групи кои се формирани за потребите на оваа активност, две групи треба да напишат што претставуваат во семејството, две групи што претставуваат во училиштето и две групи што претставуваат во местото на живеење, нивните одговори ги пишуваат во празни листови кои ги собира по еден ученик од секоја група. Одговорниот од групата заедно со соучениците согледуваат дали се согласуваат сите ученици од групата по однос на

одговорите на поставената задача и на едно ливче се запишуваат одговорите на сите членови на групата.

Во наредната фаза, на фланелограф со иглички се закачуваат литови со прашањата:

-Што сум јас во моето семејство?

-Што сум јас во училиштето?

-Што сум јас во моето место на живеење?

Фланелографот се поставува во средина на училницата, а на табла се запишува:

јас во семејството
живеење

јас во училиштето

јас во моето место на

М.род син
домаќин
братучед
внук
брат

ученик
соученик
поет
истражувач
дежурен ученик

патник
сосед

Ж.род ќерка
внука
сестра
роднина
домаќинка

ученичка
другарка
соученичка
поетеса
уметничка

патничка
пешак
играчка
другарка
сосетка

Потоа на табла излегуваат двајца ученици, машко и девојче од првата група и ги презентираат одговорите. Наставничката објаснува дека нивните искази се разликуваат според полот: не може Ивана да биде брат а Леонид сестра, се читаат одговорите, се запишуваат на табла а листот се закачува на фланелограф. Додека презентираат ученици од една група, другите групи треба да слушаат внимателно и на крај да ги вреднуваат одговорите на нивните соученици. Излегува девојче од другата група со иста задача – Што сум јас во семејството- и се читаат одговорите кои се споредуваат со претходната група, се додава тоа што недостасува. Од третата група со задача –Што сум јас во училиштето- излегува Александар, кој чита: ученичка, другарка, поетеса, и веднаш се утврдува дека листата за целата група ја напишала девојче, значи се утврдува родот. Мартина од другата група со иста задача ги чита одговорите и се споредуваат. Така и со двете последни групи кои работат на задачата –

Што сум јас во моето место на живеење- се презентираат одговорите на ниво на група, се одредува родот во кој се запишани одговорите, се споредуваат со одговорите од другата група.

На крај наставничката прашува:

-Што покажавме, што научивме денес?

-У-1: Ние научивме за нашата улога во семејството, училиштето и месното на живеење.

-Н-к: Тоа со една реченица се запишува: „Јас во општествената средина“, и насловот го запишува на табла. Последните пет минути од часот учениците имаат задача да групите меѓусебно ги проверуваат решените задачи и да ги пополнат улогите кои недостасуваат запишани во тетратките.

(Овој наставен час го презентираме со цел да покажеме како се врши дијагностичко проверување на предзнаењата на учениците, пред да се започне со обработка на нова наставна тема. Учениците и во прво отделение учеле за домаќинство и семејството, но сега, во второ отделение тие знаења треба да се продлабочат и наставничката проверува дали учениците ги сфаќаат роднинските врски во семејството. Дијагностичкото проверување беше честта форма на проверување на учениците, особено пред да се започне со реализација на нова наставна тема. На овој час исто така се присутни и други елементи на основното оценување, како што се: проверувањата на предзнаењата на учениците со демократски методи на проверување, како што е дискусијата, која секогаш се врши во опуштена атмосфера каде учениците без срама и резерва ги кажуваат нивните размислувања, постоа десет минути презентирање на учениците, кое е во функција на повратна информација за наставникот како и елемент за меѓусебно соученичко оценување, постојано давање на усна повратна информација од страна на наставникот, поставувањето на прашања/задачи со различно ниво на сложеност, односно се бара од учениците не само да набројуваат ими, луку и да класифицираат, итн.)

Првиот час по предметот Природа и општество наставничката го планирал за да согледа како размислуваат учениците по однос на нивната улога во опкружувањето, и тоа во семејството, училиштето и местото на живеење. Овој час беше планиран за обработка на наставната единица „Мојата училница“. На почетокот од часот таа им објаснуваше на учениците дека ќе учат за училиштето, училницата, изгледот на училиштето, празниците во училиштето, итн.

На почеток на наставниот час наставничката разви дискусија со учениците:

-Колкаво е нашето училиште деца?

-Големо.

-Што има внатре во нашето училиште?

-Има ученици, педагози, психолози, многу наставници.

-Што друго имаме во училиштето?

-Училници, ходници, тоалети.

-Една таква училница е и нашата. Што имаме ние внатре во нашата училница? Ајде да ја опишаме нашата училница!

-Во нашата училница има столчиња, клучи, прибор, тапачи, ученици, корпи за отпадници, папки, биро на наставничките.

Во продолжение учениците добиваат задача да работат на темите:

-1. Премети во училницата се....

-2. Предмети во училишната ташна се....

(И оваа активност е во функција на дијагностичкото проверување, како и дискусијата која се одви на почеток од часот, бидејќи оваа тема била обработена во прво отделение. Учениците имаат задача да работат 10 минути, секој индивидуално. Наставничката постојано ги следи како работат, ги охрабрува, им помага а ише прво треба да ги избројат предметите кои се наоѓаат во училницата а потоа и во нивната училница (тапачи). Откако сите ја завршија задачата, наставничката побара од Ружица да прочита што напишала, а другите деца да ја слушаат внимателно и да ја надополнуваат ако испуштила нешто. Се утврди дека Ружица испуштила само два предмети: врата и закачалки.

-Дали запомнавте како се викаат овие предмети со еден збор?

-Тие се викааат училишен прибор.

-За да ни биде убава нашата училница, што треба да правиме сите ис-
засдно?

-Анастасија: Треба да одржуваме хигиена, да ја чуваме масичката.

-Дамјан: Треба да влегуваме со чисти чевли.

-Теодор: Да не ја шкришаме таблата.

-Ксенија: Да не ги фрламе предметите, кога одиме да не ги буикаме
својичината.

Се става акцент на воспитниот момент во паралела со домашниот мебел
кој го чуваме, исто така треба да го чуваме и училишниот мебел.

-Зошто треба да ја чуваме училницата и предметите кои се наоѓаат во неа?

-Симанислава: После нас овде ќе учат други ученици, да им биде убаво на
својите кога ќе дојдаат во нашата училница.

-Како се викаат со еден збор предметите кои се наоѓаат во училишната
ташна?

-Петар: Тие се викааат училишен прибор.

-Ајде уште еднаш да ги изброиме предметите од ташната!

-Петар: Учебници, моливи, фломастери.

-Што изостави Петар да видиме?

-Сандра: Тетради, логички плочки, водени боички.

-Како треба да се чува училишниот прибор?

-Треба да ги ставаме на нивно место, да не ги крииме моливчината,
да не шараме по книгите, да не ги кинеме тетрадките.

-Кога пишуваме домашни задачи на што треба да внимаваме?

-Треба рацете да ни бидат чисти, да пишуваме на чиста маса.

Се заклучува дека треба да се внимава и на училишниот мебел и на
училишниот прибор.

Во последниот дел од часот наставничката прашува: Што научивме денес?

-Денес научивме за училишен мебел и прибор.

После учениците добиваат задача да ја споредуваат сликата од учебникот
каде е прикажана една училница со нивната училница и да согледаат што
недостасува во нивната училница а го има во сликата и обратно.

Учениците увидуваат дека во сликата плус има дрес и патики за физичко образование, што недостасува во нивниот училишен прибор. Сосема на крај учениците работат на задача од работната тетратка каде треба со линии да ги сместат предметите таму каде што припаѓаат. (прилог бр.1)

(И овој наставен час покажува дека во ова одделение се ресектира досега бидејќи барање во описното оценување, а поа е самооценувањето на учениците и соученичкото меѓусебно оценување. Учениците уште од прво одделение се навикнати да се самооценуваат, а тој процес продолжува и понатаму. Цел на содржината е да учениците се запознаат кои се предметите во една училница, да ги избројат нив, да ги споредуваат со моделот, односно да ја споредуваат сликата од учебникот каде е прикажана една училница со предметите во нивната училница, со што учат да споредуваат, класифицираат и други логички операции, кои не се толку едноставни за ученици од второ одделение. Истото така на овој час наставничката го следи воспитниот аспект кај учениците, колку е развиено чувството кон сопствениот и заедничкиот материјални добра кои се наоѓаат во училницата, што е битен елемент во наставата по Природа и општество. Тука повторно не недостасува повратната усна информација, следењето на постигнатостта на наставните цели од страна на наставникот, и др.)

13 септември, 2007 год

Во овој наставен час по Природа и општество наставникта планира да врши корелација со часот по ликовна култура, односно да работат на цртање на училишниот мебел и прибор. Исто така има корелација и со мајчин јазик каде се обработува четиво за училишниот прибор.

-Зошто Влатко ги изгубил моливите, гумичките?

-Затоа што ги расфрлувал по дома и не ги ставал во торбичката.

По барање на наставникта а за потребите на овој наставен час, учениците имале за задача од дома да донесат природен работен материјал: дрво, растенија, зеленчук, сунѓер, крпи, морков, компир, чачкалици, чепкалики за уши, лепило, ножички и разни други предмети. Наставникта им

објаснува на учениците дека од предметите кои ги донеле од дома, треба да направат еден примерок од училишен прибор и еден примерок од училишен мебел, по сопствен избор.

(Цел на овој наситавен час е следење на изработката на предметите од ситрана на учениците, да се следаат некои црти на личностите на учениците, како: истрајност во работата, иницијативност, креативност, молирика, постоа на некои воспитни аспекти: соработка, однос кон другарчињата, способност и вештини за сечење, леене, развој на идеи, како и да се вреднува процесот и производот на оваа изведбена активност која ја реализираат учениците. Наситавничката постојано е во движење, ја следи работата на секоја група, им кажува дали работат добро, значи постојано ги информира, им помага доколку е потребно бидејќи учениците се второ отделение и не се многу вешти во некои мануелни активности).

После извесно време, околу 20 минути работа, резултатите изгледаа вака: Дарко изработи училишна табла, Станислава - масичка и моливче, Ксенија - молив, Сара - моливче и масичка, Теодора - кутивче за молив и закачалка, Јелена - табла и закачалка за јакнички, Теодор - масичка, Ружица - молив и закачалка, Дамјан - машина за моливче, Леонид - масичка и ташничка за моливчиња, Сања - масичка, Викторија и Марта - масичка и лењир, итн. *(Наситавничката имаше за цел да провери дали учениците се способени да го изработуваат практично по што го научиле претходниот час по Природа и општество, понајаму соучениците да ги вреднуваат изработките на другарчињата, како и елементот на постојано информирање на родителите на учениците со активностите кои се реализираат во училищата).*

Презентирањето на резултатите од изведбената активност на учениците се состоеше од поставување на изработените предмети во една маса која стоеше на средина од училищата. Наизменично сите групи ги презентираат нивните работи, а откако сите групи ќе ги изложат своите изработки, се повикуваат сите групи по ред да ги вреднуваат изработките на другите групи, се коментираат итн.

-Кажете ученици како можеме да ја насловуваме денешната тема на денот? Работевме по мајчин јазик четиво за училишниот прибор, по ликовно цртежме прибор и мебел што се користи во училиште, по ПО изработувавме предмети од природни материјали, значи кои два збора најчесто ги спомнувавме денес и минатиот час?

-Училишен прибор и училишен мебел, - и се запишува на табла.

Сосема на крај наставничката им рече на учениците да ги земат нивните изработки и да ги носат дома за да ги видат родителите и да ги вратат наредниот час.

18 октомври, 2007 год

На почетокот од часот наставничката поставува прашања поврзани за темите: *Мојата училница, Училиштето е мојот втор дом, Изледој на моето училиште и Училишни празнувања*, со што се прави кратко повторување и утврдување на постигањата на учениците поврзани за овие наставни единици. Прашањата кои беа поставени, гласаа вака:

-Зошто велиме дека училиштето е вашиот втор дом?

-Како ќе придонесувате за добрата хигиена во нашата училница?

-Кога во однесувањето се употребуваат зборовите: повели, благодарам, здраво, извини, те молам?

Во продолжение, за десет минути, учениците имаат задача да работат на стр.12 од работните листови, каде се содржани прашања од различно ниво. (прилог бр.2).

Откако ја завршуваат оваа задача, наставничката на учениците им дава ливчиња со наслов:

Што треба да знам за сообраќајот?

што знам - што сакам да знам - што научив

Претходно се работело за сообраќајот, учениците со наставничката биле надвор на улица каде го набљудувале сообраќајот, анализирале кој пат до училиштето им е најсигурен, на кои места од патот може да биде опасно ако не се внимава, по кој дел од улицата треба да се движиме, и слични прашања.

На табла се пишува прашањето *Што треба да знам за сообраќајот*. Следи кратко повторување и одговор на прашањето *Што знам за сообраќајот*. После ова учениците индивидуално ја пополнуваат првата колона а наставничката ги проверува нивните листови и заклучува дека напишале за тоа што се пешаците, премин, коловоз, семафор, тротоар, крстосница, патоказ, лежечки полицаец, автомобил, зебра, полицаец, куси и кратки улици, итн. Потоа се преминува на наредното прашање *Што сакам да знам за сообраќајот*, и наставничката објаснува дека учениците треба да ги запишуваат прашањата кои ќе им доаѓаат на ум во врска со сообраќајот а сакаат да ги знаат. За оваа активност се планирани 8 минути работа, значи учениците сами да се оспособат да поставуваат прашања. Еве некои од поставените прашања од страна на учениците:

-Кои крстосници се опасни?

-Дали секој ученик од нашејто одделение знае да ја помине улицата?

-Дали пешачиите ја поминуваат улицата на пешачки премин?

-Ако не го гледаат семафорот, што ќе им се случи на децата?

-Каде треба да се помине улицата?, итн

Наставничката праша дали не им е јасно на учениците каде треба да се помине улицата? Дали тоа треба да е поставено прашање? Дали е тоа нешто нејасно за учениците? Откако повеќето ученици ги прочитаат поставените прашања, заедно со наставничката се сложија дека најчесто поставеното прашање е прашањето *Која крстосница е најопасна?* Откако од поставените прашања од учениците заклучи дека некои делови не им се сосема јасни, наставничката им рече да се навратат на извештајот од набљудувањето изработен после враќање во училищата и да го прочитаат истиот бидејќи таму може да најдат одговор на поставените прашања. Учениците индивидуално ги читаат изработените извештаи.

После оваа активност, следи дискусија на час помеѓу наставничката и учениците за дадената тема.

-Што треба да гледаш при поминување на улицата за да бидеш безбедна?

-Леа: Треба да гледам лево и десно ако нема семафор таму каде ја поминуваме улицата.

Марта го опишува патот кој го поминува додека доаѓа на училиште. Таа спомнува прометна улица, тоа е улица со многу возила, таа е опасна улица затоа што има коли кои возат брзо. После дискутира Ксенија, од дома до училиште има голема улица со пешачки премини и улица со препрека за брзо возење, значи лежечки полицаец. Таквата улица не е опасна и таму треба сите да ја поминуваме улицата. Сашо кажува дека поминува покрај улица без знаци и оди по крстосницата кај кино „Козјак“ и му е страшно бидејќи нема поставен семафор. Затоа тој оди на пешачки премин и гледа лево-десно додека ја премине улицата. На оваа дискусија се вклучија голем број ученици кои сакаа да го опишат патот од дома до училиште и да кажат во кој дел од патот им е потешко да поминуваат, како внимаваат при поминување, итн

На крајот, се анализира и третото поставено прашање *Што научив за сообраќајот*, и заеднички со наставничката заклучија дека:

Опасно е на:

- Крстосница без семафор
- Премин на прометна улица
- Улица без полицаец
- Улица без пешачки премин
- Улица без препрека
- Улица без семафор
- Да се претрчува улица

Нема опасност на:

- Улица со пешачки премин
- Улица со препрека
- Улица со пешачки остров

Овие заклучоци учениците треба да ги запишат на работниот лист во делот *Што научив за сообраќајот*.

(Со овој наставен час го прикажуваме усојсојаното залаѓање на наставникот за особување на учениците итне сами да бидат одговорни за своето учење и успехот кој го постигнуваат, како и активно доаѓање до нови сознанија. Што значи тоа? Уште од најрана возраст се формира кај учениците тој критички однос кон соопствено

учење, иако иако наставничка иа постојано практикуваше да иа да се започне нова наставна тема или единица, од самите ученици бара мислење иако иа би сакале да знаат поврзано со иаа тема или содржина. Навидум иаа и не изгледа некое големо барање, но според зборовите на наставничка иа, иаа е многу битно за формирање на одговорност кај учениците за сопствениот успех или неуспех во учењето. Наставничка иа претходно, минатиот час, ги запознала учениците со темата која ќе следи: "Сообраќај", им ги презентирала наставните цели и резултатите кои треба да ги покажат на крајот од темата и за целите на темата за сообраќајот организирал набљудување на сообраќајот во блиската раскрсница. Овој час бара од нив да ја пополнат табелата со прашањето: "иако знам", (каде се врши дијагностичко проверување на предзнаењата на учениците поврзани за темата), "иако сакам да знам", (каде иако поставуваат неколку за нив интересни прашања на кои треба да добијат одговор. При дијагностичкото проверување, наставничка иа се интересираше кои поими во врска со сообраќајот ги знаат учениците, дали знаат да ги објеснуваат, иако, и одговориците од учениците беа доволни информации за наставничка иа како поинаму да продолжи да ја работи темата. Поинаму се анализираат прашањата поставени од учениците, со една убава дискусија и усни прашања учениците сами, со водство на наставничка иа, доаѓаат до нови сознанија и ги реализираат целите на часот, значи се ресектира многу важно иа прашање на општо оценување а иаа е процесно насочената настава. Овде беше интересен фактот иако сите ученици, дури и најслабите, поставија одреден број на прашања) и на крајот, иако ќе се заврши темата, иако ја пополнуваат рубриката "иако научив". Често се практикуваше иако лиса да им се покажат на родителите за да имаат увид во работата на нивните деца. Иако иако, и овде се покажува реализацијата на наставните цели од сите три домени, афективни, когнитивни и психомоторни.

На почетокот од наставниот час наставничката прави кратко повторување на знаењата усвоени минатиот час.

-Пред некој ден бевме на улица, што набљудувавме таму?

-Ги набљудувавме пешациите, возилаа кои поминуваат.

-Во кој правец се движеа возилата?

-На двајца правци, наваму и натаму.

-Какви возила видовте?

-Најразлични, не поминуваат исти возила туку различни.

-Во кое време од денот ја набљудувавме улицата?

-Поручек.

-Каква беше улицата во тоа време од денот?

-Беше преполна со возила.

После овие прашања наставничката им дели на учениците наставни ливчиња кои треба да ги разгледаат и да кажат што гледаат на него.
(прилог бр.3)

(Овде се прикажува посмисленото проверување на постигањата на учениците, во сите етапи на часот и примената на најразлични методи на проверување, дискусија, усни прашања поставени од наставникот, тестови на знаења, итн. Прашањата кои се поставуваат при проверување, се на различно ниво, од набројување, сфаќање, примена, анализа итн, значи се следи формирањето на вишиите когнитивни процеси кај учениците од најмала возраст, што е битно барање во процесно насочената настава каде описното оценување има доста слаба почва за успешно спроведување. На последниот дел од наставниот час се евидентира сумативно проверување, каде наставничката проверува дали се усвоени наставните цели притоа поставени и очекуваните резултати од самостојното учење на учениците. Сосема на крај, учениците придонесуваат за создавање на ученичко досие, кое ќе се користи во сумативното оценување на постигањата на учениците).

-Петар, кој е насловот на работниот лист?

-По нашите намери.

Се коментира првата слика од работниот лист.

-По што се движат возилата на првата слика?

-На првата слика возилата се движат по пати и по друга, по шини.

Се заклучува дека тој вид на сообраќај е сувоземен сообраќај, кој се одвива по сувоземен пат.

На ист начин се продолжува со коментирање на втората слика.

-Каде се движи возилото од втората слика?

-Се движат во вода, на море.

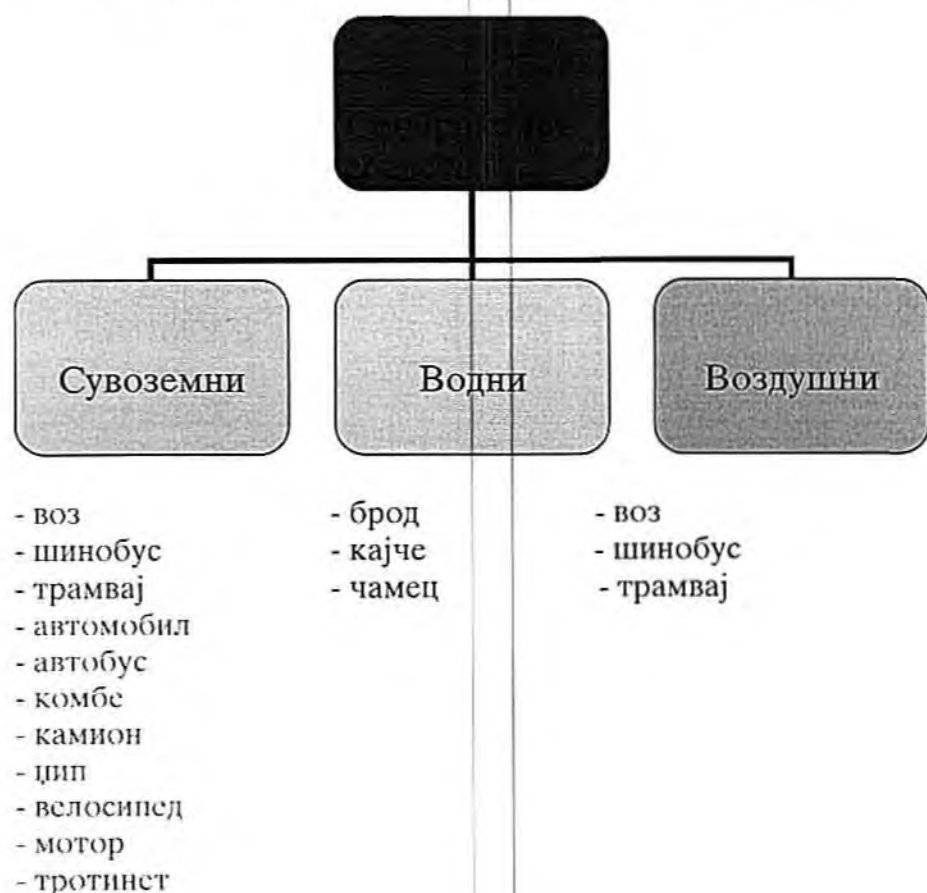
-Дали само по море се движат бродовите?

-Бродовите се движат и по езера, реки.

Тој вид сообраќај ученици, се нарекува воден сообраќај. На крај се коментира и последната слика од работниот лист, за воздушниот сообраќај.

-Како сите овие сувоземни водени и воздушни возила ги викаме со еден збор? Отворете го учебникот на стр. 14 да видиме како би ги нарекувале сите овие возила со еден збор!

-Сообраќајни средства- одговараат повеќе ученици.



Наставничката заедно со учениците ја креираат оваа презентација на сообраќајните средства, тргнувајќи од работниот лист, значи практично презентирање на сообраќајните средства и нивното набројување кој во која група спаѓа. Посебно интересен дел беше категоризирањето на сувоземните сообраќајни средства кои се движат по пруга и по пат, кои се претставени со сина и црвена боја, а идејата дојде од учениците за нивно разликување на тој начин.

После ваквиот начин на обработување на оваа наставна единица, каде во дискусија се вклучи скоро целото одделение, следи поставување на прашања од наставничката поврзани за новоусвоените знаења.

-Како ги нарекуваме возилата кои се движат по вода?

-Водни сообраќајни средства.

-Какви други сообраќајни средства имаме?

-Воздушни, водни и сувоземни средства.

-Што научивме за сувоземните сообраќајни средства?

-Дека се движат по пат и по шина.

-Кои сообраќајни средства се движат по пат и по шина?

-Воз, шинобус и трамвај.

-По што се разликуваат возилата кои се движат по пат?

-Едни се моторни возила, како, кола, автобус, комбе.

-Кој го движи моторот?

-Бензинои, нафтаи, илии.

-Што треба да има секое моторно возило?

-Светлачки, светла, свирка.

-Какви светла имаат автомобилите?

-Фарови и светлачки.

-Што е тоа ауспух?

-Делото од каде се исфрлува чадои.

-Какво капаче треба да има ауспухот?

-Филтер, за да не се загади воздухот.

-Кои сувоземни сообраќајни средства не го загадуваат воздухот?

-Велосипедот и тротинетот.

-Кој од видовите сообраќај кои ги учевме денес ги нема во нашиот град?

-Немаме воздушен и воден сообраќај во Куманово.

Сосема на крај на часот наставничката им даде задача на учениците да го пишуваат составот од табла во работниот лист и тоа да им стои во нивната папка.

06 ноември, 2007 год

Овој час по предметот Природа и општество учениците треба да научат за железничкиот сообраќај, за што имаат предзнаења бидејќи претходно биле на посета на железничката станица. Пред да се обработи новата наставна содржина, наставничката со поставување на прашања врши проверување на претходно научените наставни содржини: Автобуски сообраќај и Градски автобуски сообраќај.

-Каде бевме во четврток?

-На железничка станица, автобуска станица и на аеродром.

-Како се дели автобускиот сообраќај?

-Тијана: Се дели на градски и меѓуградски автобуски сообраќај.

-За кој сообраќај велиме дека е градски?

-Дамјан: Тој кој се движи по градои, застапуваат автобусите на автобуско стожалиште.

-А што е меѓуградскиот сообраќај?

-Горана: Кога автобусите одаат од еден на друг град а застапуваат на перони, 1, 2, 3, итн.

-Не кажавме кој сообраќај се вика автобуски сообраќај?

-Тој кој се одвива по пати со помош на автобуси.

-Кој уште се движи на сувоземен пат?

-Возовите!

-По што се движи возот?

-Возовите се движат по пруги, шини или железница.

-Значи возовите се движат по железнички сообраќај! Се открива насловот на табла:

Железнички сообраќај

-Ако знаеме дека автобускиот сообраќај се движи по пат со помош на автобус, што ќе кажеме за железничкиот сообраќај?

-Ученикот успева да прави паралела и одговара: Железничкиот сообраќај се одвива со воз кој се движи по пруга.

-Што е ученици железничка станица?

-Тоа е место каде што доаѓаат и од каде поаѓаат возовите.

Железничка станица

- благајна

- чекална

- возен ред

- информации

- гардероба

- перон

- воз

- машиновозач

- кондуктер

- возен билет

-Што видовме кога влеговме во железничка прво?

-Ружица: Прво видовме шалтер каде пишуваше благајна.

-Што е благајна, за што служи?

-Таму се даваат пари за возен билет.

-Што беше просторијата со столчиња?

-Таа е чекална, каде чекаат луѓето.

-Што правеа луѓето во чекалната?

-Таму некои луѓе јадеа и чекаа да пишуваат.

-Се качувавме по скали и дојдовме до една табла. Што беше тоа?

-Таму пишува кога доаѓа возот.

-Како се вика тоа?

-Возен ред. Тоа е редот на прирѓнување на возовите.

-Ние застанавме на местото на кој воз, дали запамтивте?

-Да, таму одеше возот од Скопје за Прилеп.

-Што уште видовме таму?

-Имаше еден ресторан каде луѓето јадеа.

-Повторно се качивме по скали и дојдовме до едно друго место, дали се сеќававте што беше тоа место?

-Да, таму стоеше една табла со стрелки, и блиску беа пероните.

-Кој перон го видовме?

-Пероној број 4.

-Зошто се поставени пероните во железничка станица?

-За да заспинуваат возовите, за да знаат луѓето на кој перон да се

-Кој им кажува на луѓето на кој перон да се качуваат на воз?

-Информациите.

-Што е тоа информација? Дали е тоа предмет? Кој кажува информации?

-Човекој кажува информации, луѓето ги читаат нив во возниот ред.

-Кој ќе каже една информација за возен ред?

-Возот Скопје-Охрид патува во 20 часот.

Скопје-Куманово возот патува во 7.30 часот.

-Што друго ни кажува информаторот?

-Дека возот Куманово-Скопје доаѓа за 5 минути и ќе стигне на перон број 4.

-Ако имаме воз, перон, кој ни треба уште?

-Машиновозачот, тој е човекој кој го вози возот.

-Каде седи машиновозачот?

-Во локомотивата.

-Што има закачено за локомотивата?

-Се закачуваат вагоните.

-Дали се сеќавате што ни кажа чичкото машиновозач?

-Дека не е локомотива туку е електричен воз, електричен воз.

-На каков воз влеговме?

-Влеговме на воз кој беше поделен на куќа, а видовме и воз кој личи на автобус.

-Која е улогата на кондуктерот?

-Чичкој кој ги прегледува билетите.

-Едно не кажавме. Кога треба патникот да чека долго до поаѓање на возот, каде одат, што прават?

-Може да ги оставаат куферите во гардероба, а тие да одат да јадаат во ресторанот долу.

-Што слушаме додека се движи возот?

-Се слуша тинанеж и свирка.

-Што е ученици трамвај?

-Тоа е градски воз.

После утврдување на знаењата за железничкиот сообраќај, учениците имаат за задача да одиграат драматизација на набљудувањето на железничката станица. Еден ученик ќе биде продавач на билети на еден крај од училишната, друг ученик седи на местото за информации, тројца ученици се патници, еден машиновозач и еден кондуктер, тројца ученици се вагони кои ги земаат од рака патниците. Драматизацијата започнува кога патниците одат до благајна и бараат карти за Скопје, прашуваат во колку поаѓа возот и одат во чекална да го чекаат возот за Скопје. Еден од патниците оди во таблата за информации и го чита на глас возниот ред. Во тоа време се огласува информаторот и вели: возот Скопје – Куманово тргнува во 17 часот, се молат патниците да одат на перонот број два. За пет минути доаѓа возот за Куманово во перон два и се молат патниците да влезат внатре. Сите овие ситуации се драматизираат доста успешно од учениците. Кога седнуваат патниците, доаѓа кондуктерот и им ги бара билетите да ги проверува. Откако возот “пристигна” во Куманово, се огласи информаторот: Возот од Скопје пристигна на перон еден, се молат патниците да се симнат. Возот што ќе патува за Белград, ќе тргне во 14 часот.

Откако успешно заврши драматизацијата, наставичката ги пофали учениците дека биле многу успешни и запамтиле све од тоа што го виделе на железничката станица, и за домашна задача им даде да пишуваат писмен состав каде ќе пишуваат за тоа како треба да се однесуваме патувајќи со воз и автобус. Исто така на работните листови да ја пополнат стр.19 (прилог бр.4).

(Овој наставен час го прикажуваме со цел да докажеме дека постигнато се проверуваат постигањата на учениците, се даваат повратни усни и писмени информации за усвоеноста на наставните цели. Проверувањето на почетокот на часот обично се врши по пат на усни прашања поставени од наставничката, кои се на различно ниво на сложеност, а не само набројување на ими, туку и нивно објаснување. Понајаму, се прикажува проверувањето на новоусвоените знаења по пат на методот

на изведбени активности, односно со играње на улоги. Значи, не се користаат само општопознатите начини на проверување, прашања, задачи, песни, игри и преку играње на улоги се проверува дали и колку учениците се запознаени со новата тема. Наставничката овој час им додели улоги само на одреден број ученици, кои сака да ги проверува, значи во оваа активност, главни актери се неколку ученици, чиишто очекувани резултати планира да ги утврди).

22 ноември, 2007 год.

Сеуште трае реализацијата на темата Сообраќај, овој час се работи на Сообраќајните знаци. Наставниот час започнува со читање на гатанка за семафорот, од страна на наставничката, а учениците лесно погодуваат бидејќи претходно наставничката ги запозна со целите на наставата и тоа што треба учениците да научат во овој час, значи им ги долови и очекуваните резултати. Се развива дискусија со учениците, каде наставничката поставува неколку прашања, како:

-Каде стои семафорот?

-На крстото.

-За што служи семафорот?

-За да гледаме дали е црвено или зелено, да знаеме дали да одиме или да заспијанеме.

Да деца, семафорот го регулира сообраќајот, освен семафорот, за таа цел служат и полицаецот и сообраќајните знаци.

-Каде стојат сообраќајните знаци?

-На улица, на пати.

-Кој ги гледа нив?

-Нив ги гледаат возачите и пешаците, не чуваат да не ни се случи нешто лошо.

-Како треба ние да се однесуваме кон сообраќајните знаци?

-Треба да ги почитуваме, да ги гледаме.

-Што значи тоа да ги почитуваме знаците?

-Тоа значи дека треба да се однесуваме според сообраќајните знаци.

-Што уште научивме за знаците?

- Научивме кој знак за што е.
- Како ги поделивме знаците?
- На четвртините, тркалестите и триаголните.
- Кој ќе ми каже што покажуваат тркалезните знаци?
- Тие покажуваат забрана за нешто.
- Триаголните што значат?
- Тие значат опасност.
- А известување кои значат?
- Четириаголните знаци.
- Кој ќе ми каже еден знак за забрана?
- Забрана за движење за човек.
- Забрана за колање, забрана на движење велосипеди.
- Што ќе има тогаш на сликата?
- Ќе има нацртано велосипед, бојата ќе биде црвена со жолто.
- Знаковите за опасност што известуваат?
- Ни кажуваат дека има опасност на патот.
- Дека има болница во близина, бензинска пумпа, ресторан, телефон, пешачки премин, мост, кревет (хотел).

(После ова повторување, учениците добиваат задача да практично ги применуваат знаењата за сообраќајните знаци во дадената ситуација, односно треба од ученикот да ја искинат страницата со сообраќајни средства, да ги сечат знаците и потоа да ги залепат на соодветното празно место во работниот лист. (прилог бр. 5). Значи се работи на препознавање на знакот по даден текст, учениците работат индивидуално, потоа на ниво на група се договараат за тоа кое решение е точно. Наставничката ги поопитува групите, следи како работат, каде грешат, ги упатува давајќи им повратни информации. Се заклучува дека учениците генерално ги препознаваат знаковите и ги поставуваат на соодветното место. Доколку има потреба, индивидуално работи со некој ученик. Овиекако е завршена оваа работа, наставничката им вели на учениците да на работниот лист, на самиот знак, да стават знакови на следниот начин:

-Забрана +

-Извештување -

-Ойасносӣ ®

значи ушће едних да ги класифицирааи сообракајнише знаци, каде ќе се утврди дали им е јасно на сише кој знак за шийо служи.

Како што ђледаме, постојано е присуство дијагностичкој и формативној следење и проверување на учениците, нивните очекувани резултати, кои се проверуваат со најразлични активни методи).

Следеше периодот на зимските празници, Нова година, Божиќ, зимскиот одмор на учениците, а пред тоа се вршеше тематско повторување со помош на тестови на знаења и сумирање на успехот на учениците во првото полугодие.

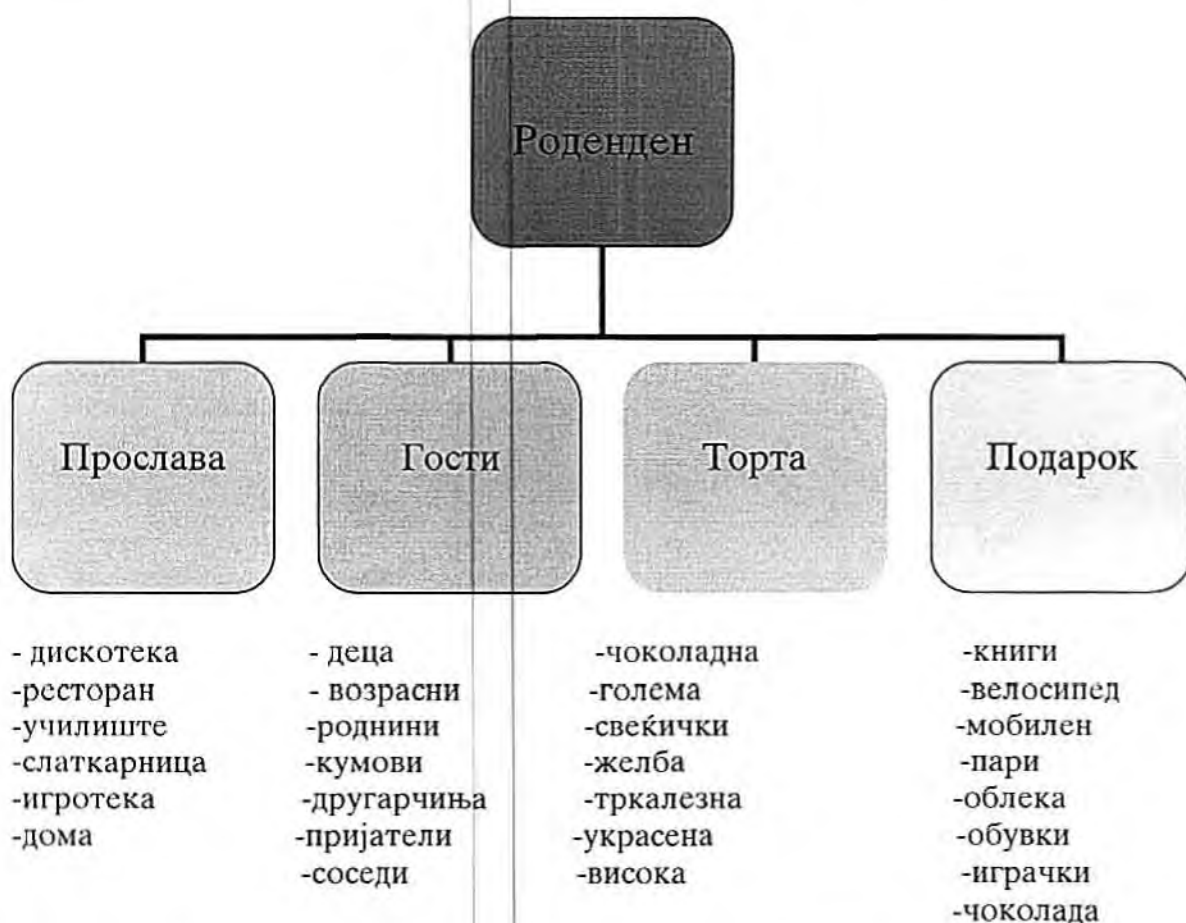
31 януари, 2008 г.

Периодот после зимскиот одмор започна со обработка на темата Семејство, со овие единици: Сум бил доенче, Роднини и пријатели, Пример за роднинско стебло, Соседите на нашето семејство, Мојот роденден е наш домашен празник и Направи подарок сам. Овој час се работи за празниците во семејството.

- Кои празници ги славите во вашето семејство?
- *Кај нас се славаат роденден, именден и слави.*
- На кој ден се чувствувате најубаво?
- *Јас најубаво се чувствувам на мојот роденден.*
- Каде ја одржувате прославата на роденденот?
- *Дома, во игроотека, на училиште.*
- Кој ни доаѓа на гости за роденден?
- *Деца, баба, роднини, теетка, другарчиња, кумови.*
- Што прават гостите кога доаѓаат?
- *Ни носат подароци.*
- Какви подароци најчесто носат?
- *Играчки, облека, книги, обувки, ни даваат пари.*
- Што е најважно на нашиот роденден?
- *Торбата е најважна.*

- Најважно е во тој момент да ги дунеме свеќичките и да си замислуваме желба.

После овој разговор, наставничката им дели на учениците работни листови со кој учениците треба да си прават грозд, односно, на што ги асоцира сликата на работниот лист а што има врска со поимот роденден. Секој работи индивидуално на својот работен лист, а на крајот наставничката креира еден грозд со поими дадени од самите ученици, т.е. заеднички грозд за целото одделение, кој отприлика изгледа вака:



После оваа активност секој ученик треба на работниот лист да напише состав: Мојата роденденска желба е...(прилог бр.6)

(Овој наставен час се прикажува со цел да се покаже на кој начин наставничката ги проверува предзнаењата на учениците за новата наставна содржина, со што се ресектира барањето во концепцијата за описно оценување на учениците за постојано проверување на

предзанењата на учениците со дијагностичко проверување со цел да се планира напредна работна и истражувањето на наставниците и планирањето или рedefинирањето на наставните цели и индивидуалните очекувани резултати за поедини ученици. Значи, трезор на секој индивидуален ученик претставува повратна информација за наставникот што и колку ученикот знае за темата или наставната единица и тоа е доволен доказ што треба со секој ученик индивидуално да се работи).

12 февруари, 2008 год

На овој час беше организирана работилница со родители (мајки) на учениците, кои заедно со нивните деца работат на изработка на **РОДНИНСКО СТЕБЛО** (семејно стебло) со што се заокружи изработката на темата Моето семејство. (во прилог на овој час имаме фотографии од работилницата).

На табла стои хамер со следниве содржини:

1. Богатство не значи да ги имаш сите пари кои ги посакуваш, туку да ги познаваш и почитуваш роднините што ги имаш;
2. Никогаш немој да бидеш прв кој ќе ја прекрши семејната традиција;
3. Никогаш немој да бидеш презафатен за да спознаеш некогаш што му припаѓа на твоето Роднинско стебло

Родителите од дома имаат донесено хамер, работен материјал и прибор за изработка на своето семејно стебло, онака како тие го перцепираат. Наставничката им објаснува на паровите (родител-дете), која е основната идеја, но тие сами одлучуваат како ќе го прикажат своето семејно стебло. Работилницата траеше околу два часа и како резултат на активноста на паровите, на крајот имавме многу интересни презентации кои ги прават самите ученици пред целото одделение. (прилог-фотографија од презентирањето на учениците).

(Овсменото оценување на постигањата на учениците не може да се спроведе успешно без вклучување на родителите во различни активности кои се одвиваат во одделението. Овој час покажува на кој

начин ученициите, заедно со нивните родители, ги сфаќаат роднинските врски и односи, идеите потекнуваат од учениците, додека родителите идука помагаат во претпочување на оваа идеја во практична изработка, значи со помош на изведбени активности, изработка на семејното сителство на лист хартија, учениците ги покажуваат нивните знаења за роднинските врски во нивното семејство. Во ова одделение, четворица се одвиваат такви работилници со родителите, две во првото полугодие и две во второто, со што родителите постојано се запознаени со работата на нивните деца и со тоа што тие го постигнуваат во наставниот процес).

Февруари, 2008

Периодот од средината на месец февруари до почеток на месецот март, беше планиран за изработка на содржини од темата Годишни времиња. (На почеток од горенаведената тема, наставничката реализира повторување со помош на методот на дискусија на час со учениците за да ги провери нивните предзнаења за годишните времиња, климата карактеристична за секоја од нив, поимот за датум, месец, година, каде се утврди дека повеќето ученици имаат доста богати предзнаења.

Истиот така и прашањата поставени од наставничката во врска со темата која се обработува во овој период, покажаа дека учениците го имаат потребните предзнаења и може да се оди кон планирање на повисоки наставни цели за некои ученици, значи се реализира и принципот на индивидуализација, кој е доста битен во описното оценување на учениците. Значи се покажува како дијагностичкото проверување е поврзано со планирањето на целите на наставата и со модификувањето на поучувањето на наставникот. До крајот на наставниот час ќе се покаже дека проверувањето е доста поврзано со учењето на учениците и поучувањето на наставникот, значи додека учениците се проверуваат, тие истовремено и учат а со поврзани интервенирања, наставникот ја реализира својата поучувачка улога. Истиот така покажуваме примена на различни методи на проверување на учениците, како што се дискусија на час, усни прашања, работни

листови, проектно-испитувачки задачи каде проблемите на испитување се индивидуализирани според можностите на учениците).

-Колку месеци има една година?

-Една година има 12 месеци.

-Во една година, колку годишни времиња има?

-Имаме четири годишни времиња.

-Колку трае една седмица? Колку денови има?

-Една недела има седум дена.

-Ајде да ги броиме деновите од седмицата?

-Тие се: понеделник, вторник, среда,...

-Како се нарекуваат 100 години?

-Еден век.

После тоа, учениците индивидуално работат на работните листови, на стр.39 (прилог бр.7), каде треба да одговараат на следниве прашања:

-Колку време е поминато од почетокот на прво одделение до почетокот на второ одд?

-Колку месеци има во една година?

-Колку месеци трае учебната година?

-Колку време е минато од минатиот до овој понеделник? Како се вика тоа време?

-Колку седмици има во еден месец?

-Наброј ги деновите во седмицата!

-Колку време е минато од вчера напладне до денес напладне?

-Со што го мериме времето?

Откако се утврдија знаењата на учениците поврзани за времето, понатаму се продолжи со реализација на активности поврзани за климата и нејзините карактеристики. Овие активности започнаа со дискусија за основните карактеристики на четирите годишни времиња, кога започнуваат и колку траат, дискусија за тоа кои се најтоплите и најстудените месеци во годината, за престапноста на месец февруари секоја четврта година, која беше доста детално објаснето од наставничката бидејќи на повеќето ученици на почетокот не им беше сосема јасно како е тоа можно. Следеа

доста вежби поврзани за годишните времиња, како во работните тетратки, во учебникот и прашања поставени од наставничката. (прилог бр.8 и 9).

За да се дојде до целта на темата, беше поставено главното прашање:

Што е тоа што ги разликува четирите годишни времиња помеѓу себе?

Учениците, од сето тоа што го научија тие денови во врска со годишните времиња, беа способни да одговараат дека годишните времиња се разликуваат според различните температури кои владеат во нив. После ова ниво, наставничката испланира истражувачки активности за учениците кои би работеле во помали групи или во парови, во зависност од оспособеноста на учениците и во зависност од сложеноста на проблемот кој ќе се следи. Истражувачките активности на учениците беа следниве:

- Изработка на седмичен преглед на врнежите (во кој ден паѓал дожд или снег и во која количина);

- Забележување на деновите кога дувал ветер, кој ден бил послаб а кој ден посилен;

- Забележување на температурите во различно време од денот: утринска, дневна и вечерна и да се направи преглед на најниската и највисоката температура;

- Опишување на проблемите кои настануваат од ниските температури;

- Набројување и опишување на проблемите кои настануваат од обилните врнежи од снег или дожд.

Наставничката објасни дека термометарот треба да се постави на едно место и да се прочита степенот до каде се качила живата, додека другите групи треба да се информираат од медиумите или да разговараат со нивните родители. Како резултат на ова седмично истражување учениците напишаа извештаји кои ги прочитаа пред наставничката и другарчињата.

(Наставничката постојано ја следеше работата на учениците, ги прашуваше дали секој ден ја мерат температурата, им објаснуваше како треба да работат, ги насочуваше

Повторувањето на крајот на темата покажа дека многу голем дел од учениците во одделението ги дадоа очекуваните резултати поставени на почеток од темата од страна на наставничката).

На овој час наставничката работеше на наставната единица за *Сираније на светот*. Во претходниот час таа им долови на учениците дека ќе учат за страните на светот и им даде задача да разговараат со родителите во врска со страните на светот. Овој час наставничката, заедно со учениците, излегоа на училишниот двор за да ги учат страните на светот. Таа ја превзема потребната пложба, застана кон лицето кон изгревот на Сонцето и со раширени раце. Истата положба ја завземаа и учениците, а наставничката објаснуваше дека ако ни е положбата правилно завземена, лицето секогаш ни го покажува исток, десната рака го покажува југ, левата рака е север а грбот ни гледа накај запад. После тоа неколку пати се повторија овие страни на светот и учениците требаше да набројуваат кои предмети ги гледаат на сите страни од таа позиција. Оваа активност траеше дваесетина минути, после што учениците со наставничката се вратија во училница и го продолжија часот во училница.

-Дали знаете што значи зборот ориентација?

-Тоа е ако се изјубиме некаде, да се снајдеме каде сме.

-Така, ориентацијата е движење во просторот, снаоѓање во непознат простор, а за тоа е потребно да ги знаеме страните на светот. Значи, за што е важно да се знаат страните на светот, кој ќе ми каже?

-Тоа е потребно за да се снајдеме каде сме.

-За да се ориентираме во просторот.

-Кои се страните на светот?

-*Сираније на светот* се: исток, запад, север, југ

После тоа наставничката повторно им објасни на учениците поставеноста на телото и одредувањето на страните на светот: кога сме свртени со лице кон таблата, горе го гледаме север, десно е исток, лево е запад а доле е југ.

-На која страна изгрева Сонцето ученици?

-На исток.

-Сега сите станете и со десна рака покажете кон исток каде се гледа Сонцето во училницата, спротивно од исток е запад, со лице гледаме кон север а грбот ни е југ. Оваа реченица се повторува неколку пати од повеќе ученици додека се утврди дека ја разбираа. Наставничката во продолжение

поставува бели листови со ознаки: И, С, З, Ј, на четирите страни на училницата. Следи вежба:

-Што има на источната страна на нашата училница?

-Парно, завеса, прозор.

-Што има на западната страна?

-Панојто со нашите цртежи и извештаи.

-Што има на север?

-Наша состави, цртежи, песнички.

-А на јужната страна на училницата што имаме?

-Табла, сунѓер, часовник, звучнициите.

-Каде се наоѓа корпата за отпадоци?

-Тоа се наоѓа помеѓу југ и запад.

-Тоа е еден голем простор кој не може да се определи точно дали е југ или запад. За да се ориентираме попрецизно, поточно, луѓето ги измислиле и споредните страни а светот, ама нив ќе ги учиме во трето одделени. Засега е битно вие да ги знаете главните страни на светот, а тие се исток, запад, север, југ.

Кон крајот на наставниот час, учениците добија задача да работат на работните тетратки на стр.43, каде треба да одговараат на прашањата:

-На која страна од светот Сонцето изгрева наутро?

-Каде се наоѓа Сонцето напладне и како се вика таа страна на светот?

-На која страна на светот заоѓа Сонцето?

-На која страна од светот Сонцето никогаш не доаѓа?

Како и да ги определат страните на светот во нивната соба дома.

(Ова е еден класичен наставен час за обработка на нова содржина, но полна со активности и практични вежби, каде е присутно дијагностичкото оценување и усвоеноста на наставните цели со помош на најактивни методи: демонстрирање на положба на тело, одговор на усни поставени прашања, пополнување на работни листови во времетраење од 10 мин, како и проверување на реализирани очекувани резултати од учењето до крајот на часот. Истото така се гледа како и во оваа ситуација, се истражува учењето на учениците, истражувањето на наставникот како и проверувањето на постигањата, значи овие три

процеси се толку взаемно поврзани што итешко се определува кога имаме учење, кога иоучување а кога оценување, бидејќи се се одвива едновременно).

20 март, 2007 год.

Овој час учениците имаат задача да ги презентираат резултатите од истражувањето кое го извршиле на темата „Води“, а која ги содржи следните наставни содржини: Истечни води, Неистечни води, Водата е услов за живот на растенијата. На овој час, преку презентирање на заклучоците наставничката ќе оцени дали учениците ги усвоиле планираните наставни цели, на што ќе помогнат и поставените прашања од страна на наставничката. Исто така планирано е учениците да ја вреднуваат работата на другите групи, значи е воведено меѓусебното оценување.

На почетокот од часот, околу 7 минути, наставничката го проверува усвојувањето на знаења за основните поими на оваа тема, како: Што се истечни води?, Што е извор, река, поток, притока, лев брег, десен брег, слив, речно корито?, Што се тоа неистечни води?, Што е езеро, бара?, Зошто е важно да е чиста водата која ја користиме во домаќинството?, и слични прашања. После ова кратко повторување на поимите од обработената тема Води, каде се бараше само набројување без објаснување, следи фазата на читање на извештајите од истражувањето.

За потребите на ова истражување, одделението е поделено на три групи:

- 1.првата група има задача да ги проучува животните кои живеат во неистечните води и околу нив, особено комарецот;
- 2.втората група да ги проучува растенијата кои растат во и околу неистечните води;
- 3.третата група има задача да објаснува за што може да се користат неистечните води.

За ова задача учениците имале една недела време да се подготват и сега ги презентираат резултатите, односно ги читаат извештаите. Еден ученик од групата чита, другите ученици внимателно слушаат и имаат задача да ја вреднуваат работата на групата и да поставуваат прашања кои ги

интересирана во врска со задачата на групата која презентира, а учениците од таа група треба да одговараат. Иако на прв поглед бевме скептични дека учениците ќе умеат да ги вреднуваат другарчињата, сепак на ова помогна тоа што претходно наставничката им објасни на другите две групи што требало да работи првата група, а учениците кажуваа дека учениците ги извршиле или не тие задачи, што требало поинаку да прават, како би ја подобриле работата, итн. Така после презентација на извештајот на секоја група, учениците од другите две групи даваа свое мислење за успешноста на работата на групата. Оваа активност на учениците траеше околу двасесетина минути, за да понатаму наставникот продолжи со утврдување на знаењата од темата Води, со помош на поставување прашања на кои одговараа учениците.

-Кои води беа истечени?

-Тие се водите кои се наоѓаат во баријите и езерата.

-Дали имаме кај нас во близина извори?

-Да, кај Кисела Вода изворот на река Кумановка.

-Уште еден извор кој беше тука во близина, дали се сеќавате на него?

-Да, Визиана во Клечовце.

-Дали имаме река во Куманово?

-Да, реката Кумановка.

-Кои се притоки на Кумановка?

-Реката Лишкова.

-Каде истекува реката Кумановка?

-Во реката Пчиња.

-Дали во нашите домови имаме истечена вода?

-Да, имаме, на бојлер, туш, на чешми.

-Од каде доаѓа водата која се наоѓа во нашите чешми?

-Од длабоко во земјата, од водовод.

-Што е тоа водовод?

-Тоа што ни носи вода. Водата оди од планина и оди во водовод.

-Како ја пушта водата водоводот, како оди тоа?

-Водата оди од земја, по цевки се пренесува и доаѓа до чешми.

-Од кое езеро водата доаѓа кај нас?

-Од Лийковско езеро и од Глажња.

-Дали можеме директно од земјата да добиеме вода?

-Да, можеме од бунар.

Користејќи ги овие предзнаења на учениците за водата, наставничката ја открива целта на овој час, да се запознаат со:

Значењето на водата за човекој

-Каде во домовите имаме истечна вода?

-Во чешмиите, преку водовод.

-За што ја користиме водата во нашите домови?

-За пиење, туширање, за миење садови, миење раце, за голевање, за наводнување на цвеќиња.

Следниве реченици се запишуваат на табла:

-Што миеме со чиста вода: раце, лице, заби, садови, коса, нозе, дворови.

-Што переме со вода: алишта, кола.

-Што готвиме со вода: зеленчук, овошје, јадење.

-Што наводнуваме со вода: цвеќе, бавча

-Водата ја користиме и за пиење.

Во продолжение разговараат за карактеристиките на водата.

-Кога ја пиеме водата од чешмата, каква е, дали има боја?

-Бела е, просирна, кај нас е мајна.

-Сега дали е бела или е просирна?

-Водата е просирна, нема боја.

-Има ли мирис водата која ја пиеме?

-Не, нема мирис.

-Има ли водата вкус?

-Не, не е кисела.

-Ако немаме вода во чешмата дома, кого повикуваме?

-Го викаме водоводчијата.

-Водата која е во езерата не е многу чиста, бидејќи стои на место, не е истечна, таа иста вода оди во водовод и кај нас доаѓа чиста. Дали сте слушнале некогаш за филтрирање?

Учениците не одговараат.

-Тоа ученици е чистење на водата за пиење. Во нашите домови доаѓа водата која стои на езерата, оттаму со помош на водовод оди во филтер станиците и кај нас доаѓа чиста. Значи (се повторува пак), водата во домовите доаѓа од Липковското езеро, од Глажња, потоа преку водовод оди во филтрирање во посебни станици и се пречистува со: (пишува на табла)

Филтрирање: отстранување на тврди состојки од водата, каменчиња, дрвца, итн

Хемиски средства: отстранување на бактерии и други штетни материи.

-Што ќе стане ако пиеме заразена вода?

-Ќе не боли стомакот.

Да ученици, ќе не боли стомакот бидејќи ќе добиеме цревни заболувања.

-Како мислите дека се загадува водата?

-Од фрлање ѓубре во вода.

Така ученици, значи водата може да се загадува со фрлање на отпадоци, од пращината која се наоѓа во воздухот, кога врне дожд, од отпадоците кои ги исфрлаат фабриките, итн. Затоа ние треба да бидеме внимателни и да не фрламе никаде отпадоци.

На крајот од овој час наставничката ги насочи учениците да го направат дома обидот за филтрирање на вода со инка и памук, а заклучокот од тој обид да се напише во тетратка. Исто така на работните тетратки да ја пополнат стр.51 (прилог бр.10)

(Се решихме да го презентираме овој наставен час поради фактот што е присутно меѓусебно оценување на учениците од одделение, како доста чесна форма на вклучување на учениците во вреднување на работата на другарчињата. Кажавме дека бевме малце скептични во помислата дека учениците ќе бидат способни да ги оценуваат другарчињата, меѓутоа, нивното искуство во оваа работа не убеди во спротивното, а особено фактот што учениците беа запознаени со очекуваните резултати од работата на групите групи, значи, претходно беа информирани со тоа што требало да го остварат нивните соученици, такашто воопшто не им беше тешко да

споредуваат што требало да направат со што што го направиле. Зајато велите дека учениците од ова одделение постепено се воведуваат во процесот на самооценување и соученичко оценување. Исти така, во продолжение, гледаме повторно како се поврзани планирањето на целиите, реализацијата на активностите и проверувањето и оценувањето на учениците, со што заклучуваме дека успешно се спроведува формативно следење и проверување, како многу важна фаза на описното оценување на учениците).

08 април, 2008 год.

Овој час започнува со проверување на домашните задачи на учениците од минатиот час. После оваа проверка, наставничката поставува прашања, на кои учениците одговараат: Со што се подобрува плодноста на почвата? Со какви ѓубришта се ѓубри почвата? Кој го создава природното ѓубриво? А вештачкото ѓубриво како настанува? Кое ѓубриво е подобро за исхрана? Зошто треба да се наводнува почвата? На кои начини може да се наводнува почвата? Кое е природното наводнување? Како земјоделците ги наводнуваат нивните ниви? На овие прашања учениците одговараат и се доста активни. Овие две активности траеја околу 10 минути, за потоа да следи главниот дел на часот, односно истражувањето кои треба да го спроведат учениците. За потребите на ова истражување, одделението е поделено на 6 групи и секоја група треба да работи на по еден проблем во текот на наставниот час. Пред да почнат со истражувачките активности, учениците одговараат на следните прашања на наставничката:

-Што учевме минатиот пат по Природа и општество?

-Учевме за воздух, вода и Сонце.

-Што претставуваат тие за живите организми?

-Тие претставуваат услови за животи.

-Без кои услови не може да живеат растенијата?

-Без вода, воздух, светлина, почва.

После ова кратко потсетување на минатиот час, наставничката им објаснува на учениците дека ќе истражуваат, ги подели на шест групи и за секоја група определи одредена задача, и тоа:

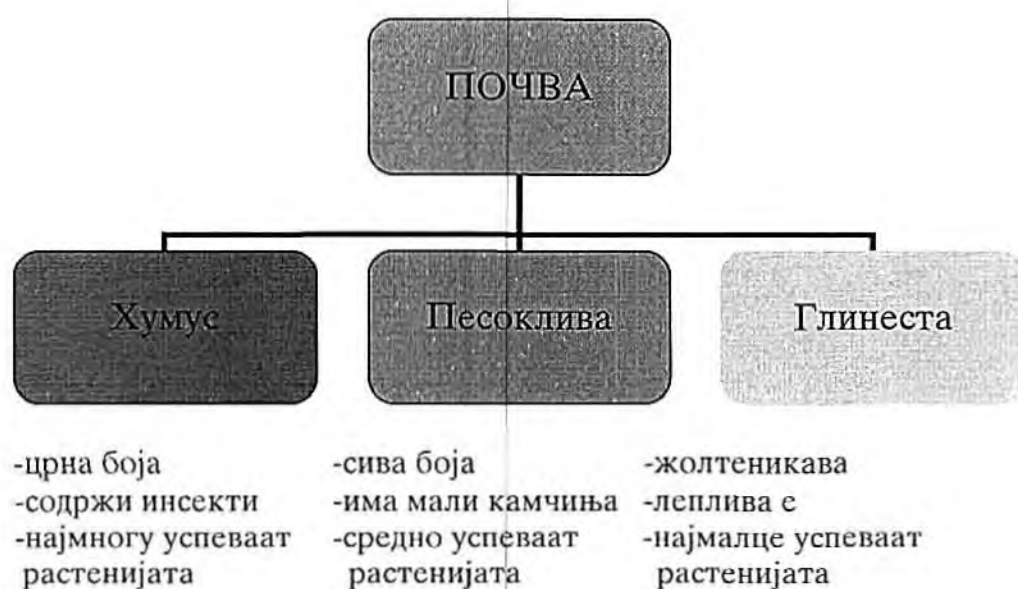
- прва гр.: има задача да ги нацрта саксиите со цвеќе кои расте на глинеста, хумусна и песоклива почва и да ги објасни разликите;
- втора гр.: да направи грозд за почвата
- трета гр.: да ги објасни условите за развој на пченицата која ја посеале на саксија;
- четврта гр.: одговара на прашања поврзани за Сонцето;
- петта гр.: да напише кој го труе воздухот со чад, и
- шеста гр.: набројува за што е потребна водата

(Со ова истражување се врши заокружување на темата за Условите за животи: почва, вода, воздух и Сонце . Значи, за потребите на формалното проверување и оценување, наставничката ги користи и домашните задачи на учениците, поставува усни прашања поврзани со темата а истражувањето кое се спроведува од учениците, служи како еден вид сумативно проверување на темата која беше завршена прелиминарниот час. Учениците работат индивидуално минути, во групи. Прашањата кои се поставени како истражувачки задачи се од различни нивоа од Блумовата таксономија, од ниво на набројување на факти, преку нивно објаснување, примена, анализа на фактори, синтеза, како и вреднување на одредени ставови. Наставничката објаснува ги проверува, ја следи нивната работа, активноста во групи, им дава повратни информации, ги насочува, им помага, ги мотивира, итн. Самиот презентацион на резултатите од истражувањето служи за да се утврди дали се постигнати очекуваните резултати, планирани за одредена група на ученици. Значи според индивидуално планираните резултати од учењето, наставничката им дава соодветни задачи на учениците и проверува дали ги усвоиле истите и дали ги презентираат пред неа и пред одделение. Некои ученици, детално ги елаборираат прашањата поврзани со нивниот проблем на истражување, анализираат, синтезираат, дури некои од нив и вреднуваат одредени сопојби, предлагаат решенија на проблемите, размислуваат за проблемите).

Откако помина времето за истражувачки активности, учениците треба да ги презентираат резултатите од групната работа.

Ружица презентира резултати од *ѵрвайѿа ѓруѿа*: ги покажа цртежите направени на саксиското цвеќе и објаснува дека првата саксија е со глинеста почва, втората саксија со песоклива почва, додека третата саксија е со хумусна почва. Во сите три саксии има исто цвеќе, но посеано во различна почва, затоа и пораснале различно. Во глинената почва најмалце се развило цвеќето а највеќе во хумусната почва, што значи дека условите за развој на растенијата се најдобри во хумусната почва, таа е најхранлива и најдобра почва.

Сања презентира резултати од *виѿораѿа ѓруѿа*: објаснува дека нивниот грозд изгледа вака:



Дамјан презентира резултати од работата на *ѿреѿаѿа ѓруѿа*: ги објаснува причините зошто никнала пченицата која ја засадиле. Тоа се случило бидејќи почвата била хумусна и погодна, саксијата стоела до прозорец каде има доволно светло, редовно ја наводнувале и водата ја хранела пченицата, итн. После тоа објасни дека откако пченицата ќе порасне, тоа ќе окласи, се жнее, после се добива брашно и на крај леб.

Ксенија ги изнесува резултатите од работата на *чеѿврѿаѿа ѓруѿа*, изнесувајќи ги нивните знаења за Сонцето: опис: боја, форма, големина; споредување: на што е слично, на што асоцира, по што се разликува од ѕвездите и Месечината, каде се наоѓа наутро-на исток, какво е кога заоѓа-портокалово, кој не може да живее без Сонце, итн.

Анастасија презентира резултати од работата на *Ѓеиџија* *џруја* која работеше за факторите кои го трујат воздухот од чад. Петтата група размислува дека најважните фактори за таа состојба се фабриките кои пуштаат опасни гасови и го трујат воздухот, за што треба да имаат филтери, исто така и возилата придонесуваат за таа состојба. За да се избегне тоа, тие препорачуваат луѓето повеќе да возат велосипеди, а помалку да користат возила, само ако треба да одат некаде далеку.

И конечно, Горана зборува во име на *шесџија* *џруја*, која имаше задача да работи за водата: за што ни е потребна водата, дали само на човекот или и на другите живи суштества, за што е потребна на растенијата, на животните, а презентирањето заврши со давање пораки за важноста на зачувувањето на водата.

После презентацијата на последната група, наставничката поставуваше прашања во врска со нивното истражување, исто така и учениците им поставуваа прашања на соучениците и уште еднаш се повториле целата тема за Условите на живот, со што наставничката оцени дека наставните цели на темата се реализирани.

13 мај, 2008 год.

Наставната програма по предметот Природа и општество завршува со темата за Животната околина, каде спаѓаат наставните содржини: Растенија, Зеленчукова градина, Овошна градина, Лозје, Ливада, Шуми, Ниви, Домашни животни, Домашни птици. За потребите на утврдување на целите на овие теми, учениците работеа на работите тетратки на задачи кои произлегуваат од наставната програма и барањата за усвојување на минимум знаења, вештини за горенаведените содржини. (прилог бр. 11, 12, 13).

Овој наставен час се врши усно повторување на постигањата на учениците.

-Кои растенија што ги учевме растат во градина?

-*Овошје* и *зеленчуко* *рас* *во* *градина*.

-Кое овошје го спомнавме што не расте во градина?

-*Винова* *лоза* *не рас* *во* *градина*, *џрозје* *рас* *на* *лозје*.

-На ливадиите расије трева, цвеќиња, дејелина.

-Зошто луѓето одат во шума и парк?

-За да прошеќаат, да дишаат чист воздух.

-Што не смееме да правиме кога сме во шума или парк?

-Не смееме да фрламе отпадоци од храна и цигари, да викаме.

-Освен шумските дрвја кои ги учевме, што друго расте во шума?

-Расијат шумски јагоди, кайени, малини, рибизли.

Освен шумските и ливадските растенија, има други растенија кои растат на поле или нива. Кој ја обработува земјата?

-Човекој, земјоделецот.

-Ајде да се сетиме на колку начини човекот може да ја обработува земјата? (им дава време на учениците да се потсетат).

-Порано со плуг ја обработувале земјата, денес со трактор, комбајна.

-Така ученици. За да биде плодна земјата, што ќе прави човекот, откако ќе ја изоре?

-Ќе ја обработува, ќе сее семе и вода, после ќе ја сади.

После тоа, учениците заедно со наставничката го опишуваат и објаснуваат „Патот на лебот“ (од жито до леб) со помош на слики од стр.75 од учебникот.

После наставничката објаснува дека некои растенија се садат, некои се сеат. Растенија кои се садат се: компир, пипер, патлиџан, зеленчук, зелка. Растенија што се сеат на нива се: пченица, пченка, овес, ‘рж, ориз, јачмен, магнонос, и др.

Војлавно, овие се некои од набљудуваните наставни часови по предметот Природа и општество во второ отделение. Она што е заедничко за скоро сите часови а сепак секој од нив се разликува од претходните, е што сите наставнички постојано, во континуиран, цела учебна година врши следење, проверување на постигнатоста на наставните цели кај учениците, и што не само општествено, туку многу често и индивидуалните наставни цели кај поедини ученици. Постојано, преку најразлични активни методи на проверување, ги мери очекуваните резултати од работата на учениците, не само дали се присутни, туку колку, во која мера, со каков квалитет, кога е погодна ситуација, оди кон

повисоки наставни цели кај некои ученици, бара да се активираат повисоки, посложени ментални процеси кај нив и не се задоволува само со набројување и објаснување на поими, туку бара анализа на проблемите, вреднување на ситуациите. Сумативната описна оценка која се доби на крајот од учебната година, навидина е резултат на постојаното следење и проверување на севкупните активности на учениците, на сите когнитивни, афективни и психомоторни цели на наставата.

До крајот на учебната година, се вршеше повторување на материјалот, тестирање на учениците, докомплитирање на ученичкото досие со нивни трудови, кое се зема предвид при сумативното оценување на учениците, а кои им се дава и на родителите, како увид во целогодишната работа на нивните деца, како и многубројни други наставни активности.

1.2 Извештај за резултатите добиени по пат на интервју

Во текот на истражувањето, како дополнителна техника за собирање на податоци, беше користен неструктуриран интервју, со кој добивме сознанија за сфаќањата, погледите, мислењата и ставовите на наставниците, директорот, педагогот, родителите и учениците, во врска со описното оценување на постигањата на учениците во одделенската настава.

1.2.1 Интервју со наставници

Во интервјуто беа опфатени 8 наставници од ОУ „Браќа Миладиновци“ и тоа, по двајца наставници од прво, второ, трето и четврто одделение, значи вкупно осум наставници. На наставниците им поставивме по десет прашања, кои ги формулиравме заедно со менторот, а со кои мислевме дека ќе добиеме информации битни за нашиот предмет на оценување. Во продолжение го презентираме прашањето и дел од одговорот даден од

сите наставници опфатени со интервјуто, за да на крајот од презентираниите изјави, даваме заклучок изведен од нивните ставови.

1. Дали оценувањето го сметате за составен дел од наставниот процес заедно со планирањето и реализацијата на наставата?

1.Н-к 1, (првиот одд): „Да, оценувањето е составен дел од наставата, тие се зависни едни од други, тоа што го постигнуваат учениците, на некој начин треба да се оценува, ги оценуваме резултатите на учениците...”

2.Н-к 2, (првиот одд): “Да, оценувањето е составен дел од наставниот процес, ако го поставиме прашањето дали оценувањето е важно, мислам дека е доста важно, но според мене најважна е реализацијата на содржините, но и оценувањето е битен елемент...”

3.Н-к 3, (првиот одд): “Оценувањето е многу важно, неопходно, бидејќи ние ги оценуваме целите предвидени со наставната програма. Ако говориме за местото на оценувањето во наставниот процес, мислам дека оценувањето има ист трстман како и планирањето и реализацијата на наставата, затоа што учениците постојано сакаат да имаат повратна информација за нивното учење. Затоа мислам дека оценувањето има иста улога во наставата...”

4.Н-к 4, (четвртиот одд): „Оценувањето и планирањето одат заедно, тие се на исто ниво, и јас лично и на двата процеси им обрнувам исто внимание...”

5.Н-к 5, (четвртиот одд): „Да, јас мислам дека оценувањето е составен дел на наставата, битно е планирањето, реализацијата, а оценувањето е повратна информација, е на исто ниво со планирање и реализација, тоа што се планира и реализира, се проверува со оценување...”

6.Н-к 6, (второто одд): „Оценувањето е составен дел од наставниот процес кој следи после реализацијата на наставните содржини, според целите планирани, оценувањето е резултатот на постигањата...”

7.Н-к 7, (второто одд): “Оценувањето е составен дел од наставниот процес, она што е планирано и реализирано во текот на учебната година, мора да

се проверува, бидејќи ако не се проверува, немаме индикации дека е реализирано, не се смета за реализирано. Мислам дека местото на оценувањето е примарно, ако немаме проверување и оценување, немаме увид во наставната програма, во реализацијата на целите предвидени со наставната програма...”

8.Н-к 8, (прејато од): “Мислам дека оценувањето е примарно во наставата, учениците се мотивираат со оценување, оценувањето го практикуваме во текот на целата учебна година во наставниот процес, бидејќи во континуитет го следиме напредокот на учениците...”

Заклучок:

Анализата на ставовите на наставниците по однос на првото прашање, не доведе до заклучокот дека сите наставници се согласувале за важноста место на оценувањето во наставата, тие сметаат дека оценувањето, планирањето и реализацијата на наставата се битни елементи на наставниот процес, поголем број наставници мислат дека овие три процеси имаат истата тежина, односно се на исто ниво во наставниот процес, еден наставник смета дека реализацијата е најбитна, додека двајца наставници примарно место му даваат на оценувањето во наставата.

2. Дали организирате активности на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во текот на целата учебна година, дали тоа е континуиран процес

1.Н-к 1, “Да, во текот на целата учебна година следиме и проверуваме. Најпрво се проверува тоа што е постигнато од претходната година, претходното одделение, за да се продолжи во наредната година, претстојната година, и мислам дека ова е многу битно, особено за наставникот, за да види со кои предзнаења располагаат учениците...”

2.Н-к 2, “Да, секој час ги проверувам учениците, било да е час по повторување или за усвојување на нови знаења, учениците имаат шанса да ми даваат повратни информации до каде се нивните постигања...”

3.Н-к 3, “Да, во текот на целата учебна година ги следам и проверувам, во септември ги следам нивните предзнаења со усно проверување, тестирање, усно излагање и преку работа во групи...”

4.Н-к 4, “Да, во текот на целата учебна година, ако се работи од второ одделение нагоре, се земаат предвид знаењата на учениците од прво одделение и се гледа напредокот за секоја наредна година...”

5.Н-к 5, “Да, од почеток се следи и од почеток се проверува за да се интервенира на време доколку има недостатоци, учениците треба постојано да се следат бидејќи ако не им обрнеме доволно внимание, може да попуштат во учењето, мора да се врши контрола за да учат постојано и да има успех на крај од процесот...”

6.Н-к 6, “Да, во текот на целата учебна година, почнувајќи од почеток на учебната година, кога ги проверуваме предзнаењата на учениците, а во текот на учебната година проверуваме постигнатост на наставни цели, значи цела учебна година континуирано следиме, проверуваме и оценуваме...”

7.Н-к 7, “Да, во текот на целата учебна година ги следиме учениците, организираме активности за следење, сите ученици се следат, нивната групна работа, нивните способности, исто така и индивидуално ги следиме учениците...”

8.Н-к 8, “Да, во текот на целата учебна година индивидуално, групно и фронтално ги следиме учениците, организираме часови за проверка на знаења и вештини, а учениците не се плашат тогаш бидејќи тоа го правиме спонтано, преку разговор, поставуваме прашања, некогаш тестираме, итн...”

Заклучок:

По однос на виџоротио џосџавено џрашање, можеме да заклучиме дека сџџе насџавници се еџинсџивени во сџјавоти дека во џекоџи на целатиа учебна џодина се орџанизираат акџивносџи на следење, џроверување и оценување на џосџиџањатиа на учениџџе и џоа џочнуваџи со диџаџносџџчкоџо оценување на џочетџок на учебнатиа џодина, џреку формџџивнотио оценување во џекоџи на учебнатиа џодина и сумџџивнотио оценување во одредени џериоди на учебнатиа џодина, коџа се даваат мџкросумџџивни квалиџџатџивни оџиси.

3. Дали учениџте ги оценувате според поставените наставни цели или според претходното постигање

1.Н-к 1, “Да, учениџте ги оценувам според поставените цели кои се планираат на почеток, според наставната програма. За послабите учениџ планирам посебни цели и ја проверувам нивната постигнатост од страна на тие учениџ, додека за натпросечните, кои се оштетени во наставниот процес, немаме доволно време да поработиме со нив...”

2.Н-к 2, „Да, ги планирам целите според наставната програма, и гледам кој ученик колку ги има усвоено...”

3.Н-к 3, “На двата начини ги проверувам учениџте и постигањето на целите. На почетокот од учебната година ги споредувам со нивното претходно постигање, а во текот на учебната година, во споредба со целите планирани со наставната програма, за секоја тема проверувам постигнатост на наставни цели...”

4.Н-к 4, “Учениџте ги оценувам според поставените наставни цели, најпрво ги дефинирам целите потребни за одредена тема, проверувам кои цели се постигнати, дали и колку има напредок, колку учениџте се залагаат за да ги постигнат целите...”

5.Н-к 5, “Да, учениџте ги оценувам според наставните цели, прво за да видам јас како наставник дали сум ги планирала добро наставните цели,

дали тие се реализирани, учениците ги информираме за целите, зашто нешто треба да учат, зашто е важна одредена тема, не ги информирам учениците со целите на наставата во вид на дефиниции, туку конкретно, што треба да знаат, зошто е тоа за нив важно, за да научат за знаење, не за оценка...”

6.Н-к 6, “Да, учениците ги проверувам, ги следам за да видам дали, како и колку им се доближуваат на наставните цели предвидени со наставната програма, ако некоја цел потешко се реализира, тогаш вложувам напори учениците да го усвојат, давам додатни информации, организирам други активности за да можат учениците да ги усвојат содржините...”

7.Н-к 7, “Да, учениците ги оценувам според наставните цели, учениците во наставата треба да ги остварат целите, ние и при планирање и при реализација и при оценување тргнуваме од планираните наставни цели. Планирањето, реализацијата и оценувањето се поврзани процеси, за секоја наставна одржина има цели кои ги проверувам дали се остварени, задачи што треба да се опфатат, на кое ниво се остварени целите, итн...”

8.Н-к 8, “Да, учениците ги оценуваме според целите пропишани во наставната програма, но и според нивното претходно постигање. Практикуваме да дефинираме индивидуални цели за послаби ученици, како и за талентираниите, за учениците со посебни потреби, посебно за нив планираме цели но кои сепак се наоѓаат во наставната програма...”

Заклучок:

По однос на ова поставено прашање, заеднички став на сите интервјуирани наставници е дека илне секогаш при оценувањето поаѓаат од наставната програма, односно од наставните цели. Се следи и проверува усвојувањето на наставните цели од страна на учениците во некои на учебната година, описните и индивидуалните, кои се планираат за одредена група на ученици во зависност од нивните можности. На почеток од учебната година, учениците се споредуваат по однос на претходното постигање, а во некои на учебната година, се споредуваат со усвоеноста на планираните наставни цели. Доколку се

заклучува дека не се постојат најважните цели, не се планираат други туку се вршат дополнителни напори за да се усвојат истите.

4. На кој домен од учењето му посветувате поголемо внимание: на когнитивниот, афективниот или на психомоторниот домен, дали при оценување ги вклучувате сите цели на наставната програма: знаења, способности, вештини, мотивациони, социјални аспекти на развојот на личноста.

1.Н-к 1, “Комплетно на сите цели на наставата им се посветува внимание, не се делат, не може да се каже на кој домен повеќе или помалку, се оценува индивидуата во целина...”

2.Н-к 2, „На знаењата им посветувам внимание, но не на сувопарните знаења, туку ги вклучуваме и вештините. Исто така ја проверувам и практичната примена на усвоените знаења...”

3.Н-к 3, „При оценувањето ги опфаќам сите домени на развојот на учениците, овие се меѓусебно поврзани процеси, знаењата и способностите, но и на другите аспекти им посветувам внимание, особено на афективниот аспект на целите: ако некое дете поради емотивни, мотивациони причини не може да учи, јас работам индивидуално со тоа дете...”

4.Н-к 4, „Сите цели на наставата се битни, на сите домени им посветувам внимание, но јас лично поголемо внимание им посветувам на усвојувањето на знаења во наставата...”

5.Н-к 5, “Во наставата важност придаваме на знаењата, вештините, практичната примена на знаењата, но сепак, знаењата се на прво место, иако не се исклучени ни другите аспекти...”

6.Н-к 6, “Сите домени на наставните цели се битни и се подеднакво вклучени. Приоритет јас им давам на знаењата, вештините и

способностите, но исто така се вклучени и мотивационите и социјалните аспекти на учењето...”

7.Н-к 7, “Сите домени на развојот на ученикот се битни во наставата, планираме цели од когнитивен, афективен и психомоторен аспект. На учениците посебно сакам да работам на развојот на моторичките способности, се работи на различни нивоа...”

8.Н-к 8, „Целите на наставата се планираат комплексно, на сите домени им посветуваме внимание, но предност имаат знаењата и способностите на учениците...”

Заклучок:

По однос на прашањето за што кој домен од учењето доминира при следење, проверување и оценување на учениците, наставниците мислат дека сите домени се еднакво битни, се вклучуваат во оценувањето бидејќи се планираат наставни цели од првите домени, поради самата природа на предметот Природа и општеството. Од интервјуираниите наставници, тројца мислат дека приоритетот при оценувањето имаат знаењата кои ги усвојуваат учениците во наставниот процес, но и способностите и вештините се важни елементи кои се опфатени во општо оценување.

5. Дали ги користите резултатите од проверувањето за да го модифицирате вашето поучување.

1.Н-к 1, “Да, резултатите од проверувањето и оценувањето ги анализираме за да можеме во наредниот период да се поправиме, обично како промена воведувам индивидуална работа со ученици кои имаат потешкотии во учењето...”

2.Н-к 2, “Да, проверувам дали сум дала превисоки цели, а на тоа најдобро ќе ме упати проверувањето. Ако од тестирањето добивам послаби резултати од целото одделение, тогаш заклучувам дека сум дала високи

цели или пак на одредена тема не сум посветила доволно внимание, дали некако сум ги префорсирала...”

3.Н-к3, “Да, секако, ако некои постигања на учениците се помали, ги анализирам планираните цели кои сум ги поставила, ако се повисоки, тогаш ги спуштам на пониско ниво, исто така ги менувам формите на работа, индивидуално работам со одредена група ученици...”

4.Н-к 4, “Ако има послаби резултати во помала група ученици, тогаш работам со таа група на ученици кои не успеале да ги остварат наставните цели. Ако поголема група ученици покажува послаби резултати, тогаш ги менувам методите и формите на работа...”

5.Н-к 5, “Да, постојано се коригирам себеси доколку проверувањето не даде очекувани резултати, надоплонувам нешто во моето поучување, променувам нештово начинот на работа...”

6.Н-к 6, “Да, од проверката се гледа дали учениците ги усвоиле знаењата и според тие резултати користам нови методи, поинтересни форми на работа, нешто ново во наставата за да предизвикаме интерес за учење кај учениците, ги мотивирам за да постигаат повисоки резултати...”

7.Н-к 7, “Да, ги користам резултатите за да го подобрувам и модифицирам моето поучување, после секоја проверка правам анализа како да работам понатаму, дали да успорам со реализација на цели или да продолжам со исто темпо, дали целите да бидат на повисоко или на пониско ниво, ако го немаме тоа, немаме увид, ќе лутаме во наставата...”

8.Н-к 8, “Да, секоја проверка кажува дали се остварени целите, и според резултатите од проверката, ние како наставници ја менуваме нашата работа, стилот на работа...”

Заклучок:

Интервјуираниите наставници се на мислење дека резултатите од проверувањето на учениците се повратна информација за тоа колку

било уџешно нивноџо џоучување. Имено, од резулџаџиџиџе од џроверувањеџо и оџенувањеџо на учениџиџе, наџавниџиџе разбираџи колку им било уџешно нивноџо џоучување, бидеџќи учењеџо, џоучувањеџо и оџенувањеџо се џесно џоврзани џроџеси и од уџешноџиџа или неуџешноџиџа на едниџи од овие елементи, зависи и уџешноџиџа или неуџешноџиџа на друџиџе две. Тие се единџиџени во мислењеџо дека ако резулџаџиџиџе од џроверувањеџо се џослаби во целоџо одделение, џоџаџи џреба да џревземаџи одредени мерки, како џиџо се: редефинирање на наџавниџиџе џели, џромена на методиџиџе и џираџиџиџиџе на џоучување.

6. Кои методи на проверување и оџенување ги користите најџесто, на кој начин се определувате како и со кој инструмент ќе ги оџенувате учениџите?

1.Н-к 1, “Зависно од проблемите, вонредно проверуваме ако учениџите некаде се сопнат, ако имаат проблеми, најџесто користиме тестови на знаења и усно проверување на учениџите...”

2.Н-к 2, “Методи на проверување и оџенување кои најџесто ги користам се следниве: тестови, усно изразување, работа во групи, индивидуалната работа на учениџите...”

3.Н-к 3, “Најџесто користам усно испитување, тестови на знаење, наставни листови и истражување...”

4.Н-к 4, “Да, при проверување користам најџесто писмено проверување, усно испрашување, поставување прашања и одговори, самопроверување на учениџите...”

5.Н-к 5, “Од методите најџесто користам усно проверување, писмено, истражување, наставни листови, тестови, проекти а ги избирам зависно од темата, од возраста на учениџите и од предметот...”

6.Н-к 6, “Методите за проверување кај мене се следниве: тестови, усно проверување, бодови од тестови за да видат родителите како напредуваат нивните деца...”

7.Н-к 7, “Од инструменти користам наставни ливчиња, најмногу тестови, работни тетратки, работа во група, самооценување и меѓусебно оценување, дискусија, итн...”

8.Н-к 8, “Најчесто користам тестови, разговори, извештаји...”

Заклучок:

Најчесто користениите методи на проверување и оценување на постигањата на учениците, кај интервјуираниите наставници се следниве: усно проверување, писмено проверување со помош на тестови на знаења, наставни ливчиња, некои наставници го споменаа самооценувањето на учениците, додека инструментите и методите на проверување и оценување се избираат според темата, возрасата на учениците и според предметот за кој се работи.

7. Како ги бележите резултатите од проверувањето на учениците?

1.Н-к 1, “Со кратки записи, за секое дете индивидуално се следи за да може на крај да се извлече описна оценка, за секое проверување запишуваме белешки...”

2.Н-к 2, “Јас имам свој бележник и свој начин на бележење на постигањата и тоа за секое дете посебно, индивидуално, пр. по мајчин јазик имам посебна оценка за усно изразување, за писмено изразување, читање, редовно пишување на домашни задачи...”

3.Н-к 3, “Водам кратки белешки во текот на целата учебна година, индивидуално за секое дете, а за родителите пишувам кратки записи за да ги информирам за постигањата на нивните деца, на што обрнувам посебно внимание и постојано ги усмерувам и родителите...”

4.Н-к 4, “Водам куси белешки, поткрепени со целите, за свои потреби пишувам и оценки (бројки), за да имам појасна слика, а тие оценки ги знаат и учениците бидејќи сакаат да знаат каква бројка им пишувам. ..”

5.Н-к 5, “Постигањата на учениците ги бележам во свој бележник, на мој, споствен начин, после секоја тема се бележат одговорите на учениците со помош на знакови, дури после секое одговорено прашање пишувам одреден знак. ..”

6.Н-к 6, “Постигањата ги бележам лично, во посебен бележник, им давам информација како да посветат внимание на тестот, одговорот, ги мотивирам, учениците добиваат и записи со повратни информации кои ги читаат и нивните родители...”

7.Н-к 7, “Постигањата ги бележам на посебен бележник, по подрачја, не ги бележам секој ден но многу често следам и бележам како учи: јазик, математика, природа и општество, следењето оди по теми, за секоја тема бележам постигања со посебни знакови, за секое дете поединечно, индивидуално...”

8.Н-к 8, “За бележење на податоците од постигањето на учениците не користам посебен образец туку, онака, индивидуално, на мој начин бележам, а најчесто користам зборови како: солидно, задоволително, незадоволително, средно, итн...”

Заклучок:

Ситиџе наставници објавени со примерокопи за интервју се едногласни дека начинот на кој ги бележат резултатите од следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е индивидуален, секој има свој стил на бележење и дека не се користат готови обрасци за бележење туку секој индивидуално креира сопствен образец на бележење. Начинот на кој ги бележат постигањата е со кратки записи, со крајенки, некои наставници практикуваат да ставаат и бројка (оценка) во нивните бележници, а тој секуен материјал е солидна основа за формулирање на индивидуална објасна оценка.

8. Дали редовно ги информирате учениците и родителите за постигањата на учениците, како, кога давате повратна информација?

1.Н-к 1, “Редовно, после секое усно или писмено проверување, ако има драстично назадување во постигањата на учениците се информираат родителите, ако детето попустил во учењето се информираат родителите, се покануваат во училиште и во присуство на самото дете се запознава родителот со постигањата. Но и ако се работи за подобрување на успехот, и во тој случај ги информираме родителите...”

2.Н-к 2, “Родителите ги информирам редовно, секојдневно се среќаваме бидејќи водам прво одделение. Практикувам на родителите да им дадам писмени информации на крајот од тримесечјето, организираме и родителски средби, ако нешто има инцидентно, и телефонски контактираме со родителите...”

3.Н-к 3, „Повратни информации редовно им давам на учениците, после секое проверување или после секоја одработена задача или активност, им кажувам дали работат успешно, каде грешат, итн. И родителите редовно ги информираме за постигањата на нивните деца, секојдневно комуницираме со нив, ги викаме на родителски средби, по потреба и телефонски ги информираме...”

4.Н-к 4, „Учениците редовно ги информирам за постигањата во наставата, но и нив самите ги прашувам за мислење, која оценка ја заслужуваат, како учат, дали може да се подобрат во учењето, да кажат зошто ја добиле таа оценка, барам мислење од другарчињата за тоа која оценка ја заслужува нивното другарче и да образложат, анализираат зошто ја заслужила, итн. И со родителите често имаме средби каде ги информирам до каде се постигањата на нивните деца, обрнувајќи повеќе внимание на слабостите на учениците, на тоа кои содржини им претставуваат потешкотија за усвојување, повремено им праќам писмени белешки, телефонски контакти имаме доколку има потреба за тоа, посебно ако има застој во учењето на

детето, значи родителите благовремено се информираат за све поврзано за нивното дете...”

5.Н-к 5, „Учениците постојано ги информирам бидејќи е многу битно да знаат како учат, како напредуваат, каде да обрнат внимание, и родителите ги информираме на тромесечје, полугодие, индивидуално ги информираме...”

6.Н-к 6, „Учениците секојдневно ги информирам за нивните постигања, ги коригирам, пофалувам, родителите во секое време се информирани до каде се постигањата на нивните деца, на тромесечје на родителски состанок, им се кажува на што да обрнат внимание, организираме индивидуални и групни родителски средби...”

7.Н-к 7, „Родителите често се информираат за постигањата на нивните деца, редовно по групи ги викам во училиште и ги известувам усно, писмен поретко бидејќи родителите сакаат повеќе усно да ги информираме и да им ги објасниме квалификациите за нивните деца, на учениците во тетратка им пишувам информација за нивните родители, кои треба да ги читаат, значи комбинираме усно и писмено известување на родителите...”

8.Н-к 8, „Да, учениците и родителите постојано ги известуваме за нивото на постигања, тоа го правиме на индивидуални родителски средби, а и писмено во полугодие и на крај на учебна година...”

Заклучок:

Сите наставници се изјаснија дека редовно ги информираат и учениците и нивните родители за постигањата во наставниот процес. Тоа се прави после секое усно и писмено проверување, кога има назадување или подобрување на успехот на учениците, на родителите им се даваат писмени информации на крајот од тримесечјето, меѓутоа усното информирање е многу почеста форма бидејќи, според зборовите на наставниците, родителите повеќе сакаат усно да се информираат за успехот на нивните деца, иако иако и учениците се информираат за нивните постигања бидејќи е важно да знаат како учат.

9. Дали се сметате себеси оспособени за описно оценување, како би се оспособиле поуспешно, на кој начин?

1.Н-к 1, „Јас себеси си се сметам оспособена за описно оценување, три години не е кратко време да добиеме одредено искуство по однос на ова прашање. Во ова ни помагаат колешките од претходните генерации, се консултираме, разговараме. ..”

2.Н-к 2, „Јас лично не се сметам за оспособена за описно оценување бидејќи ми е прва година, но колешките со повеќе искуство ми помагаат, имаме консултации, нам ни недостасува стручна литература по однос на ова прашање...”

3.Н-к 3, „Сметам дека имам некое искуство од описното оценување, но помош секогаш е потребна, бидејќи сепак, ова е новина кај нас. Ние кои описно оценуваме, треба да учиме повеќе, да ни се обезбедат семинари, стручна литература, а засега помош добиваме само од консултациите со колешките...”

4.Н-к 4, „Јас лично три години оценувам описно и се сметам за оспособеа, сепак ни недостасуваат семинари, контакти со други училишта и пренесување на нивното искуство кај нас, исто така добредојдени се готово припремените формулари, итн...”

5.Н-к 5, „Јас оценувам описно три години веќе и можам да кажам дека имам формирано одререно искуство, но сепак секогаш искуството недостасува. Може да се подготви некој урнек како да опишуваме и ние да го пополниме индивидуално за секое дете. За описното оценување ни помага и училишниот психолог, ни недостасуваат семинари каде конкретно ќе ни кажат како да опишуваме, за описните оценки да бидат поразбирливи и за учениците и за родителите, да имаме модел за опишување, поконкретни упатства во обуките за оценувањето...”

6.Н-к 6, “Донекаде се снаоѓам во описното оценување, сепак сметам дека би ни биле добредојдени семинари, и тоа поуспешни и поконкретни семинари. Јас присуствував на два семинари за описно оценување, меѓутоа ништо конкретно не ни кажаа како да опишуваме, туку од нас бараа сами да составуваме описи за добри и послаби ученици но ништо конкретно не ни кажаа како да опишуваме. Исто така недостасува и стручна литература од оваа област...”

7.Н-к 8, „Оспособена сум за описно оценување, но секоја нова информација за овој проблем е добродојдена. Стручната служба на училиштето треба да биде важен фактор за успешно спроведување на оваа новина, да ни осигураат стручна литература, да организираат предавања поврзани за оваа проблематика, би било добро да имаме соработка со други училишта на ниво на училиште за да споделуваме искуства, иако јас лично имам индивидуални контакти со наставници од други училишта, Бирото за развој на училиштето да организира семинари, конкретни, да ни помагаат со модели од описи, итн...”

8.Н-к 8, „Три години оценуваме описно и мислам дека тоа е доволен период да усвоиме одредено искуство, посетивме и семинари за описно оценување, си се консултираме со колешки и доволно сме оспособени...”

Заклучок:

По однос на ова прашање, кај интервјуираните наставници сèавовиш се поделени, имено во зависност од работното искуство и од тоа колку време описно оценуваат, некои наставници мислат дека се оспособени, додека другите наставници сметаат дека не се доволно оспособени за описно оценување. Меѓутоа, тоа што е заедничко кај двете групи на наставници е тоа што и оние кои се сметаат за доволно оспособени, мислат дека секогаш има нешто ново што да се учи, секоја нова информација за нив е добредојдена. По однос на тоа како најусеешно може да се оспособат за описно оценување, мислат дека се потребни семинари, работилници, доволно стручна литература, итн.

10. Кој е вашиот став за описното оценување, кои се неговите предности и недостатоци, дали сте доволно мотивирани за описно оценување бидејќи ова претпоставува голема работа за наставникот?

1.Н-к 1, „Јас сметам дека учениците не ги сфаќаат разбираат описните оценки, не се мотивиран, петката е петка, дополнително објаснување бараат и родителите, не ги разбираат истите. За дел од учениците е добро описното оценување, за поголе дел не е добро бидејќи не се мотивирани, тука нема начин да се мотивираат, сакаат бројка. Некои земји го поминаа периодот на описното оценување и пак се вратија на бројките бидејќи на тој начин поуспешно ги мотивираат учениците...”

2.Н-к 2, “Немам формирано сеуште став за описното оценување бидејќи за прв пат се среќавам со овој начин на оценување, децата се разочарани бидејќи немаат петки...”

3.Н-к 3, “Учениците сакаат петки, но и бројчаното оценување има негативни страни, описното оценување мислам дека има предности бидејќи ученикот подетално е опишан и неговите постигања, а со бројчаното оценување повеќе е мотивиран. Задоволна сум и можам да продолжам со описно оценување иако бара доста работа од наставниците...”

4.Н-к 4, „Треба да има комбинација на описното и бројчаното оценување, описното оценување е добро, но бројчаното мотивира и до четврто одделение би требало да е паралелно. Во текот на учебната година родителите се информираат за постигањата на учениците со куси описи, а на крај на учебната година родителите да добиваат свидетелства со комбинирани оценки: бројчани и описни. Кога добиваат свидетелства со описи, родителите постојано прашуваат на која бројчана оценка одговара описот на ученикот. Родителите не знаат на што се, не ги разбираат описните оценки, а до трето тромесечје е добро да добиваат описи за да се информираат за постигањата на нивните деца...”

5.Н-к 5, “Во описното оценување има и позитивни и негативни страни. Јас лично сум за комбинирано оценување на учениците, во тромесечје родителите и децата да добијат описи, а на крај од учебната година, во свидетелството да добијат описни и бројчани оценки. Повеќето од учениците и родителите не ги сфаќаат описните оценки, и тоа во зависност од средината од каде потекнуваат. Бројчаната оценка е мотивирачка, но негативно е тоа што во петката не се опфаќа се што треба, петката не е исто за сите, затоа е најдобро да се комбинира и да им се олесни на родителите да дешифрираат која оценка им одговара на описот...”

6.Н-к 6, “Описното оценување е новина за нас која треба да се прифати и да помине долго време додека не се навикнеме. Бројчаната оценка е мотивирачка, бројката ги мотивира децата. Описното оценување е сложена работа, се бара за секое дете да се напише индивидуално напредокот, да се каже само тоа што ученикот го усвоил а не тоа што не го постигнал. Позитивно е што детално го опишува секој аспект од развојот на личноста на ученикот, додека бројчаната оценка не дава информација за секој аспект...”

7.Н-к 7, „Мислам дека описното оценување има поголема предност над бројчаното оценување. Негативно е тоа што родителите немаат сосема јасна слика за постигањата на учениците бидејќи ние не пишуваме негативни конотации, пишуваме само што ученикот умее да постигне и што постигнал, а не што не постигнал, описното оценување сметам дека е потребно само во прво и второ одделение, а во трето одделение е многу бидејќи само со позитивни искази не се добива јасна и реална слика за постигањата на учениците. Се претпоставува дека во описното оценување родителите треба да се запознаат со целите на наставната програма и доколку некоја цел не е напишано во свидетелството, тогаш се претпоставува дека не е усвоена целта, не се пишува, се наведува само што ученикот знае, за да не се деградира ученикот и да не му се напише што не знае. Тогаш за сите учениците од одделението се пишува речиси исто и родителите помислуваат дека и нивното дете е толку добро, на исто ниво

како другите деца, начи не им е јасно бидејќи не се наведува што не знае, ништо негативно не се наведува. Родителите обично ги споредуваат свидетелствата и мислат ако е подолго напишано, детето подобро знае...”

8.Н-к 8, “Мислам дека е убав начин за опишување на постигањата на учениците, реална е описната оценка, додека бројчаната кажува и нешто друго а не само постигањата на учениците...”

Заклучок:

И по однос на ова прашање, кај наставниците ојфатени со техниката интервју, мислењата и ставовите се доста поделени. Некои од нив сметаат дека не е потребно описно оценување, други му даваат предност на описното оценување а третите сеуште немаат формирано став за ова прашање. Оние кои не се многу „одушевени“ со описното оценување, ги даваат следниве аргументи: учениците не ги сфаќаат описните оценки, не се со тоа мотивирани доволно, ишто така и родителите не ги сфаќаат доволно описните оценки и бараат од нив да ги „преведат“, односно да кажат на која бројчана оценка одговара описот, за наставниците описното оценување е доста сложена работа, бара многу време и труд за да се сроведе онака како што треба, ишто така мислат дека барањето на описното оценување за наведување на само оние цели кои се усвоени а не и оние што не се усвоени, не дава сосема реална слика за постигањата на учениците. Наставниците кои имаат позитивен став кон описното оценување го наведуваат аргументот дека описната оценка е реална и ги одразува реалните индивидуални постигања на учениците. Некои наставници сеуште немаат формирано соствен став за описното оценување бидејќи немаат доволно искуство во тоа, додека четвртата група на наставници изјавува дека се за комбиниран начин на оценување на учениците, имено, во некои на учебната година учениците да добиваат квалитативни описи, додека на крајот од учебната година да добијат свидетелства со описи и со бројки, бидејќи така повеќе ќе бидат мотивирани за учење.

1.2.2 Интервју со директорот

Во интервјуте беше опфатен и директорот на ОУ “Браќа Миладиновци”. Во продолжение ги презентираме неговите ставови и мислења по однос на описното оценување.

1. Дали описното оценување е планирано во годишната програма и во развојниот план на вашето училиште?

Директор: “Овие документи се донесени пред четири години каде секогаш оценувањето е дел од оваа програма. За новата учебна година обработуваме нов развоен план во кој се опфатени повеќе елементи од оценувањето, посебно описното оценување, планираме семинари за подобрување на описното оценување, да ги опфатиме наставниците од одделенската и од предметната настава, бидејќи досега не се посветуваше доволно внимание на оценувањето. Сега со реформите во основното образование оценувањето ни станува приоритет, додека порано не се посветуваше доволно внимание...”

2. Дали описното оценување бара материјални и технички услови за нејзина успешна реализација

Директор: „Да, описното оценување изискува одредени материјални предуслови кои треба да ги обезбедува училиштето. Наставниците е потребно да бидат обучени за користење на информатичка технологија, потребна е медијатека, фотокопир, доволно хартија, но обезбедувањето на овие материјали не бара големи издатоци од училиштето и секое училиште има можности да обезбеди такви материјални предуслови за да може непречено да функционира описното оценување. Исто така потребно е училиштето да обезбеди доволно стручна литература од областа на описното оценување за да може да ги користат нашите наставници...”

3.Кој е вашиот став за описното оценување?

Директор: „Во нашето училиште, на почетокот од воведувањето на описното оценување имаше отпор од страна на наставниците заради долгата традиција на бројчаното оценување. За мене лично, описното оценување во одделенската настава е поуспешен начин на оценување на постигањата на учениците, но потешкотија е тоа што бара повеќе време од наставникот, нивна ангажираност, постојано следење на ученикот, секој наставник да импровизира со игра на зборови. Со бројчаното оценување сите ученици скоро се одлични, со петки, сите беа ставени во иста категорија, имавме многу висок просек кој не беше и толку реален, значи не беше вистински одраз на постигањата на учениците. Потребно е во описното оценување наставниците да обрнат повеќе внимание и време на работата со родителите, добро и постојано да ги информираат индивидуално за постигањата на нивните деца. Во описното оценување мислам дека недостаток е тоа што нема стандардизиран начин за опис така што наставниците импровизираат повеќе...”

4.Како се прифати описното оценување во вашиот колектив?

Директор: “Нашето училиште во описното оценување се опфати во прва фаза, а другите училишта од регионот покасно се внесоа во оваа реформа, такашто можам да кажам дека на почетокот имаше отпор од нашите наставници зошто кај другите да нема описно оценување а кај нас нас има. Меѓутоа помина првата генерација наставници кои беа опфатени со описно оценување и работите полесно дојдоа на своето место. Сега веќе е трета година и можам слободно да тврдам дека наставниците се доволно оспособени за описно оценување, бидејќи се организираат обуки за наставници. Бранот на незадоволство веќе помина. Иако јас сметам дека обуките не се доволни за понатамошно оспособување на наставниците, се еднодневни или се организираат на крајот од учебната година, кога наставниците немаат настава, но ние како училиште бараме стручна помош од институции релевантни за оваа проблематика...”

1.2.3 Интервју со педагогот

И педагогот на училиштето “Браќа Миладиновци” беше опфатена со примерокот за интервју, од која добивме важни податоци за описното оценување во одделенската настава.

1. Дали описното оценување е составен дел на плановите за работа на стручната служба и на стручните активи на училиштето?

Педагог: “Да, секако, описното оценување во овој период е приоритет на стручните активи, одделенските наставници заеднички се договараат за начините на опишување на постигањата на учениците, на состаноците на стручните активи, се разгледуваат содржини, теми, како описно да се следат, проверуваат и опишуваат учениците...”

2. Дали описното оценување бара некои дополнителни материјални трошоци и предуслови за негово успешно реализирање?

Педагог: “Да, описното оценување бара некои дополнителни материјално-технички услови, како што се компјутери, каде наставниците ќе имаат свои образци и ќе можат побрзо да ги внесат податоците за учениците, фотокопир, доволно хартија, погодни простории бидејќи самото следење на работата на учениците го поставува тоа како барање...”

3. Дали наставниците бараат стручна помош од стручната служба на училиштето за опишување на постигањата на учениците?

Педагог: „Генерално, во нашиот колектив наставниците се обучени за успешно спроведување на описното оценување на нивните ученици. Наставниците кои веќе две години опишуваат описно, не бараат помош од нашата служба, ние повеќе работиме со наставниците кои се почетници во оваа работа, тие бараат стручна литература и ние им го обезбедуваме, за помош тука се колегите кои веќе работат и имаат искуство со описното

оценување и им помагаат на колегите кои за прв пат се среќаваат со овој начин на оценување...”

4. Како описното оценување се прифати во вашиот колектив?

Педагог: „На почеток имаше потешкотии со воведувањето на описното оценување и негодување од страна на некои наставници. Сега, сите наставници ги оминаа обуките за описно оценување, кои се доста кратки, меѓутоа наставниците соработуваат меѓусебно, разменуваат искуства, се надминаа потешкотиите и сега описното оценување добро функционира...”

5. Кој е вашиот став за описното оценување на постигањата на учениците?

Педагог: „Преовладуваат позитивни ставови и мислења за описното оценување на постигањата на учениците бидејќи со тој начин се добива поцелосна слика за ученикот, за способностите и се врши анализа на постигањата на ученикот. Иако бара доста време и напор од наставникот, сепак мислам дека е добар начин на оценување, кој полека-полека го прифаќаат и наставниците. Описното оценување е напорен начин на опишување на учениците, бара голем ангажман, материјални трошоци кои често пати ги подмируваат самите наставници. Порано, кога се воведо како новина, потешко го прифатија наставниците и родителите, додека денес е вообичаен начин на работа и оценување...”

1.2.4 Интервју со родители

Во ова истражување беа вклучени и родителите на учениците од одделенска настава, односно кои добиваат описни оценки, и беа прашувани за нивните мислења и ставови за описното оценување. Во ова интервју беа вклучени осум родители, од кои четири беа родители на

ученици од второ одделение и четири родители на ученици од трето одделение.

1. Како го прифативте новиот начин на оценување на постигањата на вашето дете?

Родител 1: „За мене лично како родител, повеќе ми одговара бројчаното оценување, ова е една реформа која е кај нас доведена од странство, поточно од Словенија, а мислам дека не најде добра почва тука за да успее. Јас би го вратил стариот начин на оценување, првото дете беше оценувано бројчано, што за мене е поконкретно и појасно, а со второто мое дете треба да се навикнам на описно оценување...”

Родител 2: „Описното оценување е еден нов начин на оценување на учењето на нашите деца и мислам дека ако во запад се применува и дава добри резултати, зошто и кај нас да не успее. Лично, јас сум задоволна со описното оценување и го прифаќам овој нов начин на оценување...”

Родител 3: „Кога почна учебната година, наставничката не собра на родителски состанок и ни објасни дека продолжуваме со описно оценување на знаењето на нашите деца. Јас сум задоволна со овој начин на оценување, и во прво одделение се оценуваа децата описно и не гледам нешто негативно во описното оценување...”

Родител 4: „Нашите деца и во прво одделение се оценуваа описно, така што ние навикнавме на овој начин на оценување. Лично, јас имам позитивен став за описното оценување бидејќи многу редовно се информираме за успехите на нашите деца...”

Родител 5: „Мислам дека во образованието премногу се експериментира се некои новини кои само се носат од странство, без претходно да се провери дали ќе се покажат успешни или не, ако успеале во странство, не значи дека и кај нас ќе успеат. Мислам дека бројчаното оценување е подобар начин на оценување бидејќи појасно ни беше кој е успехот на нашите деца...”

Родител 6: „Повеќе ми одговараше бројчаното оценување и мислам дека пред да се воведо овој начин на оценување, требаше да се испитува и мислењето на родителите по однос на ова прашање. Бидејќи е дел од реформата која ни се наметна нас, на децата а и на наставниците, го прифатив, но со одредена резерва...”

Родител 7: „Мојот став за описното оценување е позитивен и го прифаќам бидејќи, за разлика од моите две поголеми деца кои се оценуваа бројчано, со ова дете кое оди во второ одделение, забележувам дека наставничката, да не кажам работи повеќе, туку посериозен пристап има во оценувањето. Ние се информираме редовно за успехот и неуспехот на нашите деца, и наоѓаме заеднички решенија на проблемите кои се појавуваат...”

Родител 8: „Мислам дека описното оценување е успешен начин на оценување на нашите деца, сè веќе втора година нашите деца се оценуваат описно и полесно се навикнуваме на овој вид оценување. Досега не сме имале нешто нејасно бидејќи наставничката ни објаснува постојано и не информира за сè...”

Заклучок:

По однос на првото прашање поставено во интервјуто, родителите описани со примерокој покажаа различни ставови и мислења за прифаќањето на описното оценување од нивна страна. Имено, група родители беа за описно оценување, другата група е против описното оценување. Аргументите „за” беа следниве: редовната информираност за постигањата на нивните деца, посериозној пристап во оценувањето, запознавање од страна на наставниците за целите кои треба да ги реализираат нивните деца во текот на учебната година, итн. Некои родители беа против описното оценување, поради следниве недостатoci: тоа е уште еден од експериментите кои се прават во образованието, би го вратиле бројчаното оценување бидејќи така појасно ќе им биде како им учат децата, итн.

2. Дали се информирате постојано за постигањата на вашето дете, на кој начин се информирате, дали преку белешки, пишани коментари или пак лични контакти?

Родител 1: “Да, независно од мојот став по однос на описното оценување, ние како родители сме постојано информирани за успехот на нашето дете, наставничката не информира барем еднаш неделно за тоа дали и како напредува нашето дете...”

Родител 2: „Мислам дека во новиот начин на оценување на знаењето на нашите деца, информирањето на родителите е на прво место. Уште на почеток од учебната година наставничката не покани на родителски состанок и не запозна со програмите од сите наставни предмети и тоа конкретно кои цели треба да ги совладуваат нашите деца. Исто така редовно не информира дали преку личен контакт или ни се јавува телефонски да не информира за се што мисли дека е потребно да го знаеме како родители...”

Родител 3: “Да, наставничката редовно за све не информира во врска со учењето на нашето дете, што досега не било случај баш во ваква форма. Значи преку личен контакт, телефонски а одвреме навреме и писмено не информира за успехот на нашите деца во учењето...”

Родител 4: “Да, редовно се информираме со постигањето на нашите деца, наставничката постојано ни праќа писмени коменти, не контактира телефонски, организира работилници со нас родителите за да ни овозможи и ние на некој начин да се вклучиме во наставниот процес. На почетокот од учебната година на запознава со целите кои треба да ги усвојат нашите деца и на нас ни е сосема јасно на кој правец треба да се движат нашите деца во учењето...”

Родител 5: “Ова е веќе трета година со описно оценување и иако во претходното прашање одговорив дека повеќе ми одговара бројчаното оценување, сепак мислам дека информирањето на родителот за успехот на своето дете е на задоволително ниво, постојано имаме комуникација со

наставничката, за се не информира било преку личен контакт било телефонски...”

Родиџел 6: “Наставничката постојано не запознава со состојбата во која се наоѓа нашето дете, еднаш седмично, во среда, имаме слободен ден да одиме да се консултираме со наставничката за учењето на нашето дете, но и по потреба наставничката ни се јавува телефонски и не информира...”

Родиџел 7: “Да, во описното оценување постојано се информираме за успехот на нашите деца, било да е преку личен контакт или телефонски, често пати наставничката не поканува на училиште особено ако има некој застој во учењето на нашето дете и заеднички изнаоѓаме начин за надминување на проблемите. Исто така и на почеток од учебната година не запознава со наставната програма по сите предмети и обврските кои треба да ги завршат нашите деца, такашто на нас ни е сосема јасно и што треба да усвои нашето дете и дали го усвоило тоа што е зацртано во програмата, а за тоа се информираме постојано...”

Родиџел 8: “Да, наставничката не информира редовно за успехот на нашите деца, дали преку родителски состаноци, во среда имаме отворен ден за средба со родителите каде детално не информира за тоа како учи нашето дете. Се случувало и да ни се јави наставничката по телефон за да не информира, но ако се појавува некој изненаден проблем или ако бара наше мислење за нешто што е битно за учењето на нашите деца...”

Заклучок:

По однос на прашањето дали се редовно информирани за постигањата на нивните деца, сите наставници интервјуи се едногласни дека тоа е едно од најпозитивните елементи на описното оценување. Тие го изразуваат своето задоволство со тоа дека наставничката постојано ги информира за сите позитивни моменти во нивното учење. Почнувајќи од почетокот на учебната година, кога ги информира со наставните цели кои треба да ги реализираат учениците, преку секојдневните лични или телефонски контакти, организирање

работилници со родителите, слободен ден каде родителите доаѓаат да се информираат за се што ги интересира, ишување повремени писмени коментари за родителите, итн, значи информирањето кое е постојано, се реализира на најразлични начини и во пријатна и срдечна атмосфера.

3. Дали потолно ја сфаќате описната оценка, писмените записи, коментари кои ги добивате од страна на наставничката?

Родител 1: „Ова ни е втора година со описно оценување и не е тешко да се сфатат писмените коментари и описната оценка која го добиваат учениците на крајот од учебната година. Јас лично ги разбираам, но доколку има нешто нејасно, тука е наставничката да ни дообјасни...”

Родител 2: „Да, не е тешко да се разбираат писмените записи на наставничката наменети за нас родителите, бидејќи ние сме постојано во контакт, од прилика знаеме како напредува нашето дете во учењето и затоа на крај од учебната година описната оценка која ја добиваме е тешко да се разбира...”

Родител 3: „Ја разбираам описната оценка која ја зема ученикот на крајот од учебната година бидејќи наставничката користи јасни изрази кои не е тешко да се разбираат, ако нешто е нејасно, наставничката дообјаснува, но кај мене лично нема таков проблем. Тоа може да се јави кај родители кои се од пониски социјални слоеви, со ниско образование може да се случи да не го разбираат, но сепак можам да кажам дека не е тешко за сфаќање ни на описната оценка, ни на писмените коментари кои понекогаш ги добиваме...”

Родител 4: „Описната оценка која ја добива моето дете е јасно напишана, со разбирливи изрази и нема никаков проблем за нејзино сфаќање...”

Родител 5: „Јас и на почеток кажав дека лично мене повеќе ми одговара бројчаната оценка бидејќи знам точно што значи да се има 5 или 4 или 3 по некој предмет. Вака со описната оценка, не дека не се сфаќа, туку тешко

се определува на која бројчана оценка му одговара одреден запис, детето сака да знае со каква оценка поминал а и ние како родители ќе бидеме подобро информирани ако детето добие бројчана оценка...”

Родител 6: „Мене лично повеќе би ми одговарало доколку детето ми добие свидетелство со бројчани оценки, не дека не се разбира описната оценка, но појасно би било да има оценка бројчана, за да може секој да разбере со што поминал ученикот на крајот од учебната година...”

Родител 7: „Описната оценка, како и писмените коментари кои ги добиваме од наставничката, се пишувани на едноставен и јасен начин и не се тешко сфатливи, туку напротив конкретно кажуваат се што постигнал нашето дете во учењето. Единствена, така да се изразам, маана, на описното оценување е тоа што не е точно определено на која на пример бројчана оценка соодветствува одреден запис, формулација, па родителите се бунат и не им е јасно дали нивното дете завршил со успех или не, дали е тоа доволен, минимум успех или е некоја средина, тешко се одредува местото. Некои родители, кои не се многу упатени во оваа проблематика, мислат дека ако нивното дете добива свидетелство со подолг текст, знае повеќе од друго дете кое добива пократка формулација. Но за образовани родители тоа не би требало да претставува проблем и не е тешко да се дешифрира учењето на детето...”

Родител 8: “Да, се сфаќа описната оценка која ја добива ученикот на крајот од учебната година, веќе трета година нашите деца добиваат свидетелства со описна оценка такада се навикнавме и го разбираме истото. На тоа придонесува и самиот факт што во текот на целата учебна година постојано се информираме за тоа како учи нашето дете и на крајот тука веќе нема нешто нејасно, детето добива, да кажам, само еден документ, свидетелство, кое останува, а целата работа се одвива во текот на учебната година...”

Заклучок:

Ситавовојте и мислењата на интервјуираните родители по однос на праќањето: Дали појасно ја сфаќаат описната оценка, писмените

записи, коментари кои ги добиваат од страна на наставниците се следниве: Погледот број родители велат дека ги разбираат постојано писмениот коментари, пишаниот повратни информации и описните оценки кои ги добиваат нивните деца бидејќи, како што велат тие, наставничката во текот на целата учебна година ги информира нив со постигањата на нивните деца и на крај не е тешко да се сфатат што значат квалитативните описи. Истото така велат дека наставничката користи лесни, разбирливи формулации, а тука улогата игра и искусноста на родителите со описното оценување. Мал број на родители се на мислење дека не е тешко да се разбере описната оценка, туку имаат проблем кога има описна оценка би ја превеле во бројчана.

4. Кој е вашиот став за описното оценување, кои ги сметате за позитивни и негативни страни на овој начин на оценување?

Родител 1: „Јас лично не мислам дека описното оценување на учениците беше потребно да се случи бидејќи порано, со бројчаното, ни беше многу појасно како ни учат децата. Не сум против, но ни не го прифаќам баш со задоволство. Тоа што го гледам позитивно е дека наставничката не информира за се и сешто во врска со учењето на децата, се што се случува во училищата, но тие писмени записи некако се штурни и не е многу јасно како напредува моето дете...”

Родител 2: „Начелно имам позитивен став за описното оценување, веќе втора година се практикува и се створи одредено искуство, навика за овој начин на оценување. Мислам дека има повеќе позитивни отколку негативни страни, многу детално се следи ученикот, повеќе аспекти од личноста на ученикот се следат и оценуваат, не велам дека порано не било така со бројчаното оценување, но сега некако се е подетално и поконкретно, многу детално се информираме за се во врска со учењето на нашето дете...”

Родител 3: „Генерално имам позитивен став за описното оценување на учениците во одделенската настава, не ми пречи овој начин на оценување,

мислам дека има доста позитивни страни , како прво, е подобрена комуникацијата наставник-родител, да не кажам е подобрена, туку е зачестена, редовно сме во контакт со наставничката, таа ги следи секојдневно и за се не информира, често пати се случува да во тетратката на детето наоѓам некој коментар, пишан, од страна на наставничката каде не информира за тоа каде згрешил детето, на што да се посвети внимание, со еден збор, многу детално, многу подетално од порано сега мислам дека работат наставниците од одделенската настава...”

Родител 4: „Сметам дека со воведување на описното оценување во одделенската настава се чувствува една нова клима, нов амбиент во училиштето, јас имам и поголемо дете во училиште и тврдам дека порано не беше вака, има повеќе раздвиженост, чести контакти родител-наставник, и мислам дека е тоа позитивно бидејќи и самото дете гледа дека некој постојано ја следи неговата работа и се заинтересира за него со што се зголемува и одговорноста на учениците за сопствен успех...”

Родител 5: „Генерално повеќе ми одговараше бројчаното оценување поради единствениот факт што беше појасно учењето на детето, за која оценка знае, вака се случува збрка кај родителите, тешко се разбира до кое ниво е неговото дете во учењето. Тоа што е позитивно е што поредовно од порано се информираме од страна на наставничката за тоа како ни учат децата, имаме родителски средби почести, работилници, итн...”

Родител 6: “Со бројчаното оценување појасно беше нивото на постигање на нашите деца во учењето, некако описното оценување створи хаос, родителите не знаат точно како учи детето, со што поминал, која оценка ја заслужил, дали се разликува од своето другарче во одделението, скоро исти описни оценки добиваат, не се разликуваат многу. Да се бројки, поточно ќе знаеме со што поминал детето, со каков успех го завршил одделението...”

Родиџел 7: „Мислам дека описното оценување е потребна новина во образованието, бидејќи, како ни објасни наставничката на почетокот, постојано ќе се следи учењето на децата во целост а за тоа ќе бидеме ние родителите постојано информирани. Во тоа и се уверивме, бидејќи, како што кажав на претходното прашање, родителите во секое време се во тек со целокупната работа на своите деца. Исто така мислам дека со описното оценување се следи целокупната личност на ученикот, а не само како учи, туку и поведението и другите аспекти...”

Родиџел 8: „Лично јас имам позитивен став за описното оценување на учениците бидејќи во описната оценка која се добива на крајот од учебната година, детално се опишува кои се постигањата на нашите деца, конкретно за секој предмет, а порано со бројчаните оценки сите добиваа петки и не се приметуваше разликата помеѓу учениците. Сега со описното оценување наставничката детално опишува кои се постигањата на секој поединечен ученик, без да се става на исто рамниште со своето другарче. Исто така во описното оценување ми се допаѓа фактот дека наставничката постојано бара мислење од учениците за тоа каква оценка заслужуваат, што кај учениците, конкретно кај моето дете, позитивно влијае...”

Заклучок:

Што се однесува до ставовите и мислењата на родиџелиите за описното оценување, тука илустрираме се разликуваат помеѓу себе. Поголем број од интервјуираниите родиџели го прифаќаат описното оценување на учениците како нов начин и филозофија во оценувањето. Тоа значи, за нив ова е нов пристап во наставата, каде владее поинаква работна атмосфера, со описното оценување илустрираме себеси се сметаат за важни фактори во воспитувањето и образованието на нивните деца. Исто така го нагласија фактот дека наставниците редовно ги информира за сите позначајни моменти во учењето на нивните деца, ги следи темелно сите аспекти на личноста на ученикот, и се опишуваат индивидуалните постигања на секој ученик. Оние кои не го поддржуваат описното оценување, го нагласуваат фактот дека со овој начин на оценување

многу тешко им е да определат на кое ниво им се наоѓа дејствието по однос на постигањата.

1.2.5 Интервју со ученици

Во ова истражување, во техниката неструктурирано интервју, се вклучени и ученици од одделенската настава. Учениците беа прашани за нивното мислење и ставови за описното оценување, како ја сфаќаат нивната нова улога во наставниот процес, итн. Во ова интервју се опфатени вкупно десет ученици, четворица ученици од второ одделение, кое е опфатено во примерокот на патиципативно набљудување, тројца ученици од другото второ одделение и тројца ученици од трето одделение, значи вкупно 10 ученици.

1. Дали ви помага наставничката додека работите на некоја задача, дали ви е тешко во училиште, дали чувствувате страв од училиштето?

Ученик 1: (второ одд), “Јас не чувствувам страв од училиштето, убаво ми е доаѓам овде да научам многу работи, наставничката ми помага секогаш кога ми е тешко или не знам, (дали ви кажува како да се подобрите), да ми кажува што треба да правам за да ја решам задачата, а ми помагаат и другарчињата во училиштето, ми пишува секогаш на тетратка што ми било тешко за да го прочитаат родителите па дома да вежбаеме ако треба...”

Ученик 2: (второ одд), “Не се плашам од училиштето, убаво ми е на училиште, наставничката ни помага да учиме, да решаваме задачи, (на кој начин наставничката ве проверува), па ни поставува прашања, правиме контролни задачи, тестови, не е тешко на училиште, воопшто не е тешко, родителите дома ни помагаат, мене ми помага сестрами која е шесто одделение...”

Ученик 3: (второ одд), “Наставничката постојано ни помага да ги решаваме задачите, ни објаснува, ги решаваме задачите заеднички со другарчињата и не ми е тешко на училиште, убаво ми е, учам интересни работи (дали те испрашува наставничката), да ме испрашува, ми ги прегледува домашните задачи, правиме контролни задачи...”

Ученик 4: (второ одд), “Јас на училиште се чувствувам убаво, не ми е тешко ни не ми е страв, наставничката ми помага ако нешто не знам, секогаш ми кажува каде сум згрешила, како да ја поправам задачата, исто така и другарчињата помагаат, заедно си поаѓаме, ги прегледуваме задачите едни на други, наставничката ни кажува што треба да учиме...”

Ученик 5: (второ одд), “Мене ми е убаво на училиште, учам интересни работи, не ми е тешко, кога е нешто тешко, ми помага наставничката, другарчињата и родителите. Наставничката секогаш покажува каде сум згрешила и јас се поправам, ми пишува во тетратка каде сум згрешила за да го гледаат родителите и да ми поаѓаат дома...”

Ученик 6: (второ одд), “Наставничката ни кажува што треба да учиме и нас ни е јасно кои се нашите задачи, ни помага кога ни е тешко, ни објаснува кога нешто не ми е јасно, а и другарчињата поаѓаат кога знаат, не е воопшто тешко на училиште...”

Ученик 7: (второ одд), “На училиште не е тешко, мене ми е убаво бидејќи учам интересни работи, а наставничката ни помага во учењето...”

Ученик 8: (трето одд), “Не јас не чувствувам страв од училиштето, убаво ми е таму си учиме со другарчињата, работиме во групи, истражуваме. Наставничката ни дава задачи да решаваме и ни помага доколку нешто е нејасно, ни кажува како да ја доработиме добро задачата, секогаш ни кажува дали работиме точно или грешиме, (на кој начин ве проверува), со прашања кои треба да ги одговараме, контролни задачи, тестови после секоја тема, работиме на работните листови на час и нив ни ги проверува наставничката или другарчето со кое седиме на клупата...”

Ученик 9: (трето одд), “На училиште ми е убаво и не чувствувам страв, одам за да учам, наставничката не ни вика, туку ни помага во учењето, не прашува секој час, мене ме прашува 3, 4 пати секој час, ако грешам не ми вика туку ми кажува како да се поправам. Некогаш на тетратка ми пишува каде сум погрешил за да види родителот и да ми помогне дома да учам и да ги решавам задачите точно или да истражувам нешто...”

Ученик 10: (трето одд), “На училиште не ми е тешко, учам и дома за да знам на училиште, секој час наставничката не проверува дали сме научиле дома или на час, ни поставува прашања и доколку нешто не знаеме ни кажува и ни помага да го научиме. Пред да почнеме да учиме некоја нова тема, наставничката ни кажува ште треба да научиме за таа тема и ни кажува зошто е важно ние да го знаеме тоа. Исто така си работиме во групи, истражуваме по Природа и општество...”

Заклучок:

Учениците беа прашани за тоа како се чувствуваат во училиштето, дали им се допаѓа иако, каква е работната атмосфера, дали им помага наставничката, со еден збор како ја опишуваат секојдневната атмосфера во училиштето. Сите интервјуирани ученици го изразија своето задоволство за секојдневната клима во одделението, работната иако, не чувствуваат сèрва туку се доста релаксирани. Наставниците ги вршат сонитано, без притисоци, а тоа се должи на фактот дека нема класични часови за испитување, повторување, итн, туку се се врши со демократски методи на проверување на постигањата, разговор, усни прашања, работни листови, итн, што придонесува учениците да се чувствуваат убаво во училиштето и да постигнуваат што повисоки резултати.

2. Дали вие како ученици учествувате во оценувањето, како го правите тоа, дали ги оценувате другарчињата, себе, дали го искажувате своето мислење за тоа како напредувате во учењето?

Ученик 1: (второ одд), “Да, и ние учествуваме во оценувањето, наставничката не прашува дали нашето другарче научил добро, каде грешел...”

Ученик 2: (второ одд), “Наставничката не прашува дали сме задоволни со одговорот кој го одговараме, дали може поинаку да се одговори, не прашува каде греша нашето другарче, дека треба да им помогнеме на оние ученици кои не учат добро за да не грешат...”

Ученик 3: (второ одд), “Да, јас кажувам што мислам за тоа како учам кога ме прашува наставничката, некогаш ме прашува дали сум задоволна со мојот одговор и јас кажувам право дека не сум ако сум го згрешил одговорот, ме прашува зошто не ми е јасно, кој дел не ми е јасен и ми објаснува. Исто така не прашува што мислиме за задачата која ја решава нашето другарче на табла и ние кажуваме каде грешел...”

Ученик 4: (второ одд), „Да, ние можеме да кажеме што мислиме за нашето учење, за нашите одговори кога не прашува наставничката, исто така ги проверуваме задачите на другарчето со кое седиме на клупа...”

Ученик 5: (второ одд), „Наставничката не прашува што мислиме за нашето учење, за задачите кои ги решаваме дали се точни или не се, не прашува што мислиме дека заслужил нашето другарче кога презентира на табла...”

Ученик 6: (второ одд), „Да, ние учествуваме во оценувањето, го оценуваме тоа што го работи нашето другарче, наставничката често не прашува дали се сложуваме со тоа што таа ни кажува за работата на нашето другарче...”

Ученик 7: (второ одд), „Ние не даваме оценки, наставничката само не прашува што мислиме за нас, дали знаеме доволно, како да се поправиме, што мислиме за нашето другарче, како тоа учи, и друго...”

Ученик 8: (трето одд), „Да, учествуваме во оценувањето, наставничката секогаш не прашува дали сме задоволни со тоа што сме го изработиле, што недостасува за да се поправаме и да се подобриме, го кажуваме

нашето мислење за нашето учење. Исто така ги оценуваме и нашите другарчиња, кога ја има точно решена задачата, го креваме квадратчето со зелена боја, ако погрешил, го креваме квадратчето со црвена боја и така им покажуваме дека греша и дека треба да ја поправа задачата...”

Ученик 9: (трето одд), „И ние учениците оценуваме, ама не ставаме оценки туку кажуваме дали сме работеле добро или сме погрешиле. Ако имаме групната работа, ние ги оценуваме другите групи, им поставуваме прашања а тие ни одговараат и ние сме како наставници. Наставничката секогаш не прашува нас што мислиме за нашето учење, дали учиме доволно, дали можеме повеќе да научиме, не прашува дали мислиме дека сме ги усвоиле целите и дали е тоа доволно или треба уште да учиме, не прашува дали има нешто друго што сакаме да го научиме ние...”

Ученик 10: (трето одд), „Да, и ние учествуваме во оценувањето, ги оценуваме одговорите на нашите другарчиња, а тие ги оценуваат моите одговори. Понекогаш наставничката ни вика да ги прегледуваме домашните задачи на другарчето со кое седиме заедно, или кога работиме на работни листови на час ги прегледуваме нивните задачи по математика и по Природа и општество. Ако другарчето напишало точно, ние го креваме зеленото квадратче, ако е неточно црвеното, ако е црвено, после доаѓа наставничката и ни објаснува како точно да ја решиме задачата...”

Заклучок:

И по однос на ова прашање сите ученици имаат исти став, односно интервјуираниите ученици од второ и трето одд се едногласни кога се работи за нивното учество во оценувањето на другарчињата, во самооценувањето и за тоа дали наставничките бараат од нив мислење за тоа како напредуваат во учењето. Ова значи дека барањето на објективно оценување за вклучување на учениците во самооценувањето и соученичкото оценување се рефлектира во сите три одделенија каде учат три ученици. Во извадоците од изјавите на интервјуираниите ученици, може да се види како сите се изјасниле дека на некој начин се вклучени во самооценувањето или оценувањето на другарчињата,

применувајќи различни стратегии за тоа. Истото така, учениците од првото одделение кажаа дека нивните наставници постојано ги прашуваат за тоа што тие мислат за нивните постигања, како да се подобрат истите, значи од најмала возраст се бара учениците да имаат рефлексија за своето учење и постигања во наставата.

3. Што претставува за вас описната оценка која ја добивате на крајот од учебната година, дали повеќе сакате да добиете свидетелства со зборови или со бројки, со бројчани оценки?

Ученик 1: (второ одд), „Во описната оценка наставничката пишува како сме учеле на училиште, дали сме биле добри ученици, јас повеќе сакам описна оценка...”

Ученик 2: (второ одд), „Описната оценка ја добиваме на крајот каде пишува како сме учеле на училиште, што сме научиле по сите предмети, мајчин, математика, природа, јас сакам да добијам описна оценка...”

Ученик 3: (второ одд), „Наставничката пишува како сме учеле на училиште, јас ја читам описната оценка и моите родители ја читаат, сакам да добијам и описна оценка и оценки со бројки...”

Ученик 4: (второ одд), „Во описната оценка наставничката пишува што сме учеле на училиште, дали сме добри ученици, што сме учеле о мајчин, математика, природа, дали сме биле послушни ученици, моите родители ја читаат описната оценка што ми ја дава наставничката...”

Ученик 5: (второ одд), „Описната оценка е оценка каде наставничката пишува со каков успех сме го завршиле второто одделение, дали сме учеле, што сме учеле по мајчин, и другите предмети, јас повеќе сакам да добијам описни оценки, не оценки со бројки...”

Ученик 6: (второ одд), „Во описната оценка наставничката пишува какви ученици сме биле, како сме учеле, дали сме знаеле, што не сме знаеле...?”

Ученик 7: (второ одд), „Во свидетелството наставничката пишува како сме учеле по сите предмети, мајчин, математика, природа, дали сме биле успешни ученици, јас сакам да добијам описна оценка на крајот од годината за да можат да ја прочитаат родителите...”

Ученик 8: (трето одд), „Описната оценка ја добиваме на крајот од учебната година, а сме ја добиле и во прво и второ одделение. Таму наставничката пишува како е нашиот успех во учењето, по сите наставни предмети, за секој ученик посебно пишува описна оценка за тоа како секој научил. Јас сакам описна оценка да добијам, но може и свидетелство со бројки за да видам точно со која оценка ќе поминам...”

Ученик 9: (трето одд), „Описната оценка се пишува на свидетелство каде пишува како сме учеле по сите предмети, за сите предмети наставничката посебно пишува кој бил нашиот успех и како сме учеле, нашето однесување во училиницата. Јас сакам да добијам описна оценка но може и бројки за да знам со што сум ја поминала годината...”

Ученик 10: (трето одд), „Во свидетелството кое го добиваме наставничката ја пишува описната оценка каде пишува за нашиот успех во учењето, како напредуваме по сите предмети, и описната оценка ја читаат нашите родители. Јас сакам да добијам описна оценка зошто таму наставничката пишува се што сум работел и што знам...”

Заклучок:

Генерално учениците се задоволни со описните оценки кои ги добиваат, знаат што содржи таа, но неколку ученици би преферирале свидетелства со комбинирани оценки-описни и бројчани.

1.3 Извештај за резултатите добиени по пат на содржинска (текстуална) анализа

Техниката содржинска анализа беше користена за да се анализираат писмените подготовки на наставниците опфатени со примерокот од партиципативно набљудување и неструктуриран интервју, за да се увиди планирањето на наставните цели чија реализација и остварување се следи, проверува и оценува; освен писмените подготовки на наставниците, како составен дел од содржинската анализа беа и други единици на бележење, како: формулари, бележници, потсетници, свидетелства, писмени изработки на учениците, итн, кои се релевантни за добивање податоци потребни за изведување заклучоци.

Во продолжение ќе презентираме единици на анализа чијашто содржина ќе ја анализираме, а кои се релевантни за одредени сегменти на нашата тема на истражување, но детално објаснување на тие елементи ќе даваме во делот дискусија за добиените резултати, четврти дел.

-Примероци од неделно-дневното планирање на наставниците:

Во овие примероци анализираме на кој начин наставниците ја планираат наставната работа за една седмица и за еден работен ден, кои наставни содржини се планираат, целите и задачите на истите, активностите, наставните методи, форми и наставните средства, а тоа што не интересираше највеќе беше планирањето на оценувањето, односно дали е присутно планирањето на оценувањето во плановите за работа на наставниците, односно во нивните дневни подготовки.

Планирањето на наставата е доста важен дел кој е тесно поврзан со реализацијата, а која ја следевме со помош на техниката на партиципативно набљудување, исто така е поврзано тесно и со оценувањето, бидејќи, всушност, се оценува дали се реализираат планираните наставни цели. Тоа што беше значајно за нашето истражување е прашањето дали наставникот ги информира, им ги најавува на учениците целите на наставата, на кој начин и со кои методи го оценува реализирањето на наставните цели, дали, ако нема успешна реализација на наставните цели, се оди кон нивно редесфинирање, кои цели преовладуваат

во дневните планирања на наставниците, дали се тоа когнитивните афективните и психомоторните цели, прашања кои подетално ќе ги анализираме при дискусија за добиените резултати. Исто така е битно да се утврди на кој начин се планираат целите на наставата и дали се планираат очекуваните резултати од учењето на учениците, бидејќи тие се многу важен елемент на формативното оценување на постигањата на учениците, прилог бр. 14, 15, 16, 17, 18.

-Примероци од единици за индивидуалното бележење на постигањата на учениците:

Овие примероци се битни за утврдување на стилот на наставникот на бележење на постигањата на учениците. Во описното оценување во целина, а посебно во формативното следење и проверување е многу битно постојаното, континуирано следење на севкупната работа на учениците, почнувајќи од знаењата, вештините (основни и интегрирани вештини), способностите, разните мануелни активности итн, а тие реакции на учениците мора некако да се бележат за да на крајот наставникот ја сумира описната оценка врз основа на тие бележани податоци. Бележењето на податоците за постигањата на учениците е изразито индивидуална работа на секој наставник, во што се уверивме од приложените прилози. Приметивме дека наставничките водат такви бележници за учениците за секој класификационен период и на крајот од тој период им се даваат на родителите за увид во постигањата на нивното дете и на секој таков лист стои потпис од родителот, што значи овие бележници се еден вид пишан коментар на наставникот за родителите. Исто така се уверивме дека родителите имаат можност да ги погледнат ваквите бележници за постигањата на нивното дете и пред завршување на ордеден квалификационен период, прилог бр. 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.

-Примероци од свидетелства со сумативни оценки на учениците:

Овие единици на примерок опфатени со содржинска анализа на педагошка документација се битни примероци за делот каде станува збор за формулирање на описната оценка. Описната оценка не е ад хок изведена формулација, туку е резултат на перманентното следење и проверување на работата на ученикот во наставниот процес. Таа формулација многу е

зависна од поучувањето на наставникот, учењето на ученикот и оценувањето на неговите постигања. Воедно, тоа ни е и главната хипотеза на ова истражување, односно описното оценување на учениците во одделенската настава е сумарен опис на перманентното следење и проверување на постигањата на учениците. Оваа хипотеза ќе се потврди со помош на анализирање на севкупниот наставен процес кој се следеше со партиципативно набљудување, а се однесува на анализа на трите елементи на тој процес: планирање, реализација на наставата и оценување, како и со анализа на трите главни процеси на наставата, односно учењето, поучувањето и оценувањето на постигањата на учениците, бидејќи сите три процеси влијаат во крајното формулирање на описната оценка. Исто така ќе го анализираме и стилот на формулирање на описната оценка, какви формулации користи наставникот, на реализацијата на кои цели им посветува поголемо внимание, дали пишува за тоа што ученикот постигнал или ги наведува и слабостите, и други поважни елементи. Во овој контекст приложуваме прилог бр. 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

-Други единици на анализа:

Тука спаѓаат разни други пишани единици на педагошка документација кои се доста битни за откривање одредени аспекти на описното оценување, како: контролни задачи на учениците, тестови, разни писмени изработки на учениците кои ќе се користат при извлекување заклучоци за нивоата на знаења кои се поставуваат како барање кај учениците, оспособеноста на учениците за изведување одредени логички, мисловни операции, итн. Ќе приложуваме изработки на ученици од различно ниво на постигања, прилози бр. 39-58.

ЧЕТВРТ ДЕЛ

Дискусија на добиените резултати

1. Сумарна дискусија на добиените резултати

Квалитативното истражување спроведено со помош на техниките партиципативно набљудување, неструктурирано интервју и содржинска анализа на педагошка документација, не доведе до сознанија дека описната оценка која се формулира на крајот од учебната година во почетните одделенија на основното образование, е резултат на постојаното, континуирано следење и проверување на постигањата на учениците, и тоа севкупните постигања, каде освен знаењата спаѓаат вештините и способностите, како и останатите постигања. Предметот Природа и општество дава извонредни можности за формирање и развивање на овие квалитети кај учениците, тие се здобиваат со солиден фонд на знаења за природата и општеството кое ги опкружува, формираат способности, вештини како и навики за примена на одредени начини на однесување во реалниот живот, надвор од училишните клупи.

Поради ширината на темата на истражување, долго време размислувавме на кој начин да ги групираме проблемите и на кои аспекти да обрнеме внимание при дискусија на резултатите. Во описното оценување, како понов феномен во нашето образование, влијаат и учествуваат многу голем број на фактори, влијанија, кои на крај резултираат со формулирање на една објективна описна оценка за индивидуален ученик, која не личи на описната оценка на друг ученик во одделението. Тука не се работи само за начините како наставникот од одделенската настава формулира описна оценка, туку како прво ја планира наставата, како истата ја реализира, дали оценувањето на учениците кореспондира со планирањето и реализацијата на наставата, дали овие три процеси се одвиваат истовремено или се поделени во наставната практика. Натаму, тука влијаат методите со кои наставникот ги следи, проверува и оценува своите ученици, дали има разновидност на методите на следење, проверување и оценување или сеуште се користат само традиционалните, на нас познати начини, методи и форми. Описното оценување никако не може да се спроведува успешно без залагањето на наставникот, нивната желба да воведат нешто ново во наставата, а не може да биде успешно ни без вклучување на ученикот, кој се јавува како централна фигура во

целокупниот процес на поучување, учење и оценување. Овде да не ги заборавиме ни родителите, нивното вклучување и помош за поуспешно спроведување на описното оценување на нивните деца, кои со свои суѓестии во голема мера им помагаат на наставникот да пореално ги опише постигањата на учениците.

Сите резултати добиени по пат на партиципативно набљудување, неструктурирано интервју и содржинска анализа, ги групиравме во следниве категории:

1.1 Материјални и организациски предуслови за успешно спроведување на описното оценување

Следењето, проверувањето и оценувањето се значајно општествено и училишно прашање. За успешно спроведување на описното оценување се неопходни одредени материјални услови како и нејзиното долгорочно, стратешко планирање во сите училишни документи. За да може успешно да се спроведува на ниво на наставник, описното оценување треба прво да биде планирано на училишно ниво. При едногодишната посета на училиштето, примерок на нашето истражување, дојдовме до заклучок дека оценувањето како процес е присутно во сите позначајни училишни документи. Освен посетата на наставните часови, го анализиравме и училишниот развоен план, изработен од директорот и стручната служба на училиштето и утврдивме неколку елементи на овој план поврзани со планирањето на компонентата оценување:

- Училиштето има усогласена и писмено дефинирана политика за оценување која е базирана на анализа на состојбите со оценувањето во училиштето и е основа за планирање на оценувањето;

- Во училиштето се планирани активности за следење на квалитетот на оценувањето во самото училиште;

- Имаат планирано професионален развој и стручна поддршка на кадрите за проблематката на оценувањето, како и план за обезбедување на материјално-техничките услови за спроведување на оценувањето.

Компонентата “Оценување” е внесена во развојниот план на училиштето, детално е разработена и тоа во неколку насоки:

-При селектирање на приоритетите, училиштето се определило за осум приоритети од листата на потреби, за кои сметаат дека се особено важни за училиштето. Покрај едукацијата на наставниците за работа со компјутер, интернет, служење со англискиот јазик, организирање средби со родителите за одржување предавања од значајни теми, соработка со локалната заедница, како четврта по ред во листата на приоритети, доаѓа унапредувањето на оценувањето на учениците. Се дава осврт на отежнувачките фактори кои го забавуваат процесот на реализацијата на целите, се спомнуваат факторите на поддршка, факторите кои засилуваат и мотивираат, се набројуваат стратегиите со кои би се намалило влијанието на негативните фактори во спроведувањето на успешно оценување на постигањата на учениците;

-Компонентата оценување е планирано и во програмата за работа на директорот во учебната година 2007/2008. Во програмските содржини се формулира како - Следење на работата на наставниците според проектот “Унапредување на оценувањето”-, време на реализација-преку цела година, соработници-училишен психолог и училишен педагог;

-Во годишната програма на стручната служба, исто така се предвидува следење на проектот “Унапредување на оценувањето”, каде се вклучени наставници, педагог, психолог и училишниот директор, се реализира преку целата година, а има за цел мотивираност на учениците и повисоко ниво на знаење. Стручната служба има планирано на кој начин и кога ќе им пружи стручна помош на активите и одделни наставници во врска со оценувањето. Значи во овој процес се активно вклучени сите релевантни фактори кои се заинтересирани за успехот на учениците. Во училиштето сите треба да бидат запознаени со нормативните акти што го регулираат оценувањето, училишната политика за оценување и Стандардите за оценување.

-Конечно, оценувањето е дел и од програмата за работа на природната и хуманитарната група на предмети, каде се планира да се согледува следењето на проектот “Унапредување на оценувањето”, со цел

подобрување на квалитетот на знаењата и другите постигања на учениците.

Во интервјуто со директорот на училиштето тој ни објасни дека овие документи се донесени пред четири години каде секогаш оценувањето било, е и ќе биде дел од програмата. За новата учебна година се обработува нов развоен план во кој се опфатени повеќе елементи од оценувањето, посебно описното оценување, планираат семинари за подобрување на описното оценување, да ги опфатат наставници од одделенската и од предметната настава, бидејќи досега не се посветувало доволно внимание на оценувањето. Ова училиште е опфатено во проектот “Примена на стандардите за оценување”, организирано од МЦГО и УС-аид, со наставници од предметната настава, што докажува дека на оценувањето му се посветува доста големо внимание, а сега со реформите во основното образование оценувањето станува нивен приоритет.

Педагогот на училиштето потврди дека описното оценување во овој период е приоритет на стручните активи, одделенските наставници заеднички се договараат за начините на опишување на постигањата на учениците, на состаноците на стручните активи, се разгледуваат содржини, теми, како описно да се следат, проверуваат и опишуваат учениците и сето тоа е планирано во годишниот план на стручните активи во одделенската настава, значи училиштето сериозно е подготвено за успешно спроведување на описното оценување.

Заклучуваме, освен практично, оценувањето е присутно и теоретски во сите позначајни училишни документи, а со ова даваме одговор на поставеното истражувачко прашање:

-Како описното оценување се планира во позначајните училишни документи-

За успешно спроведување на описното оценување, исто така се потребни одредени материјални услови и издатоци. Како што секоја нова реформа во образованието што не може да се реализира успешно без финансиски и материјални предуслови, и за описното оценување се потребни одредени издатоци. За ова прашање одговор добивме во интервјуто со директорот, педагогот и со наставниците, кои потврдија дека успешната реализација на

описното оценување е пропратено со материјални издатоци кои треба да ги обезбеди училиштето, а не често и самите наставници се тие кои набавуваат одредени материјали за сопствените потреби.

Директорот потврди дека описното оценување изискува одредени материјални предуслови кои треба да ги обезбедува училиштето. Наставниците е потребно да бидат обучени за користење на информатичка технологија, потребна е медијатека, фотокопир, доволно хартија, но обезбедувањето на овие материјали не бара големи издатоци од училиштето и секое училиште има можности да обезбеди такви услови за да може непречено да функционира описното оценување. Исто така потребно е училиштето да обезбеди доволно стручна литература од областа на описното оценување за да може да ги користат наставниците, да се организираат обуки за наставниците, итн.

Со ова се одговара на поставеното истражувачко прашање:

-Какви материјални и технички услови се потребни за успешно спроведување на концепцијата на описното оценување-

1.2. Учењето, поучувањето и описното оценување. Особености и поврзаност

За успешно спроведување на описното оценување, потребно е да се раководиме од принципот дека поучувањето, учењето и оценувањето се меѓусебе тесно поврзани процеси. Потребна е целосна промена на стилот на наставна работа, каде учењето и поучувањето ќе бидат процесно и развојно насочени а при оценување на постигањата на учениците, ќе се следи, проверува и оценува целокупниот процес а не само одредени резултати, кои беа карактеристични за традиционалната настава.

Во одделението, примерок за партиципативното набљудување, описното оценување успешно се спроведуваше бидејќи наидовме на нов стил на поучување на наставникот и на учење на ученикот, се реализираше настава сватена како проблемско-развојна, каде учењето беше процес на решавање на проблеми, творечки, конструктивистички процес, немаше

класично книшко учење. На наставничката поважен и беше фактот како учениците работат, како размислуваат, како се изразуваат, како ги сфаќаат поимите, отколку дали нешто ќе кажат точно или неточно. Нормално и на тој аспект му посветуваше внимание, но приоритет беа развојните процеси кај учениците, затоа заклучуваме дека доминираше проблемско-развојната настава. Во тоа одделение учењето, поучувањето и оценувањето имаа иста цел, зависеа една од друга, се случуваа истовремено и не беа поделени како во традиционалните модели на наставна работа. Многу тешко се разграничуваа кога се случува оценување, кога учење а кога поучување, тие три процеси се случуваа едновременно и не се разликуваа една од друга.

Наставата, учењето и оценувањето, како три важни елементи на еден ист процес, мора да имаат иста цел. Оценувањето во тоа одделение произлегуваше од наставата, имаше своја цел која беше соодветна на целта на наставата. Во тоа се уверивме при анализа на дневните подготовки на наставникот како и при набљудување на наставните ситуации, каде цел на наставата беше да ги поттикне идеите на ученикот, неговите повисоки психички процеси, пр. логичкото мислење, тогаш и оценувањето беше насочена кон истата цел. Значи, онака како што се планира и реализира наставата, на тој начин и се оценува.

Проверувањето, како интегрален дел на процесот на учење, беше значајна основа за планирање на наставната работа од страна на наставникот. Интервјуто со наставници опфатени со примерокот, прашање бр.5, не доведе до сознанија дека наставниците во голема мера ги користат резултатите од проверувањето за модифицирање на нивното поучување, пр: „да, резултатите од проверувањето и оценувањето ги анализираме за да можеме во наредниот период да се поправиме, обично како промена воведувам индивидуална работа со ученици кои имаат потешкотии во учењето”; „да, проверувам дали сум дала превисоки цели, а на тоа најдобро ќе ме упати проверувањето. Ако од тестирањето добивам послаби резултати од целото одделение, тогаш заклучувам дека сум дала високи цели или пак на одредена тема не сум посветила доволно внимание, дали некако сум ги префорсирала”; „да, секако, ги менувам формите на

работа, индивидуално работам со одредена група ученици”; „ако има послаби резултати во помала група ученици, тогаш работам со таа група на ученици кои не успеале да ги остварат наставните цели. Ако поголема група ученици покажува послаби резултати, тогаш ги менувам методите и формите на работа”; „да, секоја проверка кажува дали се остварени целите, и според резултатите од проверката, ние како наставници ја менуваме нашата работа, стилот на работа”, и други размислувања кои произлегоа од наставниците.

Резултатите од било кое проверување на постигањата на учениците, наставничката ги користеше за две цели: да ја планира понатамошната наставна работа и да ја модифицира сопствената работа. Начините и содржините на проверување на знаењето го определуваа и го насочуваа и опсегот и интензитетот на учење кај учениците.

Следењето, проверувањето и оценувањето во одделението обично се правеше во секојдневен, автентичен контекст, а не во посебни испитни ситуации. Тоа е контекст кој овозможува слободна интеракција меѓу наставникот и ученикот при што не се бара единствено точен резултат, туку најдобро можен резултат во дадениот контекст.

Следењето, проверувањето и оценувањето се одвиваше цело време додека траеше наставата-многу беше тешко да се посматра како посебен процес, издвоен од поучувањето и учењето. Затоа, многу погоден начин за бележење на податоците беше партиципативното набљудување, каде се бележеа сите ситуации и моменти кои се случуваа во континуитет, а потоа при обработка на податоците на некој начин се обидувавме да поделиме во кој дел имаме учење, каде поучување а каде проверување и оценување, при што ни одеше доста тешко, затоа заклучивме дека овие три моменти се толку испреплетени, што воопшто не можат да се поделат една од друга.

Следењето, проверувањето и оценувањето се процеси кои служат за размена на информации, и тоа: да понудат насоки за следниот чекор во поучувањето, да разменат информации со учениците и родителите за постигањата и напредокот на учениците, да опишат каде се наоѓа ученикот на патот кон наставните цели, да им помогнат на учениците да ги

разберат наставните цели и да го планираат следниот чекор кон нивното постигање. Учењето и оценувањето беа две страни на еден единствен процес, се испреплетуваа меѓусебно и главната цел им беше за да ученикот постигне подобри резултати во учењето.

Во овој дел одговор најдовме за следните поставени истражувачки прашања:

-Дали описното оценување е континуиран процес кој се изведува паралелно со поучувањето и учењето;

-Дали описното оценување нуди насоки за следните чекори во поучувањето на наставникот;

1.3. Планирање и реализација на наставата во описното оценување. Особености и поврзаност

Описното оценување освен со учењето и поучувањето, тесно е поврзано и со планирањето и реализацијата на наставната работа. Во традиционалната настава, наставникот работи со наставни цели кои не се доволно конкретни и операционализирани; во описното оценување главен предуслов е операционализацијата на наставните цели од кои поаѓа наставникот при планирање на наставниот процес.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување, како што се планираат целите на наставата, како што се планира реализацијата на наставата, исто така се планира и оценувањето, значи не е спореден елемент кој се одвива стихийно, туку се планира однапред.

Често пати, во теоријата, како прв чекор се набројува планирањето, потоа реализацијата а на крајот доаѓа оценувањето, но тоа воопшто не ја намалува нејзината улога и место во тој процес. Дури понекогаш, оценувањето е прв елемент во тој триаголник. Често пати од резултатите од оценувањето зависи и планирањето и реализацијата на наставата. Тие резултати се индикатор за тоа колку успешно е планирана наставата и колку успешно се реализираат целите на наставата. Во нашата паралелка во која набљудувавме наставни ситуации, видовме дека тој редослед не е нужно правило, често пати оценувањето е прв чекор, од кој, во голема

мера зависат планирањето и реализацијата, а таа е многу битна разлика од стариот начин на оценување, со што се зголемува улогата на оценувањето. Се случуваше, често пати, да едно проверување влијае на промената на планот за реализација на содржините, посебно во случај кога поголем дел од одделението не покажува солидни резултати. Во такви случаи наставничката ги преформулираше и наставните цели, ги модификуваше, и планираше индивидуални цели за одреден број ученици, а со тоа автоматски се менуваше и начинот на реализација на тие наставни цели. Значи од самата состојба при проверувањето, се менуваше целиот наставен тек. Исто така при тематско проверување се случуваше, иако за наредниот час наставникот имаше планирано започнување на нова наставна тема, да продолжи со утврдување на целите од претходната тема и да не започне нова наставна тема. Значи во одделението каде се реализира описно оценување, следењето и проверувањето се доста битни елементи во планирањето и реализацијата на наставата, при што ги утврдивме следниве заклучоци:

- постои јасна врска меѓу целите и содржината на наставата и оценувањето,
- од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува,
- од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се стреми.

Интервјуто со наставници опфатени со примерокот, не доведе до заклучок дека наставниците оценувањето го сметаат за доста битен елемент на наставниот процес, заедно со планирањето и реализацијата на наставата. На нашето поставено прашање: „Дали оценувањето го сметате како составен дел од наставниот процес, заедно со планирањето и реализацијата на наставата“ наставниците размислуваа вака: „да, оценувањето е составен дел од наставата, тие се зависни едни од други, тоа што го постигнуваат учениците, на некој начин треба да се оценува, ги оценуваме резултатите на учениците“, „да, оценувањето е составен дел од наставниот процес, ако го поставиме прашањето дали оценувањето е важно, мислам дека е доста важно, но според мене најважна е реализацијата на содржините, но и оценувањето е битен елемент“, „ако говориме за местото на оценувањето во наставниот процес, мислам дека

оценувањето има ист третман како и планирањето и реализацијата на наставата, затоа што учениците постојано сакаат да имаат повратна информација за нивното учење. Затоа мислам дека оценувањето има иста улога во наставата”, „оценувањето и планирањето одат заедно, тие се на исто ниво, и јас лично и на двата процеси им обрнувам исто внимание”, „мислам дека оценувањето е составен дел на наставата, битно е планирањето, реализацијата, а оценувањето е повратна информација, е на исто ниво со планирање и реализација, тоа што се планира и реализира, се проверува со оценување”, „оценувањето е составен дел од наставниот процес, она што е планирано и реализирано во текот на учебната година, мора да се проверува, бидејќи ако не се проверува, немаме индиции дека е реализирано, не се смета за реализирано. Мислам дека местото на оценувањето е примарно, ако немаме проверување и оценување, немаме увид во наставната програма, во реализацијата на целите предвидени со наставната програма”, и слични размислувања на наставниците опфатени со примерокот, а кои не наведуваат на заклучок дека на оценувањето им придаваат важно место во наставниот процес.

Во овој дел одговор наоѓаме за поставеното истражувашко прашање:

-Дали и на кој начин описното оценување е поврзано со планирањето и реализацијата на наставата-;

1.3.1 Планирање на наставата

Неопходно е да се идентификуваат структурните елементи во наставните програми: целите, задачите, содржините, бидејќи од нив поаѓа комплексниот процес на планирање, реализација и оценување во наставата, односно наставниот план и програма се тесно поврзани со наставата, учењето и оценувањето.

Наставникот оценувањето треба да го планира во годишните, тематските и дневните планови, согласно со целите на наставата. При планирање на формативното оценување, наставникот ги зема предвид предзнаењата на учениците, нивните различни способности и посебните потреби на одделни ученици. Значи процесот на оценување не смее да се врши стихийно, ад

хок, без претходно планирање на сите релевантни елементи кои треба да се земат предвид при оценувањето.

Во одделението кое беше избрано како примерок за партиципативно набљудување, процесот течеше со овој редослед:

- 1.формулирање наставни цели,
- 2.организација на наставните ситуации,
- 3.следење (набљудување) на активностите на учениците,
- 4.континуирано бележење,
- 5.проверување на знаењата, и
- 6.опишување на постигањата

Значи, воочивме дека првиот елемент во овој процес беше планирањето на наставните цели од страна на наставникот, чијашто реализација ја следевме при едногодишното набљудување. Исто така и при содржинската анализа на писмените подготовки на останатите наставници опфатени со примерокот, се уверивме во тоа дека сите ги планираат наставните цели и тоа операционализирани (конкретни) наставни цели, во неделно-дневното планирање на содржините (прилог бр.14, 15), во писмените подготовки за наставен час (прилог бр.16, 17)

Кај наставниците кои оценуваат описно, се планираат конкретни тематски наставни цели и наставни цели поврзани за одредени наставни содржини, значи на планирањето му се придава огромно внимание како предуслов за планско реализирање на наставниот процес. Со ова се одговара на поставеното истражувачко прашање:

-Да се утврди како описното оценување е поврзано со конкретните наставни цели планирани од страна на наставникот-

Вториот момент кој го воочивме со партиципативно набљудување е дека наставникот им посветува внимание и на очекуваните резултати, исходи од учењето на учениците, но нив не ги наведува во тематското или дневното планирање. Описното оценување бара поврзување на оценувањето, колку што е можно повеќе, со очекуваните исходи од учењето, односно за да може соодветно да поучува, наставникот треба да знае кон какви очекувани резултати треба да се стреми.

Ова е посебно важно во описното оценување, каде наставникот треба да води белешки за секој реализиран резултат од учењето на секој ученик и токму тој конкретен резултат треба да стои во повратните информации за постигањата на учениците, а содржинската анализа на писмените подготовки не увери во тоа дека и кај другите наставници кои оценуваат описно, *резултатите не се наведуваат во планирањето*. Тоа е можеби поради фактот што немаат законска обврска за наведување на очекуваните исходи од учењето, односно при постојаните разговори со наставниците, тие самите рекоа дека тоа не се бара од нив како обврска, а доколку се бара, би го навеле. Во овој дел даваме одговор на поставеното истражувачко прашање, формулирано на следниов начин:

-Да се утврди дали наставниците ги планираат очекуваните резултати од учењето на учениците во дневните и тематските планирања-

Но тоа што го воочивме за време на набљудувањето, а е поврзано со исходите, е фактот што наставникот пред почетокот на секоја тема усно ги запознава учениците со исходите, односно им ја приближува наредната тема и тоа повеќе го прави за да ги мотивира учениците. Пред почетокот на нова наставна тема, наставникот ги информираше учениците на овој начин:

-*наредната недела, час, период... ќе ја работиме темата...*

-*таа тема е бидејќи не запознава со..., не осособува да се снајдеме во...*

-*во врска со новата тема, треба да знаеме за...*

-*посебно внимание треба да посветиме на...*

-*родителите можат да ви помогнат со тоа што...*

Заклучок: иако наставникот не ги наведува писмено во планирањето, очекуваните исходи се составен дел од планирањето на наставата, меѓутоа во малку поинаква форма.

Наредниот елемент кој го воочивме при набљудувањето е тоа што наставникот постојано организира соодветни наставни ситуации кои допринесуваат да тие очекувани се реализираат и за сите исходи кои ги очекува од учениците, користи соодветни методи за нивното мерење, односно утврдува дали има резултат од учењето и до кој степен се тие

изразени кај секој ученик индивидуално, во што е тежината и посебноста на описното оценување. Ова констатација би ја поткрепила со следнава ситуација: Учениците беа на посета на железничката станица во Скопје каде практично се запознаа со сите делови кои ја сочинуваат железничката станица, нивната функција, а беше во рамките на темата “Сообраќај”. Пред да одат на посета, наставничката ги припреми учениците и им кажа на што треба да обрнат внимание, односно направија план на посетата и ги запозна со очекуваните резултати, односно, што тие треба да знаат за железничката станица. Откако се вратија во училиница, наредниот час, наставничката имаше планирано да ги провери новоусвоените знаења кај учениците и се реши тоа да не го прави со тест или усно испрашување: што е вагон, кондуктер кој е ... итн, туку да ги провери знаењата и вештините на учениците со помош на изведбена активност: играње на улоги. Сите ученици кои беа во посета добија одредена улога и тука практично ги демонстрираа новоусвоените знаења и вештини во врска со таа тема и конкретно покажаа дека има очекуван резултат, исход од нивното учење, односно докажаа дека им се јасни новоусвоените поими, како и тоа дека се оспособени во реалниот живот да ги применуваат истите.

Доста важно е и прашањето: Дали учениците треба да ги знаат наставните цели пред да започне поучувањето, наставниот процес. Во описното оценување запознавањето на учениците со наставните цели пред да започне процесот е многу важно бидејќи се смета дека тогаш ученикот ќе биде повеќе психички подготвен за успешно усвојување на нови знаења и вештини. Во одделението, примерок за набљудување, наставничката постојано, секогаш, пред започнување на нова тема, ги запознаваше учениците со новите предизвици кои ги очекуваат, тоа понекогаш го правеше и пред започнување на наставниот час, кога им кажуваше дека овој час треба да научат за.... бидејќи тоа е..., ќе им треба за.... итн. Со очекуваните резултати на учењето понекогаш се запозанваа и родителите на учениците доколку доаѓаа индивидуално да се информираат за работата на нивното дете.

И конечно, да се осврнеме и на прашањето за домените на планираните цели од страна на наставниците кои оценуваат описно. Имено, човековата личност е составена од овие три домени на развој: когнитивниот, афективниот и психомоторниот. Училиштето има за цел кај учениците да ги развие сите три сфери, така што во наставната програма се дефинирани и планирани наставни цели од сите три сфери на развојот на личноста на ученикот. Содржинската анализа на педагошката документација не увери дека наставниците планираат наставни цели од сите три домени на учењето. Исто така и интервјуто со наставниците опфатени со примерокот, не доведе до заклучок дека сите три домени се присутни во планирањата на учениците. Можеби тоа е така поради фактот што самата природа на предметот Природа и општество е таква што овозможува реализација на когнитивни, афективни и психомоторни цели на наставата, сепак во писмените подготовки на наставниците опфатени со примерокот за содржинска анализа, присутни се сите три домени од наставата, што може да се види од прилозите. Обично, наставните цели по предметот Природа и општество не се јавуваат во чиста форма, односно претставуваат комбинација на сите три аспекти во една формулација, затоа не може точно да се каже за доминација на едниот домен наспроти другите две, туку дека во иста мера се вклучени сите домени на учењето. На крајот од овој дел даваме одговор на поставеното истражувачко прашање, кое гласи:

-Наставни цели од кои домени најчесто планираат наставниците во описното оценување: когнитивни, афективни или психомоторни-

1.3.2 Реализација на наставата

После планирањето, реализацијата на наставниот процес е вториот момент на кој треба да се посветува внимание и да се презентираат воочените особености. За ова цел, од голема помош ни беше техниката партиципативно набљудување. Во второто одделение каде набљудувавме една учебна година часови по предметот Природа и општество, доминираше активна настава. Иако настава се реализираше според предметно-часовниот систем, бевме сведоци на голема интеграција,

корелација помеѓу предметите а доминираа активни форми на учење и поучување. Наставата беше процесно насочена, односно наставничката цело време го проверуваше процесот на усвојување на знаења, вештини, способности кај учениците, и многу ретко оценуваше резултат, односно не инсистираше точен резултат од некоја решена задача или проблем.

Реализацијата на наставниот процес ќе ја опишуваме од два аспекти, и тоа: начините на учење на учениците додека се реализира наставниот процес и начините на поучување на наставникот во наставниот процес. И оценувањето тука треба да се спомне како пропратен елемент, но за следењето, проверувањето и оценувањето подетално ќе расправаме во делот 1.3.3.

Најевидентен показател дека во второто одделение се одвива активна, истражувачка настава, е самиот изглед на училницата. Таа училница воопшто не изгледа класично, туку личи на мала работилница: со неколку катчиња за работа, во секое време достапни наставни средства и помагала, изложбени паноа богати со продукти од учениковиот труд. Клупите се така поставени да овозможуваат групна работа на учениците, но по потреба нивниот распоред се менува и ниедна група нема постојано место на работа, туку учениците се преместуваа по потреба. Атмосферата е работна, учениците се постојано во движење и активни, понекогаш и премногу бучни, што ја попречуваше нормалната работа, при што интервенцијата на наставничката беше неопходна. Во вакви услови, многу често имав привилегија да набљудувам некоја истражувачка активност на учениците: било да се работи за решавање на наставни проблеми, да се во позиција да увидуваат или утврдуваат одредени односи, состојби или да користат мисловни или пак практични истражувачки активности. Учениците постојано активно стекнуваат знаења, не е присутно книшкото учење. Иако во услови на предметно часовен систем кој се базира на куси чекори, наставничката реализираше наставни ситуации кои се карактеристични за активната настава, односно, наставниот процес се реализираше со користење на најразновидни истражувачки постапки. Во тоа одделение, голем простор завземаше учењето по пат на решавање на проблеми и учењето со увидување. Во тоа не увери фактот што кога се

наоѓаа пред проблемска ситуација, учениците најпрво согледуваа кои услови недостасуваат, дека задачата не може да се реши на вообичаениот начин на решавање, фондот на знаења со кој располагаат не е доволен т.ш. мораат да користат дополнителни извори на знаења и дека мораат да се потпираат на креативното и продуктивното мислење кои помагаат да се откриваат елементите на една целина а со тоа и да се реши некој проблем или задача. Сепак, учењето со решавање на проблеми завзема поголем простор во наставата од учењето со откривање, која е посложена активност, бара развиен степен на апстрактно мислење, а до откривање на одредени односи, структурни елементи, откривање на законитости, принципи и др., можеа да дојдат само мал дел од учениците, поради фактот што откривањето е посложена активност од решавањето на проблеми и бара големо искуство, знаења и развиено мислење кај учениците. Проблемската настава ја освежува наставната атмосфера, внесува живост и интелектуална ангажираност на учениците, ствара добро расположение и предизвикува задоволство поради успешно извршената работа.

Во текот на спроведувањето на активностите од страна на учениците, место во наставата не најде псеудо-активноста на учениците: тие беа свесни за потребата да истражуваат за да дојдат до одредени податоци, решенија на проблемот, беа навикнати на тој стил на работа бидејќи од наставничката не добиваа готови решенија на проблемите, туку самите ги бараа во различните варијанти од нивните активности. Тие не одговараа на прашањата како ќе им дојде на памет, иако беа мали, се базираа на силата на аргументите и резултатите до кои дошле со сопствена работа, било да е точно решението или неточно, тие секогаш ги презентираа нивните достигнуања какви и да беа. Тоа беше така бидејќи наставничката постојано од нив бараше да го кажат своето мислење во врска со проблемот, како дошле до тој резултат, што треба да направат за да се подобрат, и учениците беа навикнати на тој начин на работа.

Доминантна форма на наставна работа беше групната форма, но не се запоставуваа ни индивидуалната ни тандемската. Првата активност во рамките на групата обично беше индивидуална работа, односно секој ученик имаше посебна задача во рамките на заедничкиот групен проблем.

Понекогаш се работеше и во пар, особено ако задачата не е многу опширна и комплексна, па секој ученик од парот има свој дел на работата. Како што рековме претходно, доминираше групната форма на наставна работа, учениците беа поделени на 4-5 групи кои се постојани, но со можност да се реструктурираат доколку некој член од групата пројавува интерес или желба за тоа или ако поинтересен за истражување му изгледа проблемот од некоја друга група. Секој член од групата имаше донекаде утврдени задачи: некој беше главен во составување на планот на истражувањето, некој пишуваше извештај од истражувањето или од набљудувањето, некој постојано сакаше да црта, итн. По завршувањето на истражувашките активности, секоја група ги презентираше своите резултати пред одделението, заклучоците се повторуваа и се објаснуваа од страна на наставничката за останатите групи, а учениците од другите групи учествуваа со нивните прашања и дискусии или пак несогласувања со работата на групата, значи доаѓа до израз ученичкото оценување.

Групната форма на наставна работа се користеше на два начини: иста задача за целото одделение и за секоја група посебен истражувачки проблем. Кога се работеше за втората варијанта, која беше почеста, во еден случај наставничката им овозможуваше на учениците да сами одлучат какви проблеми ќе истражуваат, по желба, а во вториот случај, сама ги одредуваше истражувачките проблеми на секоја група, познавајќи ја структурата на групите и индивидуалното ниво на интелектуален развој на секој ученик. Посебно ме импресионираше начинот како учениците, додека работат индивидуално на ниво на група, им го наметнуваа своето мислење на другите членови на групата и се бореа истото да се прифати.

Вториот елемент во реализацијата на наставата беше поучувањето на наставникот. Наставничката се обидуваше на учениците да им создаде такви наставни ситуации во кои ќе им овозможува тие да ги реализираат очекуваните исходи од нивното учење. Значи секогаш се тргнуваше од планираните наставни цели во рамките на одредена тема кои беа операционализирани и распределени како цели на одредени наставни содржини и аналогно на нив се создаваа можности да учениците се доведат во ситуација да ги усвојат наставните цели и да покажуваат очекувани

исходи од нивните активности и учење. За поконкретно, ако цел на наставата е да се оспособат учениците за набљудување на одредени предмети, појави односи, што е многу важна наставна цел по овој предмет, наставничката создаваше конкретни услови каде ќе им овозможи на учениците да прибираат информации за некој предмет или појава со помош на користење на едно или повеќе сетила. Онаму каде директното сензорно искуство беше неадекватно или невозможно за изведување на потребното набљудување, се даваше варијанта за користење на индиректни методи, како на пример со користење на одредени инструменти: термометар, вага, и др.; ако целта беше да се оспособат учениците за класифицирање, наставничката им даваше такви задачи кои ќе ги оспособат за класифицирање, пр. со црвен фломастер заокружете ги предметите од живата а со син фломастер предметите од неживата природа, итн.; да ги оспособува за воочување на релациите човек-животни-растенија, и многу други слични ситуации. Исто така, партиципативното набљудување ни овозможи да видиме дека иако поучувањето е активност на наставникот, сепак, во тие активности се вклучени и учениците. Поучувањето на наставникот не се состоеше во класичното предавање на наставните содржини, туку од активности кои беа во функција на успешната реализација на целите на наставата, а тие активности беа следниве: поставување задачи и проблеми, давање упатства и насоки за работа, одобрување и охрабрување на ученикот, давање судови - оценки за одговорите и постигањата на учениците, поттикнување, поддржување на учениците, запознавање на учениците со стандардите, критериумите, подготвување на тестови и инструменти, прегледување на тестови и други изработки на учениците, пишување на коментари за писмени изработки, информирање на учениците за нивните постигања, набљудување на однесувањето на учениците, информирање на родителите за постигањата на нивните деца, упатување на учениците за самопроверување и самооценување, средување на податоци, анализирање на податоците, собирање, бележење на информации за одделни показатели, следење на работата, идентификување на грешките и упатување на нивно надминување, водење на анегдотски белешки, водење

на досие (портфолио) за учениците, утврдување на индивидуалните цели на учениците, избор на соодветни методи и средства за следење и проверување, итн.

Во рамките на предметот Природа и општество, тоа што го воочивме, беше остварувањето на принципот на интеграција, односно на тематска обработка на содржините од повеќе предмети и нивно интегрирање во една целина, со што се избегнува вештачката поделба на наставните предмети.

1.4. Процес на следење, проверување и описно оценување. Особености

Следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е процес кој се случува во текот на наставниот процес, постојано и во континуитет. Пореално е во тој процес да зборуваме за постојано следење и постојано проверување на постигањата на учениците, што на крајот од процесот резултираат со една описна оценка која е збир на сите воочени и забележани начини на реагирање на учениците во текот на наставниот процес.

Во одделението, примерок на партиципативно набљудување, присутен е психо-педагошкиот пристап кон проверувањето и оценувањето, што значи овие процеси не се изведуваа исклучиво со помош на тестови на знаење, туку се користеа пофлексибилни форми на проверување, како што се разговор, дискусија, извештаји од истражувања, итн. За наставникот најважно беше дали ученикот ги постигнува планираните наставни цели, дали го разбира наученото, дали умее да го примени практично знаењето во нови ситуации и дали владее со потребните вештини. Таквото проверување и оценување се изведуваше во контекст на секојдневните вообичаени активности на ученикот во секојдневниот живот, без посебни испитни ситуации.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување, се користеше холистичкиот пристап при следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, каде до израз доаѓаше усвојувањето на нови

знаења, стекнувањето вештини и навики, развојот на способностите за спознавање, усвојување на ставови, интереси, вредности без строги критериуми. Наставникот се стремеше кон тоа акцент да се стави не врз точно утврдените содржини на знаењата, туку на формирањето на важни и општи аспекти на создајните способности, кои се искажуваат во секојдневното однесување на ученикот. Во тоа се уверивме во текот на едногодишното набљудување на наставните ситуации, каде наставникот не инсистираше секогаш на точно решение на одредени задачи, не бараше секогаш точни резултати, туку поважни и беа процесните аспекти на усвојување на знаења, вештини и способности кај учениците, не бараше точно дефинирање на поими, дефиниции итн, туку повеќе инсистираше на сопствено размислување и став на учениците по однос на одредени наставни прашања. Ова секако не значи дека наставата се одвиваше без одредени правила и утврдени законитости, туку напротив, сведоци бевме на многу флексибилен и слободен начин на усвојување на знаења, вештини и способности, каде учениците имаа доволно простор да се докажуваат а особено да ги развиваат сопствените интереси.

Во одделението примерок на партиципативното набљудување, оценувањето се изведуваше преку споредување на индивидуалните постигања на учениците со официјално поставените воспитно-образовни програмски цели или барања. Тие барања се образовни стандарди или критериуми кои ги има одредувано државата за одредена возраст.

Според тоа, како успешни се оценуваа постигањата на тие ученици кои ги задоволуваат барањата, односно критериумите и стандардите, а неуспешни оние чии барања не се реализирани. Основна цел на критериумското описно оценување е да се утврди до кој степен секој ученик ги постигнал или надминал барањата на наставните програми (стандардите), односно со какви компетенции се стекнал во однос на планираните, колку наставата и колку другите активности ги задоволуваат индивидуалните или општествените потреби искажани преку целите. Значи, оценувањето во одделението каде се одвива описно оценување е критериумско, односно учениците од едно одделение не се споредуваат и рангираат меѓу себе, туку се споредуваат со планираните програмски

операционализирани наставни цели. Овој вид оценување ги мотивира учениците да постигнат она што е планирано и што се бара од нив, да се трудат да бидат успешни во реализирањето на целите на наставата а не да се споредуваат помеѓу себе.

Во овој дел се дава одговор на поставеното истражувачко прашање кое гласи:

-Дали учениците се следат, проверуваат и оценуваат во споредба со операционализираните наставни цели-

Освен критериумско, оценувањето во одделението во кое се одвива описно оценување беше и ипсативно, односно постигањата на секој ученик се споредуваа со претходната состојба кај истиот ученик. Значи, напредокот на еден ученик во наставниот процес се согледува преку разликата на неговите постигања во две последователни состојби. Во одделението во кое набљудувавме една цела учебна година, видовме доста често ситуации каде наставникот за секој час, по предметот Природа и општество, имаше планирано кои ученици ќе ги следи и проверува повеќе од другите, што не значи дека другите не беа вклучени во тој процес, но секој час по двајца или тројца ученици постојано ги проверуваше, значи го следеше нивниот напредок. Тие обично беа послаби или ученици со среден успех. Значи, целта на наставникот беше да се утврдува дали и колку ученикот напредувал од претходното до наредното проверување, односно до кој степен ги постигнал индивидуално поставените цели. Исто така го следеше и напредокот на поуспешните ученици, посебно во тие случаи кога за некои од нив имаше планирано одредена задача да ја реализираат, било да е некое истражување или слично, и проверуваше какви постигања тие ученици оствариле. Наставничката, многу поважна ја сметаше поголемата разлика меѓу иницијалното и крајното проверување, отколку тоа да крајниот резултат биде близок до стандардот (планираната цел), т.е. битно и беше ученикот што повеќе да напредува. Доколку наставничката утврдуваше напредок во состојбата на ученикот, за тоа ги информираше родителите. Се уверивме во фактот дека ваквиот пристап во оценувањето е нов пристап и бара од наставникот добро да го познава секој ученик и континуирано да го следи неговиот напредок, што не е воопшто лесна

работа, но наставникот ја олеснуваше својата работа со тоа што постојано имаше сопствен план за следење на работата на одреден број на ученици, најчесто 3 или 4 во еден наставен час, а и за една седмица или подолг временски период, значи бидејќи следењето се засновува врз набљудувањето, наставничката го планираше своето набљудување на одредени аспекти и кај одредени ученици, т.е. вршеше насочено набљудување. Мислиме дека ова и не е толку тешко да се спроведува во одделенската настава бидејќи наставникот ги познава сите ученици и лесно ги воочува сите промени во нивното постигнување поради фактот што подолго време се заедно.

На крајот од овој дел, прикажуваме дел од одговорите на наставниците опфатени со интервјуто, кои одговараат на прашањето: “Дали учениците ги оценувате според поставените наставни цели или според претходното постигање?” Некои нивни одговори: “учениците ги оценувам според однапред поставените наставни цели, за послабите ученици се планираат посебни цели, кои ги проверуваме кај одредена група ученици”, “учениците се оценуваат според планираните цели на наставата”, “учениците се оценуваат на двата начини: на почеток на учебната година, се споредуваат со нивните претходни постигања, во текот на учебната година во споредба со целите планирани со наставната програма”, учениците се оценуваат според поставените наставни цели: се дефинираат наставните цели за одредена тема, се проверува кои цели се постигнати, дали и колку има напредок”, “учениците се оценуваат според наставните цели, прво за да се увери наставникот дека добро се планирани наставните цели, дали се реализирани, учениците се информираат за целите...”.

1.4.1 Процес на следење

Во одделенијата во кои се одвива описно оценување, следењето е незаменлив процес на континуирано спроведување низа разновидни активности, како што се: набљудување, надзирање, снимање, и тн. Овие активности ги спроведува наставникот при што прибира, бележи и

обработува податоци и други информации во врска со активностите на учениците.

Набљудувањето беше најчесто употребен метод за следење на постигањата на учениците. При следење наставникот набљудуваше што и како работи ученикот и што е многу важно, за сето тоа водеше аналитички белешки, кои покасно му послужија во описното оценување на постигањата на своите ученици. Тоа беше добар систем кој го регистрираше постојаниот развој и напредок на секој индивидуален ученик и беше плодна основа за успешно формулирање на описната оценка на крајот од учебната година. Затоа во описното оценување, следењето преку набљудување и бележењето на воочените промени во севкупното однесување на ученикот, е основна форма и почеток на реално опишување на ученикот и неговите постигања.

При набљудувањето, наставникот регистрираше, опишуваше се што постигнуваа учениците, без да ја провери точноста на процесот или резултатот кој го следи кај своите ученици, значи само ги регистрира различните начини на реагирање на учениците. При постојаните разговори со наставничката во чие одделение набљудувавме, а и со другите наставнички кои оценуваат описно, сите се сложија дека без следење и бележење тие не би можеле да го насочуваат ниту да го водат наставниот процес, односно, доколку не го следат реагирањето на учениците, нивното внимание, интерес, разбирањето на тоа што е предмет на обработка, итн, нема да можат успешно да одлучуваат на кој начин ќе продолжува поучувањето и наставниот процес во целина. Наставниците кои оценуваа описно исто така рекоа дека следењето е многу важно особено во прво одделение, при запознавање со учениците, со нивниот карактер, темперамент, нивните емоции, интереси, актуелното ниво на развиеност, вештини, способности, ставови, самостојноста во работата, итн., и дека тој процес во континуитет продолжува и во погорните одделенија за поцелосно запознавање на учениците, новите начини на реагирање во одредени ситуации, промените во нивното однесување и доколку има негативни начини на реагирање, се овозможува навремено

спречување на истите, односно поправање на негативните и поттикнување на позитивните својства и пружање на помош на ученикот во работата.

Значи со набљудувањето се опфатени сите црти на личноста на ученикот, не само учењето, и можеме да заклучиме дека освен насочено, планско набљудување, многу често се вршеше и непланирано набљудување на одредени ученици или на одделението во целина, зависно од ситуацијата.

При процесот на следење постојано се прибираа информации за учениците и тие информации се презентираа на самите ученици и на нивните родители, а се однесуваа на степенот на постигнување на наставните цели во споредба со поставените образовни стандарди, напредокот на ученикот во споредба со претходниот период на проверување и оценување, тешкотиите на кои наидува ученикот и помошта која треба да му се пружа, за кои области покажува посебен интерес и способности, колку е мотивиран за учење, каква е неговата одговорност кон училиштето, итн.

Во овој дел даваме одговор на поставеното истражувачко прашање кое гласи вака:

-Колку наставникот го користи методот на набљудување за да ги следи активностите на учениците-

1.4.2 Проверување на учениците

Проверувањето претставува систематско собирање на податоци за тоа колку ученикот им се доближил на поставените цели или ги постигнал истите. Тоа не значи дека проверувањето е свртено само на завршните образовни ефекти. Не се проверува само резултатот туку и самиот процес на усвојување на тие образовни добра. Проверувањето главно е свртено кон резултатско насочените индивидуални и заеднички цели на наставата и претставува извештај за постигањата на учениците, но не и нивно оценување, туку само верификација на постигнатото. Проверувањето се однесува на секоја ситуација во текот на наставата во која се проверува точноста, присутноста, исправноста на одделни постигања, без разлика дали тоа се врши усно, писмено или практично.

Наставничката проверувањето го организираше овозможувајќи му на ученикот да покаже што знае и умее, и со цел да се идентификуваат евентуалните празнини во неговото знаење. Во одделението примерок на партиципативно набљудување, соодветно внимание му се посветуваше и на процесот на следење и на проверувањето на постигањата на учениците, што ќе рече дека се вреднуваат резултатите на наставниот процес, како и процесите на учење. Следењето и проверувањето обично се одвиваа комбинирани, иако следењето природно е подолг процес на регистрирање на процесот на усвојување на образовни добра, проверувањето повеќе се однесуваше на крајниот резултат, но тоа секогаш беше поткрепено со белешки од тој процес на усвојување. Меѓутоа, така умешно комбинирани и надоврзани, следењето и проверувањето даваа јасна слика и за процесот и за крајниот резултат од учењето на учениците.

Постојано се следеше и проверуваше и начинот, патот како ученикот учи, како ја планира и организира својата работа, како размислува, како се однесува во различни ситуации. Според мислењето на наставничката, тоа е битно особено за проценување на постигнатоста на функционалните и воспитните цели на наставата, следењето и проверувањето не можат да се гледаат како изолирани процеси кога се работи за утврдување на усвојувањето на воспитните и функционалните цели. Со проверување се опфаќаа сите ученици.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување, проверувањето завршуваше само со тековен коментар на наставникот упатен до учениците и нивните родители, со одредена белешка во нејзиниот бележник, а целта беше да се укаже колкаво е отстапувањето од очекуваното, да се утврдат празнините во знаењата и да се иницираат постапки за можни корекции.

Причините поради кои наставничката постојано ги проверуваше учениците беа следниве: да се врши дијагноза на проблемите на учениците, да дава повратни информации и да ги поттикнува учениците, да ја планира својата работа, да организира активности, да ја организира работата на учениците, и др.

Во одделението во кое следевме настава, усното проверување беше доста распространета форма на вреднување на учениковата работа и се спроведуваше преку различни облици на разговор или дискусија. Значи, покрај неизбежното поставување прашања од страна на наставничката, слободниот разговор, како и дискусијата беа доста применувани форми за проверување на постигањата на учениците. Преку овие две форми на изразување учениците многу слободно и без никаков притисок можеа да ги кажат свиоте мислења, ставови по одредено прашање што беше тема на дискусија, а наставничката со примена на истите имаше за цел да ги ослободи склоностите и способностите на ученикот, да го поттикнува усното излагање на учениците. Во слободна, дијалогска атмосфера наставникот заедно со учениците настојуваша да го осветлуваат проблемот и овој начин воопшто не личеше на класичните модели на проверување или како што често го нарекуваме “испрашување” на учениците, и се уверивме дека учениците воопшто не се во стресна ситуација, не се плашат, беа доста отворени во искажување на своето мислење и се одвиваше во една доста конструктивна атмосфера каде сите ученици беа вклучени.

Освен усното проверување, во тоа одделение се користеше и писменото проверување на постигањата на учениците, иако усното преовладуваше и беше почеста форма на проверување. Наставничката ги практикуваше традиционалните начини на писмено проверување на учениците, како контролните писмени работи, домашни писмени работи, разни состави во форма на опишување, објаснување, известување, итн.

Во продолжение прикажуваме дел од размислувањата на наставниците опфатени со техиката на интервју по однос на поставеното прашање: Дали организирате активности на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците во текот на целата учебна година, дали е тоа континуиран процес? - “Да, во текот на целата учебна година следиме и проверуваме. Најпрво се проверува тоа што е постигнато од претходната година, претходното одделение, за да се продолжи во наредната година, претстојната година, и мислам дека ова е многу битно, особено за наставникот, за да види со кои предзнаења располагаат учениците.”, “Да,

секој час ги проверувам учениците, било да е час по повторување или за усвојување на нови знаења, учениците имаат шанса да ми даваат повратни информации до каде се нивните постигања.” , “Да, во текот на целата учебна година ги следам и проверувам, во септември ги следам нивните предзнаења со усно проверување, тестирање, усно излагање и преку работа во групи.” , “Да, од почеток се следи и од почеток се проверува за да се интервенира на време доколку има недостатоци, учениците треба постојано да се следат бидејќи ако не им обрнеме доволно внимание, може да попуштат во учењето, мора да се врши контрола за да учат постојано и да има успех на крај од процесот.” , “Да, во текот на целата учебна година, почнувајќи од почеток на учебната година, кога ги проверуваме предзнаењата на учениците, а во текот на учебната година проверуваме постигнатост на наставни цели, значи цела учебна година континуирано следиме, проверуваме и оценуваме.” , “Да, во текот на целата учебна година ги следиме учениците, организираме активности за следење, сите ученици се следат, нивната групна работа, нивните способности, исто така и индивидуално ги следиме учениците.” , “Да, во текот на целата учебна година индивидуално, групно и фронтално ги следиме учениците, организираме часови за проверка на знаења и вештини, а учениците не се плашат тогаш бидејќи тоа го правиме спонтано, преку разговор, поставуваме прашања, некогаш тестираме, итн.

На крајот од овој дел, одговараме на поставеното истражувачко прашање кое гласи:

-Колку во описното оценување се користи усното и писменото проверување на постигањата на учениците-

1.4.3 Процес на оценување

Оценувањето е континуиран процес, опфаќа активности на следење и вреднување на работата и постигањата на учениците во текот на целата учебна година. Преку оценувањето се проверува напредокот во постигањата на учениците, врз основа на што учениците се насочуваат кон поставените цели во наставата.

Мерилата за оценување во описното оценување се државните стандарди. Барањата на државните стандарди најдобро се искажуваат преку целите на програмите за одделни наставни предмети. Стандардите ги опфаќаат оние содржини, вештини и способности кои се сметаат за основен минимум неопходен за да се сфати суштината на предметот за да се прати нејзиниот развој и да може ученикот да напредува без потешкотии во повисоките степени на образование. Во одделенијата во кои се оценува описно, наставниците ги споредуваат постигањата на учениците со образовните стандарди, односно, утврдуваат и презентираат со зборови дали и до кое ниво учениците им се приближиле на образовните стандарди.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување, во основата на изразувањето на оцената е споредувањето на вистинските постигања на учениците со претходно утврдените планирани, очекувани цели.

Во процесот на следење, проверување и описно оценување, учениците не се фаворизираат врз основа на нивното потекло, како и врз основа на нивните искуства од останатите наставни предмети.

Во одделението во кое се следеше настава, оценувањето беше транспарентно, односно учениците точно знаеја кои се целите на наставата, беа запознаени со очекуваните резултати од нивното учење, не како поими, туку како конкретни активности искажани со едноставни и разбирливи зборови.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување, принципот на индивидуализација беше во голема мера присутен, што значи почитување на посебностите на секој ученик, како во процесот на изведување на наставата, така и при следење, проверување и оценување на неговите постигања. Наставничката имаше индивидуален пристап и во поучувањето, додека следењето, проверувањето и посебно описното оценување, беше потполно почитување на индивидуалноста на секој ученик. Овој принцип произлегува од индивидуализацијата на наставниот процес, од процесите на учење и поучување, што неминовно бара и индивидуализација и на проверувањето и оценувањето. Не можаме да кажеме дека примената на принципот на индивидуализација во наставата

воопшто, па и во оценувањето, беше сосема лесно остварливо, поради фактот што во одделенијата има поголем број на ученици. Во педагошката литература се набројуваат и други фактори кои оневозможуваат успешна примена на овој принцип, како на пример несоодветната припрема на наставниците. Во нашиот примерок на партиципативно набљудување тоа не беше случај бидејќи наставничката имаше индивидуален пристап во поучувањето, инсистираше на индивидуални стилови на учење кај различни ученици дури одеше дотаму да планира и индивидуални цели за поединечни ученици. Исто така имаше зацртано план за тоа кој ученик до какви исходи на учење треба да дојде, односно не ги очекуваше истите резултати од сите ученици. Таа се водеше од фактот дека луѓето се различни во поглед на нивните способности и дека треба да се проверуваат и оценуваат со различни постапки, а тоа сфаќање треба да се воведо и развие кај учениците уште во прво одделение. Значи освен во учењето и поучувањето, и во следењето, проверувањето и оценувањето принципот на индивидуалност беше во потполност присутен.

Во овој дел давам одговор на поставените истражувачки барања:

-Дали се задоволува принципот на индивидуалност во описното оценување-

-Дали игра улога социјалното потекло на учениците во оценувањето –

Многу слично со претходното прашање е и битниот момент дека во описното оценување ученикот не се споредува со постигањата на другите ученици, тие не се рангираат, туку постигањата на ученикот се опишуваат и се кажува што постигнал секој ученик, колку тој напредувал во споредба со претходната состојба или во споредба со стандардите (целите). Значи, се дефинираат точно индивидуалните постигања на секој ученик во одделението, без да се споредуваат или рангираат учениците помеѓу себе. Во одделенијата каде се оценува описно, тоа е повеќе и директно поврзано со целите на наставата, секогаш се изведува како планирана активност на наставникот и учениците со јасно утврдена цел. На крајот од овој дел одговараме на истражувачкото прашање кое гласи:

-Дали учениците се опишуваат индивидуално без да се споредуваат со соучениците во описното оценување-

1.4.3.1 Предмет на следење, проверување и оценување

Предметот на оценување е напредокот на ученикот во постигнувањето на воспитно-образовните цели под влијание на наставниот процес и другите воспитно-образовни активности, утврдени со наставниот план и програмите, односно определување на вредноста на неговите постигања. Тоа значи дека врз основа на податоците за актуелната состојба кои се прибирани преку следење и проверување, се проценува колку тој постигнал, напредувал од пониско кон повисоко ниво на промени на сопствената личност, како се движел од почетната состојба кон очекуваната и планирана цел на наставата.

Предметот на следење, проверување и оценување произлегува од основните цели на наставата: материјални, функционални и воспитни, во текот на школувањето мора да се остварат сите спомнати задачи и дека треба да се опфатат и при следење, проверување и оценување.

Во одделението примерок на партиципативно набљудување се проверуваше и оценуваше обемот и квалитетот на усвоените знаења, степенот на развиеност на способностите и квалитетот на формираните воспитни вредности, односно, се следеа, проверуваа и оценуваа следниве компоненти:

-знаењата на учениците: знаење на факти, разбирање на фактите, стекнати поими; освен знаењата, предмет на следење, проверување и оценување се и нивното разбирање/сфаќање, нивната примена, анализа, синтеза и евалуација/вреднување;

-вештините на учениците: основните вештини (набљудување, претпоставување, предвидување, класифицирање, мерење, комуницирање), како и интегрираните вештини на учениците (толкување на податоци, формирање на прашања и хипотези, оперативното дефинирање, експериментирањето, формирањето на модели);

-воспитните аспекти на личноста на ученикот: однос кон работата, однос кон другите лица, однос кон соучениците, врсниците, кон наставниците и други вработени во училиштето, однос кон себеси, општото поведение во училиштето и надвор од него, однос кон материјалните и духовните добра;
-работните навики на учениците, примената на знаењата во практиката, домашните задачи, практични задачи на учениците;

-интересот, залагањето, ставот кон предметот;

-субјективните можности на ученикот, односно способностите за предметот, талентот, недостатоците;

-материјалните објективни можности на ученикот, односно можностите на учениците за работа, домашните прилики, културното влијание на семејството, материјалните можности во домот.

Поради спецификите на предметот Природа и општество во одделенската настава, во продолжение даваме листа на одредени когнитивни, афективни и психомоторни елементи кои при набљудување на часовите утврдивме дека се следат, проверуваат и оценуваат од страна на наставникот:

-разбирањето и почитувањето на упатствата,

-учеството на групни форми на работа,

-почитувањето на мислењето на другите,

-почитувањето на факти,

-критичкото размислување,

-настојувањето (упорноста),

-љубопитноста,

-слушањето,

-поставувањето на прашања,

-усното и писменото изразување,

-користењето разни извори,

-оригиналноста,

-досетливоста,

-ориентација во просторот,

-ориентација во времето,

-однесување во сообраќајот

Сите овие елементи наставникот ги бараше кај учениците при проверување и оценување на нивните постигања, меѓутоа претходно организираше соодветни наставни активности кои придонесуваа за нивно развивање кај учениците. Исто така, овие елементи се содржани во аналитичките описи на учениците кои ги подготвуваше наставничката, а кои беа наменети за нив и за нивните родители. Наставникот точно наведуваше дали ученикот знае да споредува, мери, предвидува, изведува експеримент, дали поставува прашања, и многу други елементи кои ги сочинуваат вештините, способностите и знаењата на учениците.

Од гореизнесеното може да се утврди дека предмет на следење, проверување и оценување се постигањата на учениците на когнитивен, социоемоционален и психомоторен план. Тоа се стекнатите знаења, вештини, интереси, ставови, способности и севкупното однесување на учениците. Се следеа и утврдуваа показателите на нивната актуелна состојба: нивната присутност кај одделни ученици, точноста, степенот на развиеност, можноста за нивна практична примена, и за овие состојби се прибираа квалитативни и квантитативни податоци.

Во продолжение ги презентираме мислењата и ставовите на наставниците опфатени со интервју, кои одговараат на прашањето: На кој домен од учењето му посветувате поголемо внимание: на когнитивниот, афективниот или на психомоторниот аспект, дали при оценувањето ги вклучувате сите цели предвидени со наставната програма: знаења, способности, вештини, мотивациски, социјални аспекти на развојот на личноста? “Комплетно на сите цели на наставата им се посветува внимание, не се делат, не може да се каже на кој домен повеќе или помалку, ќе оценува индивидуата во целина”, “На знаењата им посветувам внимание, но не на сувопарните знаења, туку ги вклучуваме и вештините. Исто така ја проверувам и практичната примена на усвоените знаења.” , „При оценувањето ги опфаќам сите домени на развојот на учениците, овие се меѓусебно поврзани процеси, знаењата и способностите, но и на другите аспекти им посветувам внимание, особено на афективниот аспект на целите: ако некое дете поради емотивни, мотивациони причини не може да учи, јас работам индивидуално со тоа дете.” , “Сите цели на наставата се

битни, на сите домени им посветувам внимание, но јас лично поголемо внимание им посветувам на усвојувањето на знаења во наставата.”, “Во наставата важност придаваме на знаењата, вештините, практичната примена на знаењата, но сепак, знаењата се на прво место, иако не се исклучени ни другите аспекти.”, “Сите домени на наставните цели се битни и се подеднакво вклучени. Приоритет јас им давам на знаењата, вештините и способностите, но исто така се вклучени и мотивационите и социјалните аспекти на учењето”, “Сите домени на развојот на ученикот се битни во наставата, планираме цели од когнитивен, афективен и психомоторен аспект. На учениците посебно сакам да работам на развојот на моторичките способности, се работи на различни нивоа”, „Целите на наставата се планираат комплексно, на сите домени им посветуваме внимание, но предност имаат знаењата и способностите на учениците”... На крајот од овој дел одговараме на поставеното истражувачко прашање кое гласи вака:

-Колку описното оценување претставува збир на групирани компетентни единици (знаења) и единици на некогнитивно поведење (социјална, емоционална и психомоторна област).

1.4.3.2 Дијагностичко оценување

Прв елемент од структурата на концепцијата за описно оценување е запознавање на состојбата, заради планирање на наставните активности од страна на наставникот. Активностите на следење, проверување и оценување, може, и треба да се изведуваат за разни цели и во разни периоди од годината.

Дијагностичкото оценување на почетокот на наставата, во одделенијата каде се спроведува описно оценување, се изведува со овие цели:

- за да се утврдат предзнаењата на учениците,
- за да се планира наставата,
- за да се утврдат интересите и мотивацијата на учениците.

Дијагностичкото оценување се спроведува на почеток од учебната година, полугодието или пред да се реализира нова тема од предметот

Природа и општество, со што наставничката вршеше увид на предзнаењата на учениците.

Дијагностичкото оценување во одделението, примерок на партиципативно набљудување, беше систематско прибирање на информации за постигањата на учениците за да се идентификуваат предзнаењата на учениците, а со цел да се искористат како основа за планирањето на идните активности. Дијагностичкото оценување се користеше на почеток на учебната година и пред почетокот на нова тема, кога учениците за прв пат се среќаваат со нови содржини или нови вештини.

Во рамките на дијагностичкото оценување се организираа разновидни активности на наставникот, кои служеа за систематско организирано прибирање на податоци и нивно аналитичко-синтетичко интерпретирање и вреднување, кои беа во врска со предзнаењата (знаењата), вештините, способностите, мотивацијата, интересите, социјализацијата и физичката и здравствената состојба на учениците.

При дијагностичкото оценување, било да се спроведуваше на почеток на учебната година, полугодието или почеток на темата, како предмет на спознавање кај учениците се јавуваа следниве домени:

- когнитивниот развој, т.е предзнаењата во најширока смисла на зборот-факти и термини од одредена област колку тие го разбираат тоа што го знаат, дали може да ги применуваат тие знаења и кои мисловни операции ги користат кога усвојуваат нови знаења. Наставничката утвдуваше што учениците не знаат кога доаѓаат на училиште за да го научат во текот на наставниот процес.

- афективниот (социо-емоционалниот) развој, т.е. какви интереси, ставови и верувања имаат, како ги манифестираат, како соработуваат во група, како комуницираат меѓусебно и со возрасните во училиштето,

- психомоторниот развој, т.е какви видови на моторни и манипулативни вештини поседуваат и можат да изведат.

Дијагностичкото проверување и оценување беше наменето, пред сè, за наставникот и не им служеше многу на учениците или нивните родители. Информациите добиени од дијагностичкото следење, проверување и оценување на наставникот му служеа за да утврди дали учениците ќе бидат

во состојба да ги усвојат новите содржини или ќе биде неопходно претходно да се повторат или систематизираат некои содржини што учениците недоволно ги усвоиле или ги заборавиле. Врз основа на сознанијата од дијагностичкото проверување наставникот ги планираше и идните активности со учениците.

Најчесто применувани методи кои ги користеше наставникот при дијагностичкото следење, проверување и оценување беа набљудувањето на учениците, некои слободни форми на разговор поврзани со темата која ќе биде предмет на обработка, но исто така информации се добиваа и посредно, при секојдневните контакти и разговори со родителите на учениците.

Откако ги добиваше информациите од проверувањето на предзнаењата на учениците, наставникот лесно го одредуваше видот и обемот на активности соодветни на потребите на учениците. Наставникот ја планираше наставата и вршеше подготовки за нејзино поуспешно организирање и изведување за одделението во целина, но и со секој ученик посебно. Во најголема мера вршеше индивидуализација на истата (целите, формите и методите на работа, средствата, динамиката) за да можат учениците да напредуваат соодветно на сопствените можности и условите кои ги обезбедува училиштето.

Во одделението-примерок, дијагностичко проверување се вршеше и на почетокот од наставниот час, пред да се реализира одредена наставна содржина, но сепак доминираа проверувањата на почетокот на одредена тема, каде, под влијание на распоредот на содржините според концентричните кругови, одредени теми беа изучувани и претходната година и наставничката проверуваше дали учениците имаат сеуште информации за истата и колкав е нивниот фонд на предзнаења. Доколку се работеше за нова наставна тема, наставничката проверуваше со какви информации учениците располагаат и го одредуваше интензитетот и екстензитетот на знаењата кои треба да се усвојуваат за одредени нивоа на ученици. Разговорот со наставниците кои оценуваат описно, а беа опфатени со примерокот на истражување, ни даде до знаење дека за нив дијагностичкото проверување е едно од најбитните проверувања бидејќи

повртаните информации добиени од истата се солиден патоказ за нивната понатамошна работа. Меѓутоа наставниците не го именуваа тоа проверување и оценување како дијагностичко, а ни така не стоеше во нивните писмени подготовки, сепак беше присутно во тематските планирања на наставниците како *проверување на предзнаењата на учениците (од прилозите)*.

Во продолжение ги презентираме поствените истражувачки прашања, кои се вака формулирани:

-Колку дијагностичкото оценување се користи во описното оценување за утврдување на предзнаењата на учениците-

-Дали наставникот го користи дијагностичкото оценување за планирање на неговото поучување-

1.4.3.3 Формативно оценување

Во одделенијата во кои се спроведува описно оценување, се изведува формативно следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, што всушност е и смислата на описното оценување.

Следењето, проверувањето и оценувањето се изведуваше континуирано, во текот на наставата, каде главната намера и цел не беше темелното (точно) оценување на ученикот, туку *давањето на писмени коментари* за тоа како ученикот се приближува до определени индивидуални цели. Тоа беше цел на формативното следење и проверување, а оценувањето го опишуваше индивидуалното ниво на усвојување на воспитно-образовните добра од страна на учениците.

Според изјавите на наставниците кои оценуваат описно, целта на таквиот начин на следење, проверување и оценување е да се следи начинот на кој ученикот учи и напредува; за да се поттикнат учениците да учат подобро; за да се приспособи поучувањето на нивото на учениците; како и да се има доволен материјал за постојано информирање на родителите на учениците за постигањата на нивните деца.

Формативното следење, проверување и оценување во одделението кое беше примерок за партиципативно набљудување, се изведуваше со сите

позначајни елементи карактеристични за ваквиот начин на оценување, кои ги презентираме во продолжение.

Во текот на наставниот процес, постојано се изведуваа неформални микросумативни проверувања и оценувања, обично после секоја релативно заокружена целина, тема, подрачје или дел од наставната програма, за да се провери какви се постигањата на учениците пред да започне со обработка на новата тематска целина. Ваквите проверувања имаа пред се формативен карактер, односно, наставничката вршеше микросумативни проверувања и оценувања со цел да се видат постигањата на учениците и да се интервенира доколку има потреба, значи се вршеа со формативна цел. Изработките, одговорите и сите останати реакции на учениците од овие проверувања, редовно беа проследени со писмени коментари на наставникот за ученикот и неговите родители, и тоа со исклучиво формативен карактер. Записите од овие проверувања немаа однапред утврдена форма, составен формулар, туку ги оформуваше самиот наставник, индивидуално, во зависност од индивидуалноста на својот ученик.

Во продолжение ги презентираме поставените истражувачки прашања, а се во контекст на горенаведената содржина:

-Колку се спроведува формативно следење, проверување и оценување на учениците во текот на наставата-

-Колку наставникот го следи напредокот на учениците при формативно следење и проверување-

Едногодишното набљудување на наставните ситуации во одделението примерок на партиципативно набљудување, не доведе до сознанија дека процесот на следење, проверување и описно оценување на постигањата на учениците, не се врши стихијно, туку наставникот има одреден план на следење, проверување и оценување. Тој план на следење, проверување и оценување е составен од неколку елементи, кои ги воочивме при набљудување, исто така, во одредена форма се содржани и во писмените подготовки на наставниците. Ориентационо, редоследот на одвивање на елементите на описното оценување се следниве:

-избор и операционализација на целите, чија постигнатост треба да се провери и оцени: наставничката секогаш при планирањето тргнуваше од конкретно и операционализирано поставените цели на наставата, ги определуваше показателите кои укажуваат на обемот и квалитетот на нивното постигнување, односно ги предвидувааше очекуваните исходи од учењето на учениците, а според нејзините зборови, тоа го прави за полесно да се изведе следење, проверување, бележење и опишување и оценување на напредокот на учениците, односно, операционализацијата на наставните цели, (и тоа по потреба планирањето на индивидуални наставни цели), на некој начин ја олеснуваше и работата на наставникот. Поврзано со овој прв и многу важен елемент на описното оценување беше изборот на критериуми. За описно оценување обично се користат стандардите утврдени со програмите. Во училиштето „Браќа Миладиновци“, постоеше практика од воведувањето на описното оценување на учениците, истите да се толкуваат од страна на сите наставници во тоа училиште, посебно поради фактот што планирањето го вршат заеднички, на ниво на стручните активи на одделенската настава, значи се договараа за минимум компетенции на училишно ниво, како и за индивидуализација на целите на наставата, во зависност од можностите на секој ученик;

-следен елемент во овој процес на следење, проверување и описно оценување беше определување на изворите на информации, односно наставникот точно, конкретно ги определуваше начините на кои ќе врши проверување на постигнатоста на планираните цели, односно, за секоја поединечна цел, настојуваше да користи различни методи на нивно проверување за да добие податоци и за процесот на учење и за резултатите од учењето на учениците. Најчесто се користеа активните начини на проверување, како дискусијата, прашањата поставени од наставничката, понекогаш тестови, но не многу често бидејќи, според нејзините зборови, тестот не е пригодна метода на проверување со која би ја провериле способноста за расудување кај учениците (за методите на проверување подолу ќе расправаме);

-наредна етапа која можевме да ја воочиме во тој процес, беше изборот на ученици за следење и проверување. Бидејќи во описното оценување е многу битен процесот на учење, без да се изостави резултатот, наставничката за секој час имаше сопствен план за следење на одредена група на ученици, односно да го следи и проверува процесот на учење кај тие деца. Во постојаните разговори со неа, а и со други наставници опфатени со примерокот, процесот на учење е индивидуален процес и не може одеднаш да се следи кај сите ученици во одделението, затоа тие, на ниво на училиште, практикуваат за секој час да следат и проверуваат одредена група ученици, посебно ако се следат индивидуално процесните цели и кога за тоа се користи набљудување или разговор. Тогаш наставникот избира еден или неколку ученици чии активности ќе ги следи, а начинот на кој ги избира учениците е следен: со следење и проверување треба да се опфатат сите ученици во одделението во различни периоди, тие периоди да не се временски долги, односно, да не помине подолг временски период во кој наставникот нема да го проверува одреден ученик, промените кои настануваат кај учениците поради разни причини, пројавување на нови интереси кај одредени ученици, и др. Во овој елемент мораме да го вметнеме и прашањето на планирање на времето за реализација на сите барања кои ги поставува описното оценување, како што се: следење, набљудување, проверување, бележење, средби со родители, пишување на коментари, како и останатите работни задачи на наставникот: планирање, реализација на наставата, што укажува на фактот дека наставникот е доста ангажиран во описното оценување;

-во описното оценување, планирањето на учеството на учениците и нивните родители беше многу важен момент во целиот тој процес. Систематското следење, проверување и оценување на постигањата на учениците беше незамисливо без соработката со учениците. Во тој процес, освен учениците, важна улога имаа и нивните родители, од кои наставникот добиваше доволно валидни и сигурни информации. Помеѓу овие три субјекти владееше взаемно почитување, разбирање и отвореност, со што се зголемува одговорноста за успехот или неуспехот на учениците, особено кај нивните родители;

-исто така, како доста битен елемент во описното оценување на постигањата на учениците, би го издвоиле изборот на методи, постапки и инструменти за следење, проверување и бележење на постигањата. При прашање на наставниците кои оценуваат описно, како вршат избор на методи, постапки, инструменти за проверување на учениковите знаења, способности и вештини, едногласни беа во искажувањата дека принципот на индивидуалност е пресуден и при проверувањето на учениците: "не секое дете сака или може писмено да се изразува, некој сака да прави нешто, да ни покаже, да одговара усно, да истражува" беа нивните зборови, затоа тие постојано тежнеат, а се уверивме и практично, да на учениците им сервираат една палета од најразлични методи и начини на проверување на нивните постигања. Откако наставничката определуваше кои цели, кај кои ученици, во какви околности ќе ги следи, истовремено го планираше и изборот на најсоодветни методи, начини, постапки со чија помош ќе се изведе, како и инструментите што ќе користат за прибирање и бележење на податоците. Во одделението примерок за патиципативно набљудување, за следење и проверување на постигањата на учениците се користеа: набљудувањето, разговорот, сите видови на усно, писмено и практично проверување, тестирање, и цела палета на постапки, за кои ќе пишуваме подолу.

Формативното оценување е насочено кон постигањата на секој ученик посебно и кон персонализирање на повратната информација. Во одделението примерок за партиципативно набљудување, индивидуализираните повратни информации немаа ништо заедничко со нормативното оценување каде постигањата на ученикот се споредуваат со постигањата на останатите ученици во паралелката. Повратните информации беа доста чест начин на информирање на учениците и нивните родители и тоа усна и пишана повратна информација.

Усната повратна информација доминираше како најраспространет облик на повратна информација, вклучена во целиот процес на поучување, односно во целиот наставен процес. За секоја активност на учениците, било да е вербална, активна, практична или од било која друга природа да е, наставничката даваше устен коментар и учениците беа навикнати да ја

слушаат истата од страна на наставникот. Понекогаш беше директно упатена на поединец а понекогаш на група ученици.

Во текот на нашето едногодишно следење на настава, откривме одредени карактеристики на повратните информации кои им ги упатуваше наставничката на учениците, а истите би ги опишале на следниов начин:

- се даваа веднаш по одговорот или активностите на учениците;
 - беа непосредно поврзани со контекстот, односно со конкретната задача која во моментот се работи и за која се добива повратна информација;
 - овозможуваа да се коригираат и надополнуваат празнините во знаењата на учениците веднаш штом наставничката воочуваше дека нешто не е во ред со учењето на учениците, кога откриваше дека ученикот згрешил;
 - дозволуваа размена на идеи помеѓу наставникот и конкретниот ученик и помеѓу учениците;
 - се даваа во континуитет како составен дел на поучувањето;
 - во голема мера го охрабруваа и поттикнуваа ученикот за учење;
 - често пати вклучуваа невербална комуникација: експресија на лицето, на телото ја и движењата кои свесно или несвесно ги правеше наставничката;
- Освен усна, наставничката практикуваше повремено на учениците да им даде и пишана повратна информација, која повеќе беше наменета за нивните родители. На тој начин се исполни барањето за постојано информирање на родителите и учениците за постигањата во наставниот процес, што е едно од клучните барања на описното оценување. Иако пишаната повратна информација беше многу поретка од усната, сепак одвреме навреме наставничката пишувааше коментари за секој ученик посебно, кои учениците имаа за задача да им ги дадат на нивните родители за да ги прочитаат. Содржинската анализа на неколку писмени коментари не доведе до сознанија за некои карактеристики на истата: се коментираа дали и колку се постигнати предвидените цели, се индивидуални и ги опишуваат индивидуалните постигања на секој ученик без да се споредат со некој просек или со друг ученик, потврдува дека ученикот е на вистинскиот пат или не во постигнувањето на целите на наставата, дава коментари кога нешто е добро сработено, кога има грешки што треба да се поправат и кога има нешто што треба да се подобри, упатува на

следните чекори на ученикот, дава насоки за натамошна работа тогаш кога не било најдобро сработено, но и тогаш кога било добро сработено за да се поттикнува ученикот да напредува, коментарите вклучуваат споредба со претходната состојба-ученикот, коментарот обично започнуваше со тоа што е позитивно во творбата но со укажување на грешките и насоки за нивно отстранување во иднина, коментарите беа конкретни а не општи, во голем број на случаи ги мотивираа учениците. Писмените повратни информации, заедно со усните, имаа улога на формативна повратна информација: се утврдуваше она што е научено или не е, а коментарите го мотивираа, насочуваа во отстранување на грешките, посредно беа наменети и за родителите. Според зборовите на наставниците опфатени со примерокот, а со кои разговаравме постојано за секое прашање кое не интересираше, само предупредувањето на грешките обично не доведува до резултат ако нема јасни насоки како да се надминат потешкотиите на учениците, што конкретно треба да направи за да ги надминат проблемите. Во овој дел го презетираме поставеното истражувачко прашање:

-Дали во формативното следење и проверување учениците добиваат усни и писмени повратни информации-

На крајот презентираме некои размислувања на наставниците опфатени со примерокот за интервју, за тоа кога и зошто ги информираат учениците за нивните постигања: „Повратни информации редовно им давам на учениците, после секое проверување или после секоја одработена задача или активност, им кажувам дали работат успешно, каде грешат, итн.”, „Учениците редовно ги информирам за постигањата во наставата, но и нив самите ги прашувам за мислење, која оценка ја заслужуваат, како учат, дали може да се подобрат во учењето, да кажат зошто ја добиле таа оценка, барам мислење од другарчињата за тоа која оценка ја заслужува нивното другарче и да образложат, анализираат зошто ја заслужила, итн”, „Учениците постојано ги информирам бидејќи е многу битно да знаат како учат, како напредуваат, каде да обрнат внимание, и родителите ги информираме на тромесечје, полугодие, индивидуално ги информираме.”,

„Учениците секојдневно ги информирам за нивните постигања, ги коригирам, пофалувам”.

Во продолжение ќе ги разгледаме инструментите кои се користеа за проверување и оценување на постигањата на учениците, во одделението примерок за партиципативно набљудување. Како средства или инструменти во процесот на следење, проверување, а особено за бележење и прибирање на информации за постигањата на учениците, се користат следниве инструменти: протокол на набљудување, контролни писмени задачи, тестови, скали на проценка, анегдоски и други видови белешки, технички средства за снимање, итн.

Најпогоден метод за следење и проверување на постигањата при изведувањето на практичните активности и изработките на учениците беше методот на набљудување. Голем дел од знаењата, вештините, способностите кои ги усвојуваат учениците во наставниот процес, особено навиките и други видови на нивното практично однесување, не може да се проверуваат успешно усно или писмено, затоа нивното присуство кај учениците наставникот го набљудува и утврдува дали се или не се присутни кај учениците. Како што кажавме погоре, предметот Природа и општество во одделенската настава изобилува со најразлични наставни цели чии очекувани резултати се практични активности на учениците, кои можат да се проверат само со набљудување на истите. Во текот на наставниот процес, поради малата возраст, учениците манифестираат разни облици на однесување. Надворешните карактеристики на тие нивни активности и начини на однесување често беа предмет на набљудување од страна на наставникот врз основа на што таа судеше и заклучуваше за нивниот однос кон наставата, за мотивираноста за настава и за многу други аспекти.

За да има увид во постигањата на своите ученици, наставничката често пати организираше дискусија на час. Дискусијата секогаш беше однапред испланирана, се одвиваше во слободна атмосфера, без притисок, и што е најбитно, на ниво кое одговараше на возраста на учениците и нивните психофизички можности. Дискусијата се водеше со јасна цел, односно прашањата беа насочени кон наставната цел чиешто присуство се

проверуваше. Дискусијата го земаше предвид когнитивниот развој на ученикот, затоа прашањата беа прилагодени според индивидуалните можности на оној на кого се упатени, јазикот беше прифатлив, како и барањата на кои ученикот требаше да одговори, кога учениците се вклучуваа во дискусија, наставникот дозволуваше автентични одговори, не инсистираше учениците да кажат што кажал наставничката претходно, туку секогаш инсистираше на оригинални одговори на ученикот кој дискутираше, после поставување на прашањето, наставничката правеше пауза и му дозволуваше на ученикот да размислува за тоа што треба да го каже. Таа често пати практикуваше да поставува и помошни прашања за учениците, особено ако беше сигурна дека ученикот не го разбрал основното прашање, исто така користеше потпрашања за разјаснување, како: Можеш ли да ми кажеш нешто повеќе за тоа?, Зошто го мислиш тоа?, Дали е можно?

Во процесот на следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, наставникот користи најразлични методи наменети за тие цели. Една од најчесто користените методи при проверување на постигањата на учениците, односно на вербалните очекувани резултати на учениците, се прашањата поставени од страна на наставникот . Во одделението примерок на партиципативно набљудување, се користеа повеќе видови на прашања, кои се утврдени во различните класификации во педагошката литература. Во процесот на проверување на знаењата на учениците, наставничката најчесто поставуваше прашања од пониско ниво, како: сугестивни, додатни, алтернативни, реторички, еднозначни прашања, но во одредени моменти, кога сакаше да ја провери усвоеноста на одредени цели од повисоко ниво, поставуваше и прашања од повисоко ниво: прашања за разбирање, за примена, за анализа, синтеза и прашања за вреднување, и тоа не кај сите ученици, туку за одредена група ученици имаше одредено ниво на прашања, зависно од индивидуално планираните цели за тие ученици. Значи, овие посложени прашања им се поставуваа не на сите ученици во одделението, туку само на одреден дел од нив, односно на поуспешните ученици во тие случаи кога наставничката имаше планирано индивидуални цели и очекуваше индивидуални повисоки

постигања од тие ученици. Во тој случај, се поставуваа прашања од нивото на сфаќање, се бараше примена на одредени сознанија во нови ситуации, прашања од нивото на анализа, многу често синтеза, кога учениците требаше да осмислуваат нови ситуации од однапред познатите елементи на одредена содржина, и иако поретко, се поставуваа и прашања поврзани со вреднување на одредена проблематика. Обично послабите ученици беа ставени пред ситуација да репродуцираат одредени претходно запомнати содржини, да именуваат нешто, набројуваат, некои поедноставни класификации, што не значи дека истите прашања не им се поставуваа и на подобрите ученици, како и обратната ситуација, обиди да се бара и од послабите ученици да нешто објаснуваат како го сфатиле, да применат некое сознание во нови ситуации, да прават екоја анализа или пак синтеза. Заклучуваме, наставникот беше тој кој одлучуваше во кој момент, на кој ученик, какво прашање ќе му поставува, а тие беа многу тесно поврзани со резултатите кои се очекуваа од секој поединечен ученик. Со поставување на прашања од повисоко ниво, според зборовите на наставничките кои оценуваат описно, сакаат да придонесуваат за развојот на логичкото мислење кај нив, а не да бараат само проста репродукција на одредени информации, и дека учениците, иако се второ одделение, сеуште мали, треба да се оспособат за логичко и критичко мислење. Исто така увидовме дека наставничката, при усно поставување на прашања на учениците, не инсистираше само на репродукција на нешто, туку бараше самостојно формулирање на продуктивни одговори.

Што се однесува до начинот на кој наставничката ги поставуваше прашањата, било да се работи за прашања од ниско или од повисоко ниво, постојано се внимаваше на формулацијата на прашањата, тие беа јасни и разбирливи, се избегнуваа долги прашања, прашањата беа доста природни, блиски до секојдневниот начин на поставување на прашања, не се поставуваа премногу прашања одеднаш, итн. Се поставуваа директно (на еден ученик) или индиректно (на целото одделение), иако најчесто наставничката му се обраќаше на целото одделение за да не прави притисок на одреден ученик, а со индиректно прашање се мобилизираше целото одделение.

Во продолжение ќе се осврнеме на проблемот на сложеноста на прашањата поставени од страна на наставникот во одделението примерок на партиципативно набљудување, а во рамките на формативното проверување. Иако се работеше за деца од мала возраст, второ одделение, без доволно големо искуство, предзнаења, наставничката постепено воведуваше прашања од повисоко ниво, прашања кои ги ангажираа повисоките психички процеси кај учениците. Од содржинската анализа на тестовите, домашните задачи на учениците, извештаите од истражувањата и од набљудувањето на наставните ситуации кога имаше усно проверување или дискусија на час, се уверивме дека се користат задачи и прашања и од нивото на примена, анализа и синтеза, но сепак преовладуваат оние од пониските нивоа од Блумовата таксономија кои обично бараат набројување, класифицирање и објаснување на процеси и појави од природата и општеството. Најчесто поставуваните прашања беа формулирани на следниов начин: како се вика?, од каде доаѓа...?, кои се видови на...?, што значи...?, кога се случило...?, додека најчесто користени глаголи за формулација на прашања беа: наведи, покажи, именувај, кажи, опиши, разликувај, спореди, одреди, избери и така натаму.

Испрашувањето, односно усменото поставување на прашања од страна на наставникот, беше форма и начин на проверување и оценување на постигањата на учениците, која не се применуваше често во одделението примерок на партиципативно набљудување, односно, не во онаа позната класична форма на испрашување која е карактеристична за предметната настава. „Испрашувањето” во тоа одделение, повеќе имаше форма на слободен разговор.

Есејски прашања, како начин на проверување на постигањата на учениците, не се користеше во одделението примерок на партиципативно набљудување

Одвреме навреме се користеа и проекти, како доста важни активности на учениците кои служеа за да ги оспособуваат учениците за самостојно истражување. Обично се работеше за едноставни, групни проекти на учениците, од кои се бараше самостојно да доаѓаат до одредени информации, обично по пат на интервјуирање на релевантни личности

поврзани за проблемот на истражување, како и барање информации од други извори на знаења, како дневен печат, интернет, разговор со родители, итн. Додека учениците работеа на дадениот проект, наставничката постојано ја следеше нивната работа и со извршување на задачата, ги проверуваше постигањата на учениците.

Многу често очекуваните резултати на учениците се проверуваа со помош на нивните усни презентации при презентирање на наодите од различни истражувања на учениците. Меѓутоа, видовме и други ситуации во кои тие подготвуваа усни презентации, пр устен извештај за посета на музеј, за научен експеримент, за посетена институција, итн. Кај усните презентации наставничката ги следеше следните елементи: организацијата и поврзаноста, содржината на презентираниот материал, креативноста на учениците, течноста при презентирање итн.

Чест начин на проверување на постигањата на учениците беше тестирањето и контролните задачи. Контролни задачи се реализираа почесто, додека тестовите беа тематски, односно во комбинација со дискусија, усно поставување на прашања, за проверување на очекуваните исходи на учениците се користеа и тестовите, и од повратните информации од сите методи на проверување, наставничката заклучуваше за нивото на усвоеност на планираните цели по одредена тема.

Во продолжение го презентираме размислувањето на наставниците опфатени со примерокот на интервју по однос на поставеното прашање: Кои методи на проверување и оценување ги користите најчесто, на кој начин се определувате како и со кој инструмент ќе ги оценувате учениците? Еве некои одговори на наставниците: „Зависно од проблемите, вонредно проверуваме ако учениците некаде се сопнат, ако имаат проблеми, најчесто користиме тестови на знаења и усно проверување на учениците.”, „Методи на проверување и оценување кои најчесто ги користам се следниве: тестови, усно изразување, работа во групи, индивидуалната работа на учениците.”, „Најчесто користам усно испитување, тестови на знаење, наставни листови и истражување.”, „При проверување користам најчесто писмено проверување, усно испрашување, поставување прашања и одговори, самопроверување на учениците.”, „Од

методите најчесто користам усно проверување, писмено, истражување, наставни листови, тестови, проекти а ги избирам зависно од темата, од возраста на учениците и од предметот.” , „Методите за проверување кај мене се следниве: тестови, усно проверување, бодови од тестови за да видат родителите како напредуваат нивните деца.” , „Од инструменти користам наставни ливчиња, најмногу тестови, работни тетратки, работа во група, самооценување и меѓусебно оценување, дискусија, итн.” , „Најчесто користам тестови, разговори, извештаји.”, итн.

И на крајот од овој дел ги презентираме истражувачките прашања кои ги поставивме во емпирискиот дел а се во врска со приложената содржина:

- Колку наставникот ги користи очекуваните резултати од учењето за да одреди кој инструмент на проверување ќе го користи за да го оценува тој резултат;

- Дали се користат разновидни методи за проверување на учениците во зависност од нивните индивидуални особености;

- Дали наставникот поставува усни и писмени прашања на различно ниво на сложеност, колку се вклучени и вишите когнитивни процеси;

Бележење и опишување на постигањата на учениците.

Опишувањето на напредокот на учениците е еден од основите принципи во концептот на описното оценување. Затоа, од набљудувањето и од сите начини и форми на следење и проверување на постигањата на учениците, наставникот води аналитички белешки (за постигањата), собира разни податоци и изработки на учениците и прави разни видови на записи. Во одделението примерок на партиципативно набљудување, наставничката водеше аналитички белешки за постигањата на учениците, а истиот начин на бележење го практикуваа и другите наставници опфатени со примерокот на содржинска анализа и интервју. Аналитичките белешки за постигањата содржат податоци, описи, коментари и друг вид белешки за одговорите и однесувањето на учениците, водени од наставникот, заради пореално опишување на напредокот на учениците при описно оценување. Од набљудувањето и од другите форми и начини на неформално следење и проверување, наставникот исто така води неформални белешки и прави разни други видови записи, собира разни податоци и изработки на

учениците. Белешките, коментарите, записите беа оригинални, автентични и неповторливи. Наставникот сам избираше начин и градеше прегледен систем на бележење, што нему најмногу му одговара, без да користи готови обрасци и шаблони. Освен аналитичките белешки наставничката водеше и тековни коментари: по завршувањето на секоја наставна содржина, врз база на набљудување и различни форми на проверување, го опишува посебно секој ученик без да го споредува со друг во одделението.

-анегдотскиот белешки се објективи описи што ги подготвуваше наставничката од пригодни и намерни набљудувања на настани при забележливи облици на однесување на секој ученик. Најчесто се состои од содржината на однесувањето и опишување на местото-контекстот на настанот, без да содржат оценки или какви било вредносни искази и коментари. Обично беа објективни, едноставно пишани, куси и точни. Покрај содржината на однесувањето се бележи и времето и местото на настанот, пр.анегдотски белешки од екскурзијата во паркот на градот, од посетата на железничката станица, аеродромот, итн, каде се наведуваат целите на посетата, заинтересирањето на учениците во текот на реализирањето на активностите, нивната заинтересираност, поставувањето прашања од страна на учениците и други воочени ситуации поврзани за поединечни ученици. Тие не содржеа интерпретации и оценки, или било какви вредносни искази и коментари за набљудуваното однесување, туку едноставно, сето тоа се бележи што пообјективно. Со содржината на анегдотските белешки се запознаваа родителите на учениците и истите се чуваа во досието на ученикот како податоци за поцелосен увид во карактеристичните однесувања, а и за севкупните постигања на учениците.

-тековните белешки (записи, описи) на наставникот кои ги води за се што го смета како значајно за секој ученик, беше основниот вид на запис и базичен елемент на описното оценување на учениците во одделението, примерок на партиципативно набљудување. Вакви бележења (куси описи, регистрирање на податоци и резултати од проверки, потешкотии, постигнати цели, очекувани исходи), наставничката водеше секојдневно за

поединци или групи ученици. Со водењето на тековни белешки за постигањата на учениците, наставничката извршуваше една од најзначајните задачи на описното оценување: постојаното следење, проверување и бележење на сите постигања на секој индивидуален ученик и тоа во совладувањето на наставните цели. Овде спаѓаа разни видови на куси искази на наставничката во врска со изработките, изведбите, одговорите, како и на различните начини на реагирање на учениците, секогаш поврзани со наставните цели и очекуваните исходи. Затоа истите беа доста куси, коцизни, објективни и индивидуални. Според зборовите на наставниците опфатени со примерокот, систематското прибирање на белешките овозможува да се прибираат доволен број на информации за да може во одреден момент да се врши формативно оценување. Тоа што го заклучивме во врска со водењето белешки за постигањата на учениците е фактот што на наставниците им беше јасна целта на оваа нивна активност и, иако велеа дека им одзема доста време, тие оваа задача ја извршуваа со голема одговорност, а со овие цели: да се следи напредокот на поединецот, групата или одделението, се утврдува постигањето на одделни цели, степенот и темпото на напредување, наставниците имаат основа за дискусија со родителите и учениците, и што е доста важно за наставниците, се значајни за планирање на работата на наставникот и на училиштето (прилог бр.19, 20,21, 22, 23,24, 25, 26, 27). Во продолжение презентираме некои мислења на наставниците опфатени со интервју, кои одговараат на прашањето: „Како ги бележите резултатите од проверувањето на учениците?“. „Со кратки записи, за секое дете индивидуално се следи за да може на крај да се извлече описна оценка, за секое проверување запишуваме белешки“, „Јас имам свој бележник и свој начин на бележење на постигањата и тоа за секое дете посебно, индивидуално, пр. по мајчин јазик имам посебна оценка за усно изразување, за писмено изразување, читање, редовно пишување на домашни задачи“, „Водам кратки белешки во текот на целата учебна година, индивидуално за секое дете, а за родителите пишувам кратки записи за да ги информирам за постигањата на нивните деца, на што обрнувам посебно внимание и постојано ги усмерувам и родителите“,

„Водам куси белешки, поткрепени со целите, за свои потреби пишувам и оценки (бројки), за да имам појасна слика, а тие оценки ги знаат и учениците бидејќи сакаат да знаат каква бројка им пишувам” , „Постигањата на учениците ги бележам во свој бележник, на мој, споствен начин, после секоја тема се бележат одговорите на учениците со помош на знакови, дури после секое одговорено прашање пишувам одреден знак” , „Постигањата ги бележам лично, во посебен бележник, им давам информација како да посветат внимание на тестот, одговорот, ги мотивирам, учениците добиваат и записи со повратни информации кои ги читаат и нивните родители” , „Постигањата ги бележам на посебен бележник, по подрачја, не ги бележам секој ден но многу често следам и бележам како учи: јазик, математика, природа и општество, следењето оди по теми, за секоја тема бележам постигања со посебни знакови, за секое дете поединечно, индивидуално” , „За бележење на податоците од постигањето на учениците не користам посебен образец туку, онака, индивидуално, на мој начин бележам, а најчесто користам зборови како: солидно, задоволително, незадоволително, средно, итн”

На крајот од овој дел ги поставуваме следниве истражувачки прашања:

-Дали наставникот постојано го забележува, следи и бележи индивидуалното ниво на постигање на учениците-

-Колку влијае когнитивниот стил на наставникот во слободното определување на начинот на бележење на постигањата на учениците-

1.4.3.4 Сумативно оценување

Во рамките на описното оценување, покрај дијагностичкото и формативното, се врши и сумативно оценување со цел да се утврди што ученикот научил за да се информираат сите заинтересирани субјекти за постигањата на учениците и за да се процени ефикасноста на наставата.

Едногодишното набљудување на наставата во одделението примерок на партиципативното набљудување, не доведе до заклучок дека се вршат неформални микросумативни проверувања, формални етапни

микросумативни проверувања и завршно сумативно описно оценување, кога и се дава свидетелство со описна оценка за постигањата на учениците.

Неформални микросумативни проверувања се изведуваа почесто, обично, по секоја заокружена тематска целина, за да провери какви се постигањата на учениците по завршувањето на темата и пред да се започне со обработка на нова целина. Ваквите сумативни проверувања имаа формативен карактер. За потребите на ваквите неформални микросумативни проверувања, обично се користеа контролни задачи, тестови на знаења, дискусија на час и истражување во рамките на групата (прилог бр. 39, 40, 43, 46), а беа опфатени сите деца во одделението, кога воедно се проверуваше и усвојувањето на индивидуалните цели на наставата. Одговорите на учениците од ваквите проверувања обично беа пропратени со усмен комент или за нив се пишуваа тековни коментари од страна на наставникот.

Освен неформални, наставниците кои оценуваат описно, а беа опфатени со примерокот на истражувањето, вршеа и формални етапни микросумативни проверувања, на крајот од определени периоди од учебната година, тримесечје или полугодие. Таквите проверувања завршуваа со збирен приказ на постигањата на ученикот по предметот Природа и општество (а и по другите наставни предмети), во определен период. Тоа се видови на описи на постигањата на учениците споредени со наставните цели утврдени со програмите. Основната карактеристика на овие микросумативни оценки е тоа што во нив се забележуваат и оние карактеристики кои не се постигнати од страна на ученикот, додека на крајот од учебната година се наведуваат само оние кои се реализирани. Значи разликата помеѓу формалните етапни микросумативни проверувања и сумативната описна оценка е во тоа што овде наставникот неведува и цели кои не се постигнати од страна на учениците, додека во описната оценка се наведува само тоа што е постигнато кај учениците.

На крајот од учебната година, после обработката на целата наставна програма по предметот Природа и општество, наставниците кои оценуваат описно вршат завршно сумативно оценување. Сумативното

оценување се изведува врз основа на сите претходно прибрани податоци, и е резултат на континуираното следење, проверување и бележење на сите постигања на учениците. Значи, едногодишното партиципативно набљудување на наставата по предметот Природа и општество во второ одделение, не доведе до заклучокот, дека описното оцеување на постигањата на учениците е резултат на континуираното следење, проверување и бележење на постигањата на учениците, со што даваме одговор на поставеното истражувачко прашање кое гласи:

-Дали описното оценување на учениците во одделенската настава е сумарен опис од перманентното следење и проверување на постигањата на учениците.

Сумативното оценување е сложен и одговорен процес на критичко, аналитичко-синтетичко просудување за постигањата на учениците од страна на наставникот, со цел да се анализираат и сумираат сознанијата, односно информациите и податоците до кои тој дошол при следењето и проверувањето на учењето, работата, однесувањето на секој ученик во текот на учебната година, при што се идентификуваат постигнатите резултати и се споредуваат со програмските барања. Како резултат на таквото сеопфатно просудување, наставничката оформи сумативна оценка за постигањата на секој ученик и истата ја искажа во писмена форма како завршна сумативна описна оценка.

Во продолжение ќе ги спомнеме и методите кои најчесто беа користени во сумативното оценување на учениците, во одделението примерок на партиципативно набљудување. Тие методи и помагаа на наставничката да формира завршен суд за постигањата на учениците, а беа применувани следниве: тестови на знаења изготвени од наставникот, усно поставување на прашања од страна на наставничката, усно презентирање на одредени заклучоци од тематски проекти, итн.

Сумативната оценка претставува квалитативен опис на постигањата на учениците во текот на целата учебна година. Наставниците опфатени со примерокот на истражувањето имаат индивидуален стил на пишување на описни оценки за нивните ученици. Пишуваното беше добро осмислено, одмерено, без двосмислености и нејаснотии (што може да се види и од

прилозите бр. 28 до 38). Записите главно беа позитивни и оптимистички насочен, без употреба на непознати термини или формулации кои го понижуваат ученикот, Содржинската анализа на педагошката документација не доведе до заклучок дека сумативната описна оценка дава информација за повеќе категории на постигања, и тоа: заинтересираноста на ученикот за наставата, односот кон неа и кон останатите обврски во училиштето, постигањата (образовни) по одделните наставни предмети, при што се имаат предвид знаењата во потесна смисла, когнитивните процеси и вештини и способности на ученикот, социјализациските аспекти релевантни за постигнување на воспитно-образовните цели (пр. социјалните вештини за комуницирање, соработка, иницијативност, самостојност, водење, итн), посебностите на ученикот кои имаат одраз врз резултатите од работата (ставови, слика за себе, емоционални реагирања), препорака за (не)напредување во наредното одделение, значи се опишуваат реално и објективно индивидуалните постигања на секој ученик. Оваа оценка се оформува при крајот на учебната година, како официјална сумативна описна оценка на ученикот за тековната година. Според искажувањата на наставниците опфатени со примерокот на истражувањето, воопшто не е едноставно да се постигне аналитичност на забелешките, педагошка функционалност и јасност. Според нив, тоа може да се постигне со рационална селекција на факти и со наведување само на тоа што е карактеристично за секој ученик индивидуално. Постапките за резимирање, односно за формирање на оценка за нивото на постигањата на ученикот се одвиваа според Стандардите и училишната политика за оценување и ставовите усогласени на ниво на стручните активи.

Описните оценки дадени на учениците опфатени со примерокот на истражувањето, ги содржат следниве карактеристики:

- се едноставни и разбирливи за оние на кои им е наменета,
- се куси но прегледни,
- не содржат непотребни и нејасни информации,
- се оптимистички насочени,
- се солидно технички оформени,

Од содржинската анализа на сумативните оценки на учениците, како и од примената на техниката на интервју на наставници и родители, откривме одредени недостатоци кои најчесто се јавуваат кај сумативните оценки: поради недостаток на критериуми, се случува понекогаш описната оценка да биде општа, недоволно информативна; обично бара многу труд и време од наставникот за пишување на истата; родителите не се доволно упатени во толкувањето на описните оценки на нивните деца; често пати се користат придавки кои различно се толкуваат од луѓето и нема општоприфатена терминологија. Во продолжение презентираме неколку мислења на родители опфатени со интервјуто, кои се произнесуваат по однос на прашањето: Дали потполно ја сфаќате описната оценка која ја добива вашето дете, писмените записи, коментите кои ги добивате од страна на наставникот? “Ова ни е втора година со описно оценување и не е тешко да се сфатат писмените коментари и описната оценка која го добиваат учениците на крајот од учебната година. Јас лично ги разбираам, но доколку има нешто нејасно, тука е наставничката да ни дообјасни” , “Да, не е тешко да се разбираат писмените записи на наставничката наменети за нас родителите, бидејќи ние сме постојано во контакт, од прилика знаеме како напредува нашето дете во учењето и затоа на крај од учебната година описната оценка која ја добиваме не е тешко да се сфати” “Ја разбираам описната оцемка која ја зема ученикот на крајот од учебната година бидејќи наставничката користи јасни изрази кои не е тешко да се разбираат, ако нешто е нејасно, наставничката дообјаснува, но кај мене лично нема таков проблем. Тоа може да се јави кај родители кои се од пониски социјални слоеви, со ниско образование може да се случи да не ја разбираат, но сепак можам да кажам дека не е тешко за сфаќање ни на описната оценка ни на писмените коментари кои понекогаш ги добиваме” , “Описната оценка која ја добива моето дете е јасно напишана, со разбирливи изрази и нема никаков проблем за нејзино сфаќање” , “Јас и на почеток кажав дека лично мене повеќе ми одговара бројчаната оценка бидејќи знам точно што значи да се има 5 или 4 или 3 по некој предмет. Вака со описната оценка, не дека не се сфаќа, туку тешко се определува на која бројчана оценка му одговара одреден запис, детето сака да знае со

каква оценка поминал а и ние како родители ќе бидеме подобро информирани ако детето добие бројчана оценка”, “Описната оценка, како и писмените коментари кои ги добиваме од наставничката, се пишувани на едноставен и јасен начин и не се тешко сфатливи, туку напротив конкретно кажуваат се што постигнал нашето дете во учењето. Единствена, така да се изразам, маана, на описното оценување е тоа што не е точно определено на која на пример бројчана оценка соодветствува одреден запис, формулација, па родителите се бунат и не им е јасно дали нивното дете завршил со успех или не, дали е тоа доволен, минимум успех или е некоја средина, тешко се одредува местото. Некои родители, кои не се многу упатени во оваа проблематика, мислат дека ако нивното дете добива свидетелство со подолг текст, знае повеќе од друго дете кое добива пократка формулација. Но за образовани родители тоа не би требало да претставува проблем и не е тешко да се дешифрира учењето и успехот на детето”, “Да, се сфаќа описната оценка која ја добива ученикот на крајот од учебната година, веќе трета година нашите деца добиваат свидетелства со описна оценка такада се навикнавме и го разбираме истото. На тоа придонесува и самиот факт што во текот на целата учебна година постојано се информираме за тоа како учи нашето дете и на крајот тука веќе нема нешто нејасно, детето добива, да кажам, само еден документ, свидетелство, кое останува, а целата работа се одвива во текот на учебната година”.

Еве накратко и размислувањата на учениците опфатени со интервјуто, кои одговараат на прашањето : „Што претставува за вас описната оценка која ја добивате на крајот од учебната година, дали повеќе сакате да добиете свидетелства со зборови или со бројки, со бројчани оценки?”. „во описната оценка наставничката пишува како сме учеле на училиште, дали сме биле добри ученици, јас повеќе сакам описна оценка” , „описната оценка ја добиваме на крајот каде пишува како сме учеле на училиште, што сме научиле по сите предмети, мајчин, математика, природа, јас сакам да добијам описна оценка” , „наставничката пишува како сме учеле на училиште, јас ја читам описната оценка и моите родители ја читаат, сакам да добијам и описна оценка и оценки со бројки” , „во описната оценка

наставничката пишува што сме учеле на училиште, дали сме добри ученици, што сме учеле о мајчин, математика, природа, дали сме биле послушни ученици, моите родители ја читаат описната оценка што ми ја дава наставничката”, „описната оценка е оценка каде наставничката пишува со каков успех сме го завршиле второто одделение, дали сме учеле, што сме учеле по мајчин, и другите предмети, јас повеќе сакам да добијам описни оценки, не оценки со бројки” , „во описната оценка наставничката пишува какви ученици сме биле, како сме учеле, дали сме знаеле, што не сме знаеле” , „во свидетелството наставничката пишува како сме учеле по сите предмети, мајчин, математика, природа, дали сме биле успешни ученици, јас сакам да добијам описна оценка на крајот од годината за да можат да ја прочитаат родителите” , „описната оценка ја добиваме на крајот од учебната година , а сме ја добиле и во прво и второ одделение. Таму наставничката пишува како е нашиот успех во учењето, по сите наставни предмети, за секој ученик посебно пишува описна оценка за тоа како секој ученик учел. Јас сакам описна оценка да добијам, но може и свидетелство со бројки за да видам точно со која оценка ќе поминам” , „описната оценка се пишува на свидетелство каде пишува како сме учеле по сите предмети, за сите предмети наставничката посебно пишува кој бил нашиот успех и како сме учеле, нашето однесување во училницата. Јас сакам да добијам описна оценка но може и бројки за да знам со што сум ја поминала годината” , „во свидетелството кое го добиваме наставничката ја пишува описната оценка каде пишува за нашиот успех во учењето, како напредуваме по сите предмети, и описната оценка ја читаат нашите родители. Јас сакам да добијам описна оценка зошто таму наставничката пишува се што сум работел и што знам”.

На крајот од овој дел, ги презентираме поставените истражувачки прашања поврзани за овој контекст:

- Дали сумативното оценување е резултат на претходното следење и проверување на постигањата на учениците;
- Колку сумативната оценка е квалитативен коментар за степенот на постигнатост на наставните цели;

1.5 Наставникот и описното оценување

Во текот на едногодишното следење на настава во одделението примерок на партиципативно набљудување, се уверивме во фактот дека наставникот е незаменлив фактор во тој сложен процес на следење, проверување и описно оценување на постигањата на учениците. Наставникот поседува повеќе знаења за природноста на учењето и наставата, го применува конструктивниот пристап во учењето и наставата, владее со техниките на забележување, истражување, следење, опишување, и пред се, поседува развиени вештини за планирање и организација на наставните ситуации. Во таква ситуација, кога наставникот ги поседува сите овие квалитети, учениците имаат улога на активни обликувачи на сопствените знаења, а наставниците ги насочуваат, набљудуваат, разговараат со нив и ги опишуваат резултатите од нивните постигања.

Наставниците опфатени со примерокот на истражувањето ја наметнаа потребата од вградување на проблематиката на описното оценување на постигањата на учениците во програмите за перманентно оспособување на наставниците, потоа училиштето да обезбедува пишани материјали кои се однесуваат на описното оценување, како упатства и прирачници, литература од подрачјето на педагогијата, психологијата, социологијата, кои ќе придонесуваат за сфаќање на одредени поставки поврзани за одредени карактеристики на учениците.

Исто така, во врска со компетенциите на наставникот, треба да се каже дека наставниците треба да бидат оспособени во сите видови на планирања на наставата, на соодветен начин да го вградуваат и оценувањето, да умеат да ги поврзуваат целите на оценувањето со целите на наставата во сите видови планирања, динамички да го планираат процесот на настава и на оценување, врз основа на информациите добиени од оценувањето, како и тимски да планираат активности на оценување. Интервјуто со наставници кои оценуваат описно не доведе до неколку заклучоци поврзани за нивните потреби за оспособување за истото:

-да се обезбеди стручна литература, прирачници, списанија, написи и сл;

-помош при изработка на разни инструменти за бележење на постигањата и подготвување на завршната оценка;

-семинари за практично оспособување ;

-техничко опремување на училиштето за сумативно оценување; -на факултетите да се воведат предмет оценување на учениците, како и многу практични барања кои произлегоа од страна на наставниците.

За успешна реализација на концепцијата за описно оценување многу важен сегмент беше и самоконтролата на наставникот, односно следниве карактеристики на наставникот:

-на учениците им дава можност да го претстават наученото,

-на групата или индивидуалниот ученик им нуди дополнителна помош,

-на учениците им посветува доволно внимание,

-планира доволно време за проверка и утврдување,

-ги зема предвид сите поставени цели,

-го набљудува постигнувањето на сите цели,

-воочува кога нешто ги попречува учениците во учењето,

-следи дали учениците успеале да направат се што било предвидено,

-следи дали учениците слушаат, соработуваат, и многу други моменти на кои треба да посветува внимание секој наставник.

За успешно спроведување на описното оценување, доста е важна добрата соработка на активите во училиштата, односно со активот на одделенските наставници , во чија група влегува и стручната служба на училиштето, како и директорот кој им даваше несебична помош секогаш кога тоа од него се бараше на било кој начин. Оваа новина не може успешно да се воведат без тесна, тимска соработка помеѓу наставниците, кои често дискутираа за прашања, како што се:

-разработка на содржините од семинарите,

-планирање на активностите кои произлегуваат од семинарите,

-разгледување на спецификите на описното оценување по одделни предмети,

-работа на изедначување на предметот и критериумите за описните оценки на ниво на училиште,

-изготвување на листи на проверка на постигањата,

- проблеми во врска со соработката со родителите,
- користење на дијагностичкото и формативното оценување при планирање на наредната работа,
- проценка на успешноста на сопствената работа и работата на ниво на училиште,
- оценување заедно со учениците,
- оспособување за оперативно дефинирање на целите на наставата,
- соработка со другите училишта, со Бирото за развој на образованието, и многу други прашања за успешно имплементирање на описното оценување.

Во продолжение да видиме што мислат наставниците опфатени со примерокот на интервју за прашањето колку се сметаат себеси оспособени за описно оценување, како би се оспособиле поуспешно, на кој начин. „Јас себеси си се сметам оспособена за описно оценување, три години не е кратко време да добиеме одредено искуство по однос на ова прашање. Во ова ни помагаат колешките од претходните генерации, се консултираме, разговараме”, „Јас лично не се сметам за оспособена за описно оценување бидејќи ми е прва година, но колешките со повеќе искуство ми помагаат, имаме консултации, нам ни недостасува стручна литература по однос на ова прашање”, „Сметам дека имам некое искуство од описното оценување, но помош секогаш е потребна, бидејќи сепак, ова е новина кај нас. Ние кои описно оценуваме, треба да учиме повеќе, да ни се обезбедат семинари, стручна литература, а засега помош добиваме само од консултациите со колешките”, „Јас лично три години оценувам описно и се сметам за оспособеа, сепак ни недостасуваат семинари, контакти со други училишта и пренесување на нивното искуство кај нас, исто така добредојдени се готово припремените формулари, итн”, „Јас оценувам описно три години веќе и можам да кажам дека имам формирано одререно искуство, но сепак секогаш искуството недостасува. Може да се подготви некој урнек како да опишуваме и ние да го пополниме индивидуално за секое дете. За описното оценување ни помага и училишниот психолог, ни недостасуваат семинари каде конкретнo ќе ни кажат како да опишуваме, за описните оценки да бидат поразбирливи и за учениците и за родителите,

да имаме модел за опишување, поконкретни упатства во обуките за оценувањето” , “Донекаде се снаоѓам во описното оценување, сепак сметам дека би ни биле добредојдени семинари, и тоа поуспешни и поконкретни семинари. Јас присуствував на два семинари за описно оценување, меѓутоа ништо конкретно не ни кажаа како да опишуваме, туку од нас бараа сами да составуваме описи за добри и послаби ученици но ништо конкретно не ни кажаа како да опишуваме. Исто така недостасува и стручна литература од оваа област” , „Оспособена сум за описно оценување, но секоја нова информација за овој проблем е добродојдена. Стручната служба на училиштето треба да биде важен фактор за успешно спроведување на оваа новина, да ни осигураат стручна литература, да организираат предавања поврзани за оваа проблематика, би било добро да имаме соработка со други училишта на ниво на училиште за да споделуваме искуства, иако јас лично имам индивидуални контакти со наставници од други училишта, Бирото за развој на училиштето да организира семинари, конкретни, да ни помагаат со модели од описи, итн”, „Три години оценуваме описно и мислам дека тоа е доволен период да усвоиме одредено искуство, посетивме и семинари за описно оценување, си се консултираме со колешки и доволно сме оспособени”.

Понатаму да ги разгледуваме ставовите на некои наставници опфатени со примерокот на интервју за описното оценување, кои според нив се предностите и недостатоците на описното оценување, колку се мотивирани за описно оценување и слично. „Јас сметам дека учениците не ги сфаќаат, разбираат описните оценки, не се мотивирани, петката е петка, дополнително објаснување бараат и родителите, не ги разбираат истите. За дел од учениците е добро описното оценување, за поголе дел не е добро бидејќи не се мотивирани, тука нема начин да се мотивираат, сакаат бројка. Некои земји го поминаа периодот на описното оценување и пак се вратија на бројките бидејќи на тој начин поуспешно ги мотивираат учениците”, “Немам формирано сеуште став за описното оценување бидејќи за прв пат се среќавам со овој начин на оценување, децата се разочарани бидејќи немаат петки”, “Учениците сакаат петки, но и

бројчаното оценување има негативни страни, описното оценување мислам дека има предности бидејќи ученикот подетално е опишан и неговите постигања, а со бројчаното оценување повеќе е мотивиран. Задоволна сум и можам да продолжам со описно оценување иако бара доста работа од наставниците”, „Треба да има комбинација на описното и бројчаното оценување, описното оценување е добро, но бројчаното мотивира и до четврто одделение би требало да е паралелно. Во текот на учебната година родителите се информираат за постигањата на учениците со куси описи, а на крај на учебната година родителите да добиваат свидетелства со комбинирани оценки: бројчани и описни. Кога добиваат свидетелства со описи, родителите постојано прашуваат на која бројчана оценка одговара описот на ученикот. Родителите не знаат на што се, не ги разбираат описните оценки, а до трето тромесечје е добро да добиваат описи за да се информираат за постигањата на нивните деца”, „Во описното оценување има и позитивни и негативни страни. Јас лично сум за комбинирано оценување на учениците, во тромесечје родителите и децата да добијат описи, а на крај од учебната година, во свидетелството да добијат описни и бројчани оценки. Повеќето од учениците и родителите не ги сфаќаат описните оценки, и тоа во зависност од средината од каде потекнуваат. Бројчаната оценка е мотивирачка, но негативно е тоа што во петката не се опфаќа се што треба, петката не е исто за сите, затоа е најдобро да се комбинира и да им се олесни на родителите да дешифрираат која оценка им одговара на описот”, „Описното оценување е новина за нас која треба да се прифати и да помине долго време додека не се навикнеме. Бројчаната оценка е мотивирачка, бројката ги мотивира децата. Описното оценување е сложена работа, се бара за секое дете да се напише индивидуално напредокот, да се каже само тоа што ученикот го усвоил а не тоа што не го постигнал. Позитивно е што детално го опишува секој аспект од развојот на личноста на ученикот, додека бројчаната оценка не дава информација за секој аспект”, „Мислам дека описното оценување има поголема предност над бројчаното оценување. Негативно е тоа што родителите немаат сосема јасна слика за постигањата на учениците бидејќи ние не пишуваме негативни конотации, пишуваме само што

ученикот умее да постигне и што постигнал, а не што не постигнал, описното оценување сметам дека е потребно само во прво и второ одделение, а во трето одделение е многу бидејќи само со позитивни искази не се добива јасна и реална слика за постигањата на учениците. Се претпоставува дека во описното оценување родителите треба да се запознаат со целите на наставната програма и доколку некоја цел не е напишано во свидетелството, тогаш се претпоставува дека не е усвоена целта, не се пишува, се наведува само што ученикот знае, за да не се деградира ученикот и да не му се напише што не знае. Тогаш за сите учениците од одделението се пишува речиси исто и родителите помислуваат дека и нивното дете е толку добро, на исто ниво како другите деца, наче не им е јасно бидејќи не се наведува што не знае, ништо негативно не се наведува. Родителите обично ги споредуваат свидетелствата и мислат ако е подолго напишано, детето подобро знае”, “Мислам дека е убав начин за опишување на постигањата на учениците, реална е описната оценка, додека бројчаната кажува и нешто друго а не само постигањата на учениците”.

Според зборовите на педагогот, наставниците бараат стручна помош за успешно спроведување на описното оценување “Генерално, во нашиот колектив наставниците се обучени за успешно спроведување на описното оценување на нивните ученици. Наставниците кои веќе две години опишуваат описно, не бараат помош од нашата служба, ние повеќе работиме со наставниците кои се почетници во оваа работа, тие бараат стручна литература и ние им го обезбедуваме, за помош тука се колегите кои веќе работат и имаат искуство со описното оценување и им помагаат на колегите кои за прв пат се среќаваат со овој начин на оценување.

На почеток имаше потешкотии со воведувањето на описното оценување и негодување од страна на некои наставници. Сега, сите наставници ги поминаа обуките за описно оценување, кои се доста кратки, меѓутоа наставниците соработуваат меѓусебно, разменуваат искуства, се надминаа потешкотиите и сега описното оценување добро функционира.”

Во овој контекст даваме одговор на поставеното истражувачко прашање, кое гласи:

-Колку наставниците се оспособени за описно оценување на постигањата на нивните ученици-

1.6 Учениците и описното оценување

Во текот на едногодишното следење на настава во второто одделение, примерок на партиципативно набљудување, се запознавме со новата улога на учениците во процесот на следење, проверување и оценување на нивните постигања. Тие се активни субјекти во наставниот процес, кои во процесно-развојно насочената настава, ги реализираат сите нивни генерички, возрасни, развојни, образовни и други потреби, активно учествуваат во сите фази на наставниот процес: планирање, реализација и оценување. Од аспект на учењето на учениците, тие користат најразновидни истражувачки постапки, активни форми на учење, без присуство на книшко или вербално учење. Главно доминираат групните форми на наставна работа во кои учествуваат учениците, но секогаш, секој од нив со свои индивидуални задачи и задолженија, како и барања за индивидуално спроведување на одредени активности со цел да се следи и проверува нивното постигање на воспитни и образовни квалитети.

Учениците кои се оценуваат описно, освен што се постојано информирани за целите на наставата кои треба да ги усвојуваат на крајот од одреден период на учење, како и со очекуваните исходи од нивното учење, тие на некој начин и учествуваат во планирањето на целите, односно, во планирањето на индивидуалните цели. Имено, во оделението, примерок на партиципативно набљудување, често пати бевме сведок на барањето на наставничката да на лист хартија тие сами наведуваат што би сакале да знаат, создаат, научат за одредена област, тема или содржина, и тие размислувања на учениците, наставничката ги формулираше како индивидуални наставни цели кои требаше да се усвојат во текот на наставата (прилог бр.44). Учениците исто така во одредена мера учествуваа и во реализацијата на наставните содржини, според нивните индивидуални можности, тие истражуваа и самостојно доаѓаа до одредени

информации кои ги презентираа пред соучениците. Нивните постигања постојано се следеа, се проверуваа и за секој нивен напредок, тие се информираа од страна на наставникот.

Тоа што беше доста воочливо и придонесуваше за зголемување на активната улога во наставниот процес, беше вклучувањето на учениците во процесот на само-оценување, како и во оценувањето на соучениците. Оваа мошне битна одлика на описното оценување ја воочивме во одделението во кое следевме настава, како и интервјуто со наставниците и учениците не увери дека се спроведува и во другите одделенија во кои учениците се оценуваат описно.

Со вклучување на учениците во самооценувањето и соученичкото оценување, тие стануваат активни партнери во сопственото оценување, како дел од постојаниот круг учење-оценување. Со тоа се зголемува нивната одговорност за сопственото учење и тие постојано тежат кон повисоки резултати и постигања.

Само-оценувањето на учениците се спроведуваше на повеќе начини: тие се вклучуваа во различни активности на само-оценување и взаемно оценување преку активирање на нивните сопствени напори, нивните напори како членови на групата, нивните самостојни крајни продукти во вид на пишани задачи и презентации, или нивното демонстрирање на вештини или процеси.

Само-оценувањето на учениците го перцептиравме како дел од процесот на учење а не како некој поделен елемент од тој процес, учењето на учениците и самооценувањето постојано се преплетуваа во наставниот процес. Тие од најмала возраст се оспособуваат да ги препознаат квалитетите кои од нив се очекува да ги постигнат, преку практикување и со помош на наставникот, учат да вреднуваат дали нивната работа и фактички ги поседува бараните квалитети. Учениците постојано ја коригираат својата работа се додека не го достигнат дадениот критериум, а за тоа претходно имаат јасен увид во индикаторите на постигањето. Во ниеден момент учениците не беа препуштени сами на себе во процесот на само-оценувањето.

Еве какви одговори понудија учениците опфатени со примерокот на интервју, на прашањето: „Дали вие како ученици учествувате во оценувањето, како го правите тоа, дали ги оценувате другарчињата, себе, дали го искажувате вашето мислење за тоа како напредувате во учењето?“ „да, и ние учествуваме во оценувањето, наставничката не прашува дали нашето другарче научил добро, каде грешел“, „наставничката не прашува дали сме задоволни со одговорот кој го одговараме, дали може поинаку да се одговори, не прашува каде греша нашето другарче, дека треба да им помогнеме на оние ученици кои не учат добро за да не грешат“, „да, јас кажувам што мислам за тоа како учам кога ме прашува наставничката, некогаш ме прашува дали сум задоволна со мојот одговор и јас кажувам право дека не сум ако сум го згрешил одговорот, ме прашува зошто не ми е јасно, кој дел не ми е јасен и ми објаснува. Исто така не прашува што мислиме за задачата која ја решава нашето другарче на табла и ние кажуваме каде грешел“, „да, ние можеме да кажеме што мислиме за нашето учење, за нашите одговори кога не прашува наставничката, исто така ги проверуваме задачите на другарчето со кое седиме на клупа“, „наставничката не прашува што мислиме за нашето учење, за задачите кои ги решаваме дали се точни или не се, не прашува што мислиме дека заслужил нашето другарче кога презентира на табла“, „да, ние учествуваме во оценувањето, го оценуваме тоа што го работи нашето другарче, наставничката често не прашува дали се сложуваме со тоа што таа ни кажува за работата на нашето другарче“, „ние не даваме оценки, наставничката само не прашува што мислиме за нас, дали знаеме доволно, како да се поправиме, што мислиме за нашето другарче, како тоа учи, и друго“, „да, учествуваме во оценувањето, наставничката секогаш не прашува дали сме задоволни со тоа што сме го изработиле, што недостасува за да се поправаме и да се подобриме, го кажуваме нашето мислење за нашето учење. Исто така ги оценуваме и нашите другарчиња, кога ја има точно решена задачата, го креваме квадратчето со зелена боја, ако погрешил, го креваме квадратчето со црвена боја и така им покажуваме дека греша и дека треба да ја поправа задачата“, „и ние учениците оценуваме, ама не ставаме оценки туку кажуваме дали сме

работеле добро или сме погрешиле. Ако имаме групната работа, ние ги оценуваме другите групи, им поставуваме прашања а тие ни одговараат и ние сме како наставници. Наставничката секогаш не прашува нас што мислиме за нашето учење, дали учиме доволно, дали можеме повеќе да научиме, не прашува дали мислиме дека сме ги усвоиле целите и дали е тоа доволно или треба учте да учиме, не прашува дали има нешто друго што сакаме да го научиме ние”, „да, и ние учествуваме во оценувањето, ги оценуваме одговорите на нашите другарчиња, а тие ги оценуваат моите одговори. Понекогаш наставничката ни вика да ги прегледуваме домашните задачи на другарчето со кое седиме заедно, или кога работиме на работни листови на час ги прегледуваме нивните задачи по математика и по Природа и општество. Ако другарчето напишало точно, ние го креваме зеленото квадратче, ако е неточно црвеното, ако е црвено, после доаѓа наставничката и ни објаснува како точно да ја решиме задачата”.

Најчесто користени стратегии на самооценување во одделението во кое следевме настава, беа следниве:

- моделирање на задачата,
- директно само-оценување за задачата,
- дискусија во целото одделение или во мали групи, и
- взаемно оценување

До крајот на учебната година, ги воочивме и позитивните ефекти од самооценувањето на учениците, а тие се следниве:

- развој на способностите на планирање на учениците и анализирање на сопствените цели и вештини,
- формирање на свест за важноста на проценувањето на својата работа,
- мотивирање и охрабрување на учениците активно да се вклучат во учењето,
- води кон понасочено и поефикасно учење,
- ги охрабрува учениците да станат поавтономни во нивното учење,
- им дава на знаење на учениците дека нивните искуства се вреднуваат и дека нивните проценки се почитуваат,
- развива лични вештини кои можат да се пренесат и на други полиња,

-создава заедница на учење во која учениците *chuvstvuvaat* дека се вклучени и имаат влијание,

Вклученоста на ученикот во процесот на оценување има и моќна мотивирачка улога. На учењето му дава смисла, а на ученикот му ја зголемува самодовербата.

Овој дел дава одговор на поставените истражувачки прашања кои гласат:

-Дали со описното оценување, се зголемува одговорноста на учениците за успехот, нивната мотивација за учење;

-Колку учениците се вклучуваат во самооценувањето и взаемното оценување;

1.7 Родителите и описното оценување

Како наставниците и учениците, така и родителите имаат нова улога и позиција во одделенијата во кои се оценува описно. Едногодишното набљудување во одделението, примерок на партиципативно набљудување, не доведе до сознание дека родителите се многу важен фактор во наставата во тоа одделение, односно наставничката реализираше секојдневни контакти со родителите на учениците и постојано ги информираше за постигањата на нивните деца.

На првиот родителски состанок, наставничката ги запозна родителите со наставната програма по сите предмети, така и со програмата на предметот Природа и општество, со целите на програмата и со минимум постигањата кои треба да ги реализираат учениците до крајот на учебната година; ги запозна со описното оценување на учениците, иако тие веќе имаа некое искуство од првото одделение, ги информира дека ќе се продолжи со истата организација на работата во одделението, како и начинот на вреднување на постигањата на учениците.

Една од основните барања на описното оценување е постојаното информирање на родителите со постигањата на нивните деца. За таа цел, наставниците кои оценуваат описно ја користат усмената комуникација помеѓу наставникот и родителот. Родителите го посетуваат наставникот често за да може постојано да ги информира за напредокот на нивното дете,

а тоа да се прави во срдечна атмосфера, без нервоза и без брзање, спонтано, со пријателски тон со што родителот стекнува доверба во наставникот. Наставничката ги информираше телефонски или преку личен контакт, а тоа што е најбитно, најмалку еднаш недело воспоставува контакт со родителите на учениците. Според тоа, целта на следењето на постигањата на учениците - да ги информира нивните родители, во голема мера е постигната. Со ова тврдење, даваме одговор на поставеното истражувачко прашање кое гласи:

Дали во описното оценување, родителите се доволно информирани за постигањата на нивните деца во наставата-

Во продолжение презентираме некои размислувања од родители опфатени со примерокот на интервју, кои одговараат на прашањето: Дали се информирате постојано за постигањата на вашето дете, на кој начин се информирате, дали преку белешки, пишани коментари или пак лични контакти? "Да, независно од мојот став по однос на описното оценување, ние како родители сме постојано информирани за успехот на нашето дете, наставничката не информира барем еднаш неделно за тоа дали и како напредува нашето дете", "Мислам дека во новиот начин на оценување на знаењето на нашите деца, информирањето на родителите е на прво место. Уште на почеток од учебната година наставничката не покани на родителски состанок и не запозна со програмите од сите наставни предмети и тоа конкретно кои цели треба да ги совладуваат нашите деца. Исто така редовно не информира дали преку личен контакт или ни се јавува телефонски да не информира за се што мисли дека е потребно да го знаеме како родители", „Да, наставничката редовно за све не информира во врска со учењето на нашето дете, што досега не било случај баш во ваква форма. Значи преку личен контакт, телефонски а одвреме навреме и писмено не информира за успехот на нашите деца во учењето", "Да, редовно се информираме со постигањето на нашите деца, наставничката постојано ни праќа писмени коменти, не контактира телефонски, организира работилници со нас родителите за да ни овозможи и ние на некој начин да се вклучиме во наставниот процес. На почетокот од учебната година на запознава со целите кои треба да ги постигнат нашите

деца и на нас ни е сосема јасно на кој правец треба да се движат нашите деца во учењето”, „Ова е веќе трета година со описно оценување и иако во претходното прашање одговорив дека повеќе ми одговара бројчаното оценување, сепак мислам дека информирањето на родителот за успехот на своето дете е на задоволително ниво, постојано имаме комуникација со наставничката, за се не информира било преку личен контакт било телефонски”, „Наставничката постојано не запознава со состојбата во која се наоѓа нашето дете, еднаш седмично, во среда, имаме слободен ден да одиме да се консултираме со наставничката за учењето на нашето дете, но и по потреба наставничката ни се јавува телефонски и не информира”, „Да, во описното оценување постојано се информираме за успехот на нашите деца, било да е преку личен контакт или телефонски, често пати наставничката не поканува во училиште особено ако има некој застој во учењето на нашето дете и заеднички изнаоѓаме начин за надминување на проблемите. Исто така и на почеток од учебната година не запознава со наставната програма по сите предмети и обврските кои треба да ги завршат нашите деца, така што на нас ни е сосема јасно и што треба да усвои нашето дете и дали го усвоило тоа што е зацртано во програмата, а за тоа се информираме постојано”, „Да, наставничката не информира редовно за успехот на нашите деца, дали преку родителски состаноци, во среда имаме отворен ден за средба со родителите каде детално не информира за тоа како учи нашето дете. Се случувало и да ни се јави наставничката по телефон за да не информира, но ако се појавува некој изненаден проблем или ако бара наше мислење за нешто што е битно за учењето на нашите деца”...

Родителите се важни фактори во давањето на повратни информации на наставниците во врска со работата на нивното дете. Тоа беше случај кај родителите со повисоко образовно ниво, доколку кај другата популација на родители тој момент недостасува.

Интервјуто со родители не доведе до заклучок дека мислењата за потребата од описно оценување на постигањата на учениците кај нив се поделени. Имено, некои родители сметаат дека описното оценување е добро и треба да се продолжи на тој начин, додека другата група на

родители би го вратиле стариот начин, односно бројчаното оценување. Родителите кои спаѓаат во вторава група изразија мислење дека пред да се воведи новиот начин на оценување, требало да се консултира и нивното мислење по однос на ова прашање. Родителите кои го прифаќаат описното оценување, велат дека има подобрување и во работата на наставничката и во оценувањето на нивните деца, се во постојан контакт и заеднички ги решаваат проблемите кои се јавуваат во учењето на децата. Овој заклучок би го поткрепиле со ставовите на родителите кои одговараа на прашањето: Како го прифативте новиот начин на оценување на постигањата на вашето дете? Еве неколку размислувања: „За мене лично, како родител, повеќе ми одговара бројчаното оценување, ова е една реформа која е кај нас доведена од странство, поточно од Словенија, а мислам дека не најде добра почва тука за да успее. Јас би го вратил стариот начин на оценување, првото дете беше оценувано бројчано, што за мене е поконкретно и појасно, а со моето второ дете треба да се навикнам на описно оценување”, „Описното оценување е еден нов начин на оценување на учењето на нашите деца и мислам дека ако во запад се применува и дава добри резултати, зошто и кај нас да не успее. Лично, јас сум задоволна со описното оценување и го прифаќам овој нов начин на оценување”, „Кога почна учебната година, наставничката не собра на родителски состанок и ни објасни дека продолжуваме со описно оценување на знаењето на нашите деца. Јас сум задоволна со овој начин на оценување, и во прво одделение се оценуваа децата описно и не гледам нешто негативно во описното оценување”, „Нашите деца и во прво одделение се оценуваа описно, така што ние се навикнавме на овој начин на оценување. Лично, јас имам позитивен став за описното оценување бидејќи многу редовно се информираме за успехите на нашите деца”, „Мислам дека во образованието премногу се експериментира со некои новини кои само се носат од странство, без претходно да се провери дали ќе се покажат успешни или не, ако успеале во странство, не значи дека и кај нас ќе успеат. Мислам дека бројчаното оценување е подобар начин на оценување бидејќи појасно ни беше кој е успехот на нашите деца”, „Повеќе ми одговараше бројчаното оценување и мислам дека пред да се

воведо овој начин на оценување, требаше да се испитува и мислењето на родителите по однос на ова прашање. Бидејќи е дел од реформата која ни се наметна нас, на децата а и на наставниците, го прифатив, но со одредена резерва”, „Мојот став за описното оценување е позитивен и го прифаќам бидејќи, за разлика од моите две поголеми деца кои се оценуваа бројчано, со ова дете кое оди во второ одделение, забележувам дека наставничката, да не кажам работи повеќе, туку посериозен пристап има во оценувањето. Ние се информираме редовно за успехот и неуспехот на нашите деца, и наоѓаме заеднички решенија на проблемите кои се појавуваат”, „Мислам дека описното оценување е успешен начин на оценување на нашите деца, све веќе втора година нашите деца се оценуваат описно и полаку се навикнуваме на овој вид оценување. Досега не сме имале нешто нејасно бидејќи наставничката ни објаснува постојано и не информира за све”...

По однос на прашањето колку родителите ги сфаќаат писмените коментари и описните оценки на учениците, и тука мислењата се поделени. Дали родителите ги сфаќаат или не писмените коментари и описните оценки на нивните деца, зависи од неколку фактори, како: образовното ниво на родителите, социјалниот статус, заинтересираноста за учењето на нивните деца, итн. Тие родители обично преферираат бројчано оценување. Сепак, оние кои велат дека не ги разбираат потполно писмените формулации кои ги добиваат нивните деца, тука е наставничката која ги дообјаснува истите. Другата категорија на родители мисли дека формулациите се доста јасни, напишани со едноставни зборови и не е ништо нејасно во нив, само предлагаат да покрај писмените формулации да стои бројчана оценка која би им одговорил на истата за да нема забуна кај некои родители. Овој дел дава одговор на поставеното истражувачко прашање:

-Колку родителите ги сфаќаат квалитативните коментари за постигањата на нивните деца-

ПЕТТИ ДЕЛ

- Заклучни согледувања
- Литература
- Прилози

1. Заклучни согледувања

Партиципативното набљудување на наставниот процес, како и непосредниот контакт со учениците и наставниците-реализатори, беше убава можност најнепосредно да се идентификуваат речиси сите индикатори на наставата во која учениците се оценуваат описно. Едногодишното набљудување и следење на наставните ситуации, секојдневните контакти со сите наставници кои беа опфатени со примерокот, а и наставници од други училишта од кои црпевме информации и мислења, постојаните разговори со учениците и со нивните родители, ни помогнаа во голема мера да дојдеме до важни информации за описното оценување на учениците и да ја најдеме одговор на сите претохно поставени истражувачки прашања.

Во педагошката теорија се наведени некои карактеристики на оценувањето воопшто, како основен докимолошки процес, кои успеавме да ги воочиме и во наставната практика, а кои ја изразуваат суштината на описното оценување:

1. Оценувањето е составен и многу важен дел од наставниот процес. Покрај учењето на учениците и поучувањето на наставникот, оценувањето имаше свое заслужено место во наставниот процес. Имено, овие три процеси се одвиваа истовремено во текот на целиот наставен час, во текот на целата учебна година. Во одделенија во кои се оценува бројчано, најчесто оценувањето е поделено од учењето и поучувањето, постојат посебни часови за “испрашување”, пропратени со напнатост и страв од страна на учениците. Во нашето одделение-примерок, такви часови не само што не беа присутни, туку и “испрашувањето”, “проверувањето” се вршеа во секојдневни ситуации, во текот на часот додека наставникот поучуваше, додека учениците учеа. Се се вршеше спонтано, со разговор, во природни услови, кога учениците се чувствуваа најкомотно. Значи, следењето и проверувањето на учениците многу тешко се диференцираа од другите две елементи на наставата, поучувањето и учењето, тие се преплетуваа меѓусебно и се случуваа едновременно.

2. Друга карактеристика која ја воочивме практично, а е јасно зацртана во теоријата, е тоа што описното оценување на учениците е тесно поврзано со планирањето и реализацијата на наставата. Според зборовите на наставниците кои беа опфатени со примерокот на истражувањето, сите јасно се изразија дека описното оценување не може да се спроведе успешно доколку нема успешно планирање на целите на наставата, односно на операционализираните наставни цели, како и на очекуваните резултати од учењето на учениците. Наставниците ги планираат конкретните, операционализирани цели на наставните содржини со цел да го конкретизираат нивното поучување, односно да им биде полесно и појасно што треба да работат со нивните ученици. Планираните цели на наставата исто така им помагаат во организирањето на наставни ситуации во кои ќе им овозможат на нивните ученици да ги реализираат планираните резултати од нивното учење.

Значи во овој процес наречен настава, присутни се поголем број на елементи кои се поделени вештачки, само теоретски, но практично ги воочивме и заклучивме дека не можат да се делат, се случуваат едновременно, се преплетуваат, зависат една од друга, се причинско-последично поврзани, од успехот или неуспехот на едниот елемент, зависи успехот или неуспехот на другите елементи, и доколку сакаме да ги доловиме карактеристиките на описното оценување, мораме да ги анализираме и следиме и останатите составни елементи на наставниот процес: начини на учење на учениците, стилови на поучување на наставниците, планирањето на целите на наставата, реализацијата на наставата и оценувањето на постигањата, во поширока смисла.

Местото на оценувањето во целина, посебно на следењето и проверувањето на постигањата на учениците е доста важно, обично во теоријата најчесто се набројуваат етапите на наставата по овој редослед:

- планирање,
- реализација,
- оценување, или
- учење,
- поучување,

-оценување,

што не значи дека местото на оценувањето во тој процес е на крајот и помалку вазжен, бидејќи многу често гледаме ситуации каде оценувањето е прв елемент од кој зависи и учењето и поучувањето, и планирањето на целите и реализацијата на наставата.

Освен горенаведените елементи на наставниот процес, и самиот процес на оценување, односно описно оценување на постигањата на учениците, е доста сложен и комплексен процес. Во нејзината внатрешност влијаат голем број законитости, принципи, барања, кои мора да се почитуваат од страна на наставниците, со цел оценувањето да биде успешно, реално и објективно, а не да се врши стихийно. Иако описното оценување во одредена доза е зависна од самиот наставник, неговиот стил на работа, оспособеност, мотивираност и повеќе фактори поврзани за личноста на наставникот, сепак постојат јасно зацртани законитости кои во секој момент мора да се респектираат за да описното оценување ја исполнува својата функција: да ги опише индивидуалните постигања на секој ученик. За да описната оценка, која се добива на крајот од учебната година, претставува реален одраз на севкупните постигања на учениците, потребно е да претходи долг и напорен процес на постојано следење и проверување на учениците. Следењето и проверувањето на учениците, покрај останатите задачи кои треба да ги реализираат наставниците, се доста сложени процеси бидејќи треба да се посвети внимание на секој поединечен ученик и описната оценка да биде вистински одраз на севкупните индивидуални постигања на учениците во одделението. Треба да се следат повеќе аспекти од личноста на ученикот од кои зависи постигањето на очекуваните резултати од учењето, како што се истрајноста, напорот вложен во работата, комуникацијата, заинтересираноста, итн. Тука е и процесот на проверување кој се одвива постојано и во континуитет, од почеток на часот до негово завршување, од почеток на учебната година до крајот, непосредно пред формулирање на описната оценка.

Дијагностичкото, формативното и сумативното следење и проверување се процеси кои се случуваа во одредени временски периоди со една

единствена цел: да се утврдат предзнаењата и постигањата на учениците и што е најважно, истите да се подобрат и да овозможат чекорење кон очекуваните резултати од учењето на учениците а со тоа и кон реализација на планираните наставни цели. Тој сложен процес на следење и проверување беше пропратен со најразлични методи на проверување на учениците, каде доминираше разговорот и сите флексибилни форми кои допринесуваа во стварањето на пријатна и релаксирачка атмосфера во одделението, дотолку повеќе бидејќи се работеше за помали ученици, после поставувањето прашања од страна на наставникот, тестирањето како метод на проверување; во доволна мера беше присутна и повратната информација која ја даваше наставничката после секоја реакција и активност на учениците, самооценувањето на учениците и соученичкото оценување, како и сите други елементи кои описното оценување го прават толку сложено, колку блиско и спонтано истовремено. Во целиот тој процес учениците се самостојни, активни, внатрешно мотивирани, со високо ниво на аспирација и со одговорност кон поставените задачи.

2. ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С. (2004), Педагошка експертиза на наставните програми и учебниците за граѓанско образование во основните и средните училишта во Република Македонија, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје
2. Адамческа, С. (1996), Активна настава, Легис, Скопје
3. Адамовиќ, В. (1967), Оцена као мерило квалитета знања, Настава и васпитање, бр.1-2, Београд
4. Andrilović, V, Ćudina, M. (1985), Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga, Zagreb
5. Ангелоска, Галевска, Н. (1998), Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието, К.Дандаро, Битола
6. Алексова, А, Мицковска Г. (2001), Стандарди на постигањата-Математика, Биро за развој на образованието
7. Bežetski, A. (1957), Opisno ocjenjivanje, Život i škola, br.3-4, Osijek
8. Баковлјев, М. (1999), чРечник дидактике, чУителјски факултет, Београд
9. Баковлјев, М. (1992), Дидактика, Научна књига, Београд
10. Баковлјев, М. (1984), Дидактика – провјеравање и оцјенјивање ученичког рада, Научна књига, Београд
11. Bandur, V. (1979), Simptomatska valjanost školske skale ocjenjivanja, Naša Škola, 9-10, Sarajevo
12. Barut, K. (1993), Demokratiziranje in humaniziranje ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, 7-8, Ljubljana
13. Баковлев, М. (1974), Повратна веза у настави, Зборник институте за педагошка истраживања, бр.7/74, Београд
14. Bežen, A. i drugi, (1991), Osnove didaktike, Školske novine, Zagreb
15. Bognar, L, Matijević, M. (1979), Didaktika, Školska knjiga, Zagreb
16. Bisjan, K., Liborski, B., (1961), Šta misle roditelji o opisnom ocjenjivanju učenika u eksperimentalnoj osnovnoj školi „Nikola Tesla” u Rijeci, Pogledi i iskustva, 3-4, Zagreb

17. Вилотијевиќ, М. (2000), Дидактика, организација наставе, трет дел, Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет, Београд
18. Вилотијевиќ, М. (1992), Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, Београд
19. Вилотијевиќ, М. (1986), Прачење, мерење и вредновање рада школе, Центар за усовршавање руководилаца у образовању, Београд
20. Гојков, Г. (1997), Докимологија – приручник, Београд
21. Гогоска, Л. (1994), Педагогија, Скопје, Свезда
22. Грандиќ, В, Шпајзер, Р. (1992), Вредновање и оцењивање резултата које ученици постигају у настави васпитања, Настава и васпитање бр.3
23. Grupa autora: Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi, (1983), Školske novine, Zagreb
24. Grgin, T. (1989), Školska dokimologija: Procjenjivanje i mjerenje znanja, Školska knjiga, Zagreb
25. Драгиќ, Г. (1971), Реч-две о оцењивању ученика, Педаго{ка стварност бр.7, Нови Сад
26. Џорџевиќ, Ј. (1984), Новији приказ и поступци у оцењивању ученика, сепарате, Просветни преглед, Београд
27. Enciklopedijski riječnik pedagogije, (1963), Zagreb, Matica hrvatska
28. Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, (1980), Školska knjiga, Zagreb,
29. Jelavić, F. (1995), Didaktičke osnove nastave, Naklada Slap, Zagreb
30. Закон за основно образование, Објавен во Службен весник на Република Македонија број 103, од 19.08.2008 год
31. Зборник радова (1998), Вредновање и рејтинг основне школе, Учитељски факултет у београду, Београд
32. Зборник радова (1982), Прачење и оцењивање ученика, Завод за унапрецување васпитања и образовања града Београда, Београд
33. Kasteli, P (1994), Komunikacija v preverjanju in ocjenjivanju, Vzgoja in izobra evanje, br.4, Ljubljana
34. Кондовски, Н. (2002), Методологија на описно оценување на постигањата на учениците во прво, второ и трето одделение по физичко и здравствено образование, Биро за развој на образованието, Скопје

35. Kopf, J. (1961), Opisno ocjenjivanje iz likovnog odgoja, Život i škola, 3-4, Osijek
36. Кларин, М.В. (1995), Педагошката технологија во наставниот процес, Педагошки завод на Македонија, Скопје
37. Квашчев, Р., Чуриќ, Ч. (1989), Способности, особине личности и успех ученика, Завод за издавање учебника, Институт за Педагогију, Филозофски факултет у Новом Саду
38. Ква{ев, Р. (1968), Испитивање и оцјењивање у програмираној настави, Настава у свјетлости новијих истраживања у свету, Савез педаго{ких дру{тва Југославије
39. Левајковска, С. (2003), Оценувањето на учениците-искуства од Шведскиот образовен систем, Современото предучилишно воспитание и образование-состојби и перспективи, Педагошки факултет Скопје
40. Лешковски, И. (2002), Педагошки речник, Вековишнина, Скопје, Мандиќ, П, (1980), Вредновање рада у школи, ИГКРО Свјетлост, Сарајево
41. Matijević, M. (1991), Prema školi bez ocjena i straha, Osnovna škola na pragu 21 stoljeća, Zagreb
42. Metoda të mësimdhënies (Manual për mësuesit e rinj), (1999), Botimet TOENA, Tiranë
43. Мицковиќ, Н, (1998), Вреднување на наставата, Посебен прилог на Просветен работник бр.850
44. Мицковска, Г, и други, (2002), Постигања на учениците по македонски јазик и математика, Биро за развој на образованието, Скопје
45. Мицковска, Г, Стојановски, Т, (1982), Описното оценување во самоуправната социјалистичка преобразба на воспитанието и образованието, Просветно дело, бр.8-9-10, Скопје
46. Мицковска, Г. Стојановски, Т, (1984), Описно(аналитичко) оценување, Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието, Скопје
47. Миноски, Ј, Ѓорѓиевска, Г. (1997), Следење и анализирање на наставата, дидактички прирачник, Скопје

48. Mrakoić, A. (1963), Provjeravanje i ocjenjivanje kao pedagoške funkcije u savremenoj školi, *Život i škola*, 1-2, 3-4, 5-6, Osijek
49. Murati, Xh, (2001), *Shkolla fillore, problemet dhe organizimi*, Vatra, Shkup
50. Нацева, Б, Мицковска, Г, Попоски, К. (2001), Описно оценување на постигањата на учениците од прво, второ и трето одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, Одделение за оценување, Скопје
51. Нацева, Б, Мицковска, Г. (2001), Стандарди на постигања- Македонски јазик, Биро за развој на образованието, Скопје
52. Нацрт стратегија за развој на образованието на Република Македонија, (2000), Министерство за образование
53. Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, (2001), Стандарди на постигања – математика, Биро за развој на образованието, Одделение за оценување, Скопје
54. Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава, (2001), Стандарди на постигања – македонски јазик, Биро за развој на образованието, Одделение за оценување, Скопје
55. НАСТАВНИ програми за трето одделение во деветгодишното основно образование, (2007), Биро за развој на образованието, Скопје
56. Настава во комбинирани паралелки, (1996), Педагошки завод на Македонија, Скопје
57. Николиќ, Р, (1989), Оцјењивање ученика у основној школи, Настава и васпитање бр.4, Београд
58. Ничковиќ, Р, (1968), Учење у настави и негови ефекти, Младо поколение, Београд
59. Описно оценување (превод од словенечки), (2000), Педагошки завод на Македонија, Скопје
60. Opisno ocenjevanje v nizjih razredih osnovne šole, (1996), Iz projekta zbrana spoznanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
61. Opisno ocenjevanje v nizjih razreda osnovne šole, (1997), Opisno ocenjevanje, Zavod za šolstvo Republike Slovenije, Ljubljana
62. Opisno ocenjevanje v nizjih razredih osnovne šole, (1997), Vodic za skupno vrednotenje, zavod za šolstvo Republike Slovenije, Ljubljana

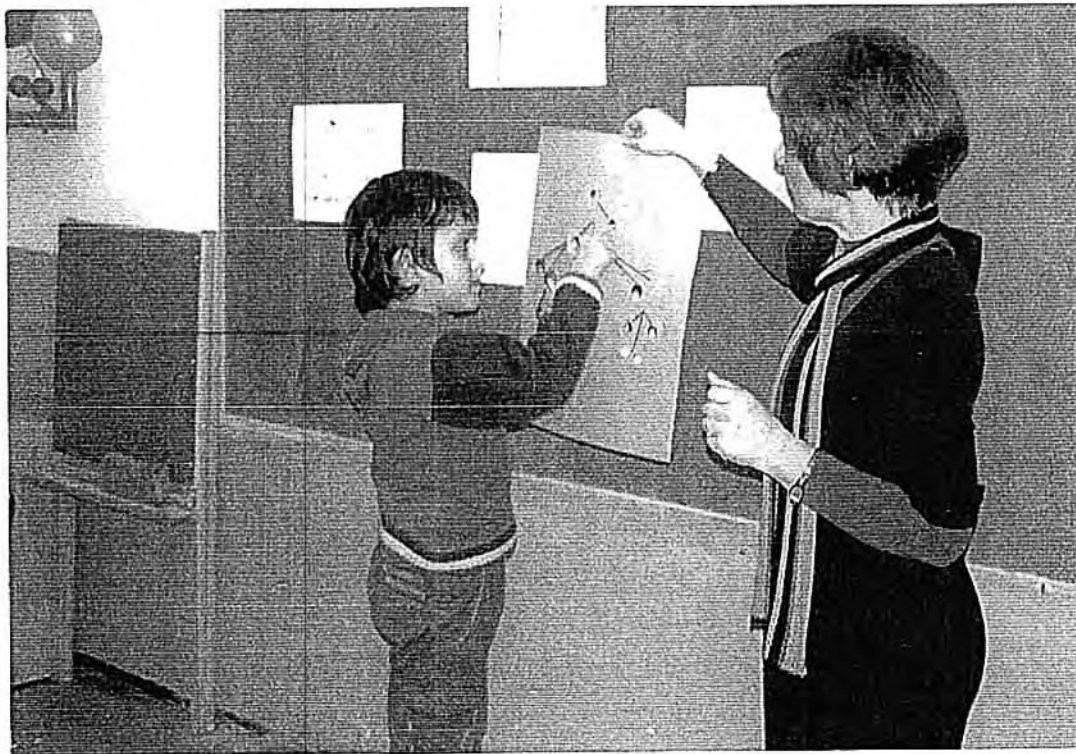
63. Opisno ocenjevanje v nizjih razredih osnovne šole, (1996), Spremljava napredka učenca, zavod za šolstvo Republike Slovenija, Ljubljana
64. Opisno ocenjevanje v nizjih razredih osnovne šole, (1997), Vodi sodelovanja s starši, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
65. Олсон, В. Ц. (1960), Психолошке основе школьных программ, Современная школа, Београд
66. Пантѝк, Д. (1960), Описно оцењивање ученика у основној школи, Педагошка стварност бр.8
67. Педагошка енциклопедија под редакцијом на Поткоњак, Шимлеша, (1989)
68. Педагошки речник, 1 и 2, (1967), Институт за педагошка истраживања, Београд, стр.41
69. Петровиќ, Миленковиќ, Теодосијевиќ, (1984), Један покушај увођења самооцењивања и испитивања васпитно-образовног ефекта, Настава и васпитање бр.5, Београд
70. Пољак, В. (1984), Неспоразуми око проверавања и оцењивања, Специјално издание на "Просветни преглед", Београд
71. Попоски, К. (1996), Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, МИС, Скопје
72. Попоски, К. (1997), Психолошки основи на современата настава, Просветно Дело, Скопје
73. Попоски, К. (2000), Извештај од врнувањето на проектот "Описно оценување на постигањата на учениците од прво, второ и трето одделение во основните училишта, Скопје
74. Попоски, К. (2005), Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје
75. Поповиќ, Ч. (1991), Проверување и оценување на учениците во наставата по математика, Просветно дело бр.2, Скопје
76. Pongrac, S. (1980), Испитивање и оценјивање у образованју, školska knjiga, Zagreb
77. Поткоњак, Н. (1972), Вредновање рада основних школа, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд

78. Potkonjak, N, Šimlesa, P, (1989), Pedagoška enciklopedija, 1 i 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; HRO "Školska knjiga" Zagreb; SOUR "Svjetlost", OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo
79. Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi, (1984), Zavod za prosvetno pedagošku službu, Školske novine, Zagreb
80. Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi, priručnik za nastavnike, (1983), Zagreb
81. Примена на стандардите за оценување на учениците, материјал за обука на наставниците, (2007), МЦГО, УСАИД
82. Razdavšek, P. (1995), Opisno ocjenjivanje, Pedagoška obzorja, Novo Mesto
83. Ратковиќ, М.(2004), Преображај школе, НИУ Мисао, Нови Сад
84. Raston, Hastman, Robins, (1966), Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Vuk Karadzić, Beograd
85. Rajtson, Dz.K, (1985), Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Beograd
86. Родиќ, Р, (1994), Подстицајна и/или репресивна функција вредновања и оцењивања, Настава и васпитање, бр.4, Београд
87. Со читање и пишување до критичко мислење, прирачник, (2004), Фондација отворено општество – Македонија, Скопје
88. Stevanović, M. (2001), Didaktika, EDT, Rijeka
89. Stevanović, M. (2002), Škola i stvaralastvo, Media design, Labin
90. Станимировиќ, Б, Дедиќ, Ч, (1998), Васпитање на прагу третег миленијума, Учитељски факултет у Сомбору, Сомбор
91. Стојанов, С. (1988), Критериумот на оценувањето на ученичките знаења во основните училишта, во "Психологијата и општеството", Битола
92. Трој, Ф. (1957), Прилог питању проверавања и оцењивања ученика у на{им š{колама, Нолит, Београд
93. Turković, I. (1996), Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi, Otvoreno sveučilište, Zagreb
94. Урошевиќ, Л. (1981), Оцењивање успеха и прачење напредовања ученика, Педагошки завод Војводине, Нови Сад
95. Furlan, I. (1966), Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje, PKZ, Zagreb

96. Хавелка, Н, и други, (2003), Оцењивање за развој ученика, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд
97. Hadziselimović, D. i drugi, (1987), Preferencije učenika i kvaliteta kratkih poruka u svakodnevnom opisnom ocjenjivanju, Obrazovanje i rad, 1-2, Zagreb
98. Цветановић, В, (1998), Вредновање знања из српског језика, Зборник радова Учитељског факултета у Врању, бр.4, Врање
99. Џордан, А.М, (1966), Мерење у педагогији, Вук Караџић, Београд
100. www.ablongman/mcmillan_assessment4e
101. www.qca.org.uk
102. www.bro.gov.mk
103. www.mon.gov.mk
104. www.pep.org.mk
105. www.mcgo.org.mk

3. ПРИЛОЗИ

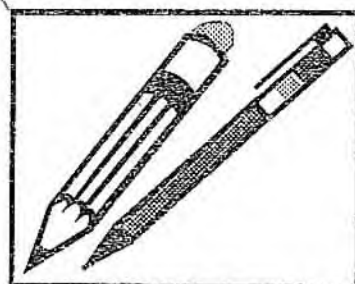
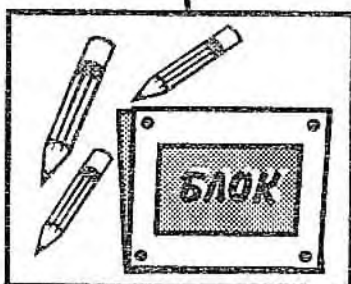
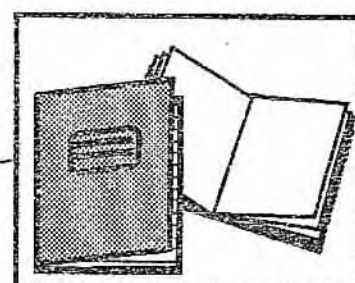
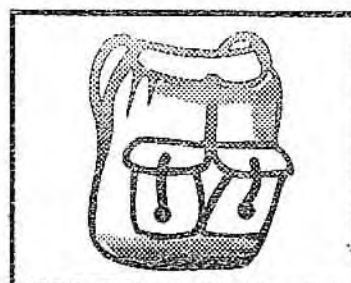
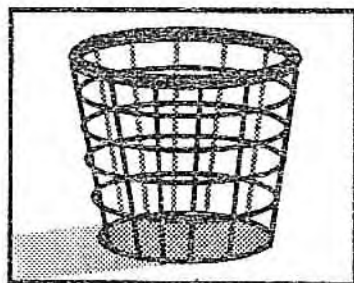
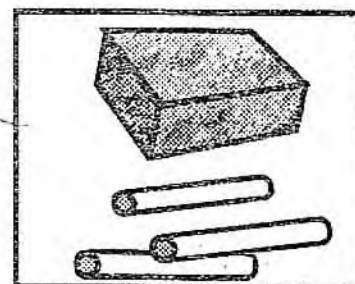
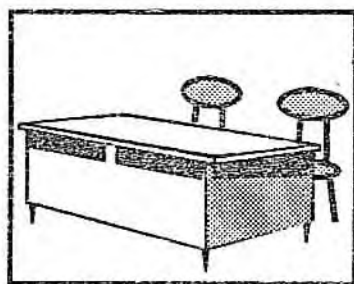
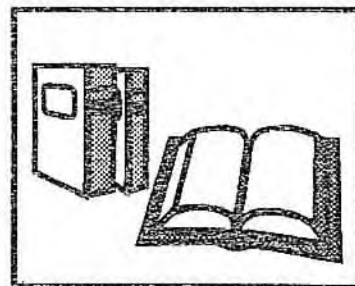
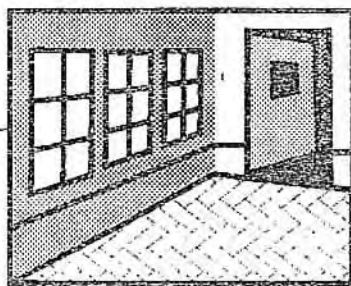
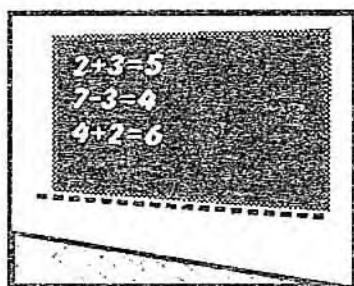






КОЈ ПРЕДМЕТ КАДЕ

Со линии смести ги предметите таму каде што припаѓаат.



УЧИЛИШТЕТО Е МОЈОТ ВТОР ДОМ

Состави по една реченица од дадените зборови:

дисциплина

Во нашето училиште
има голема дисциплина.

хигиена

Мојата училица е секогаш
чиста и дисциплинирана.

ученици

Ние сме ученици во
II одг.

Другарчето со кое седам во иста клупа се вика (дополни):

Зона, Леона и Ема.

Напиши мал состав според оваа умна мисла: „Другарството е големо богатство“.

Другарството е големо богатство.

Ако мојата другарка или другар ми
помогнат кога не знам нешто, а ме
навлеселат кога сум тешка, тогаш
секогаш помогај мене и да бидат
искрени да не лагаат.

НАСТАВНА ТЕМА: УЧИЛИШТЕ

ПРОВЕРИ ШТО СИ НАУЧИЛ

Допиши:

1. Името на моето училиште е:

Горна Митровица.

2. Учебната година почнува во месец

септември.

3. Задачи на дежурниот ученик се:

да избрише табла, да
седи на одел, во училиштето да е со катин
за да види дали нешто е направено.

4. Заокружи ја буквата пред точниот одговор.

За одржување на моето работно катче се грижи:

а) мајка ми,

б) родителите,

☒ в) самиот.

5. Заокружи ја буквата пред точниот одговор.

Твоео другарче го сакаш ако:

а) му даваш да препишува од тебе,

☒ б) му објаснуваш кога не му е јасно,

в) му поткажуваш на час.

За секој точен одговор – по еден бод.

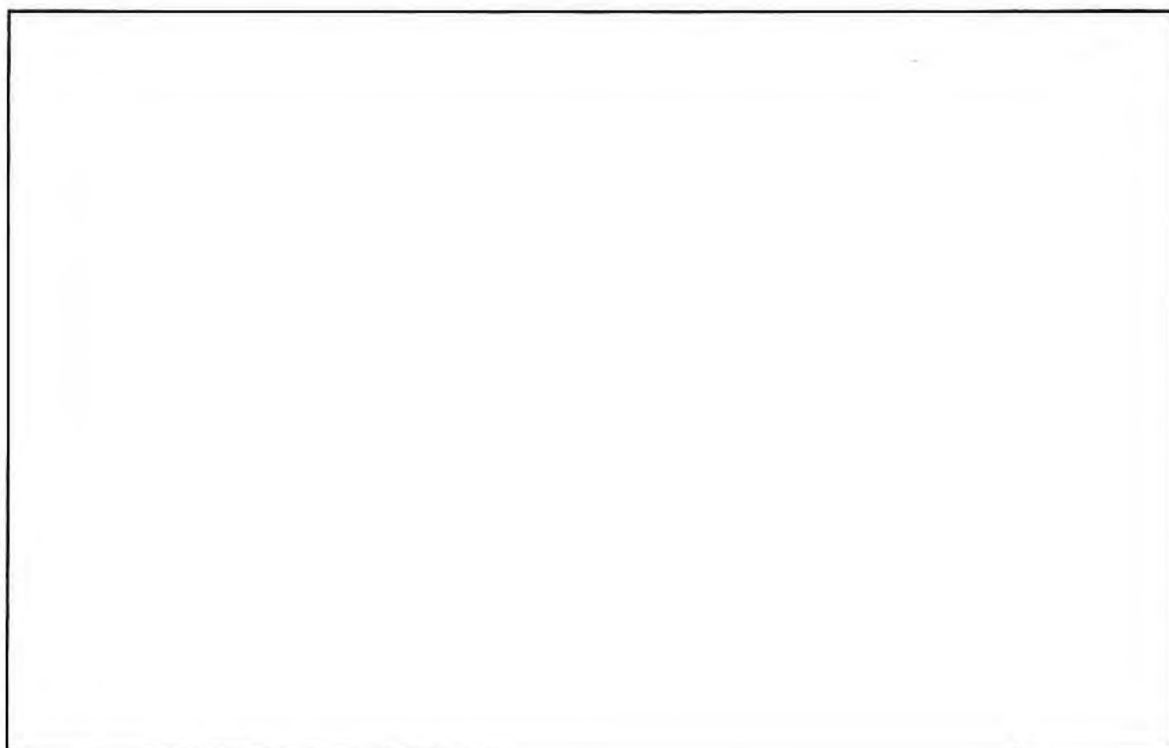
Оценка

УЧИЛИШНО ПРАЗНУВАЊЕ

Запиши го името на твоето училиште:

По што е значајно тоа име?

Овде со дрвени боички нацртај бина украсена за приредба.



Можеш и сам да изработиш украси.

Материјал за работа: обоена хартија.

Алат и прибор за работа: ножици и лепило.

НАСТАВНА ТЕМА: УЧИЛИШТЕ

ПРОВЕРИ ШТО СИ НАУЧИЛ

Допиши:

1. Името на моето училиште е: Х. Таша Манастир

2. Учебната година почнува во месец 1^{ва} 1. Септември

3. Задачи на дежурниот ученик се: Да ја донесе тетрадка

да донесе тетрадка, да не предаде тетрадка
да не донесе да даде некај тетрадка

4. Заокружи ја буквата пред точниот одговор.

За одржување на моето работно катче се грижи:

а) мајка ми,

б) родителите,

☒ в) самиот.

5. Заокружи ја буквата пред точниот одговор.

Твоето другарче го сакаш ако:

? а) му даваш да препишува од тебе,

☒ б) му објаснуваш кога не му е јасно,

в) му поткажуваш на час.

За секој точен одговор – по еден бод.

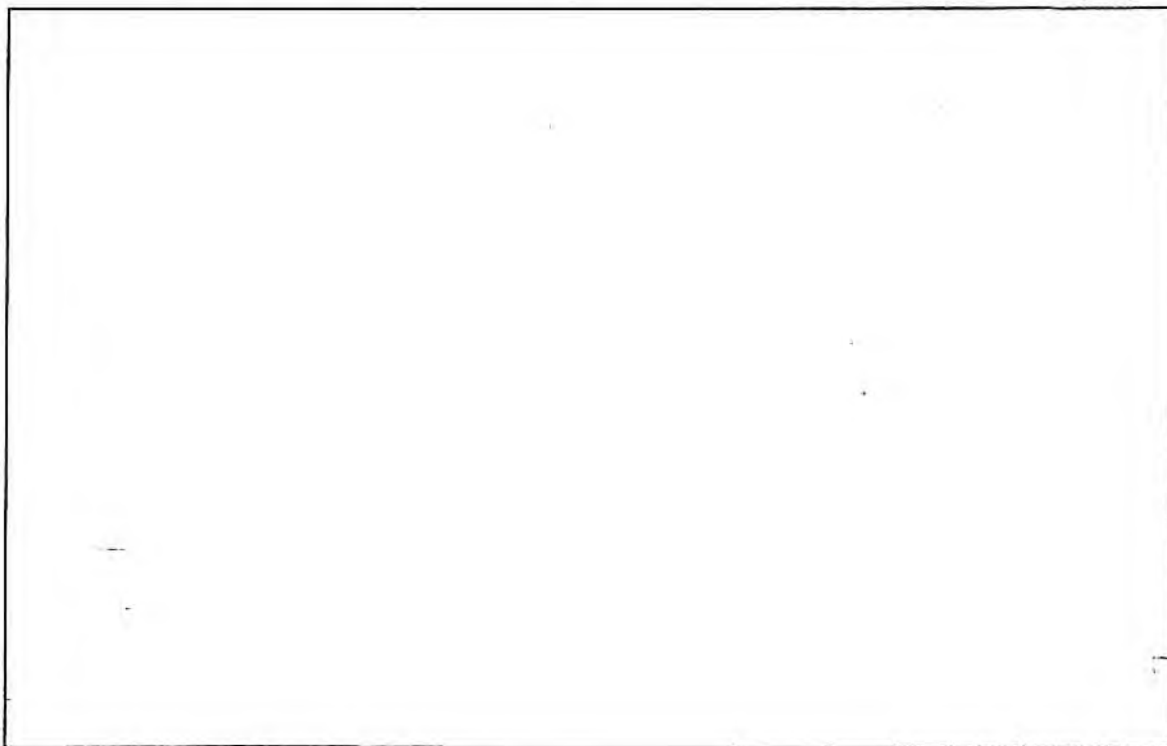
Оценка

УЧИЛИШНО ПРАЗНУВАЊЕ

Запиши го името на твоето училиште:

По што е значајно тоа име?

Овде со дрвени боички нацртај бина украсена за приредба.



Можеш и сам да изработиш украси.

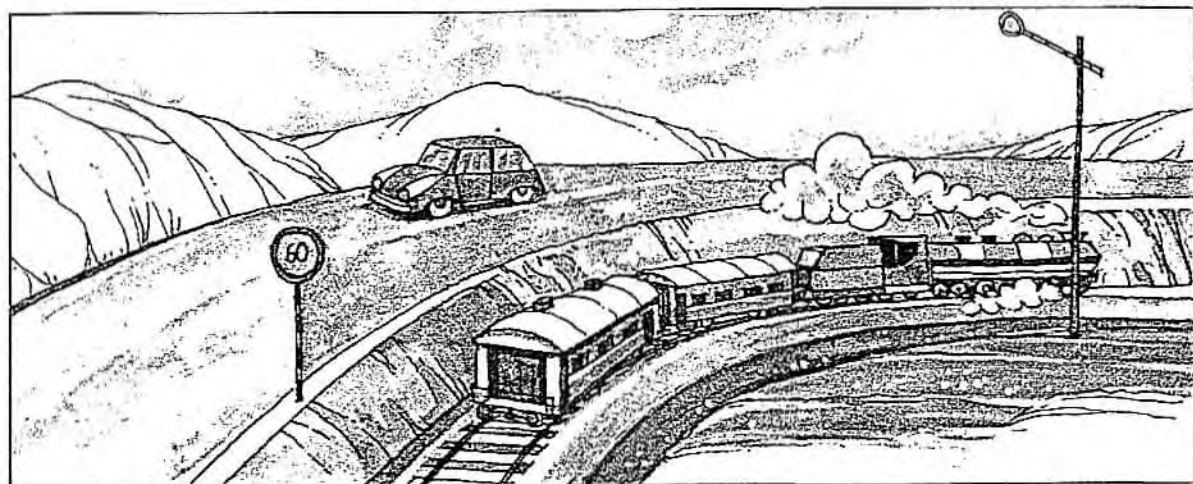
Материјал за работа: обоена хартија.

Алат и прибор за работа: ножици и лепило.

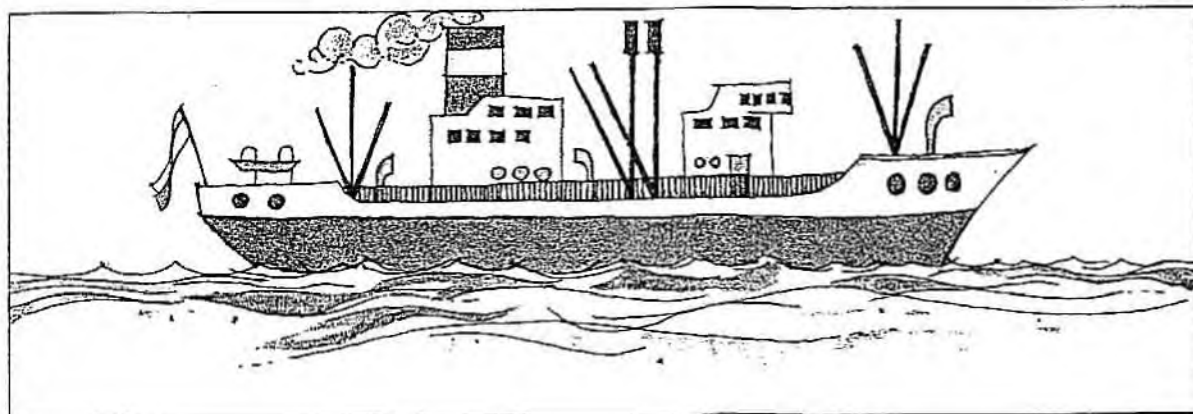
ПО НАШИТЕ ПАТИШТА

Луѓето и возилата се движат и сообраќаат по разни патишта:

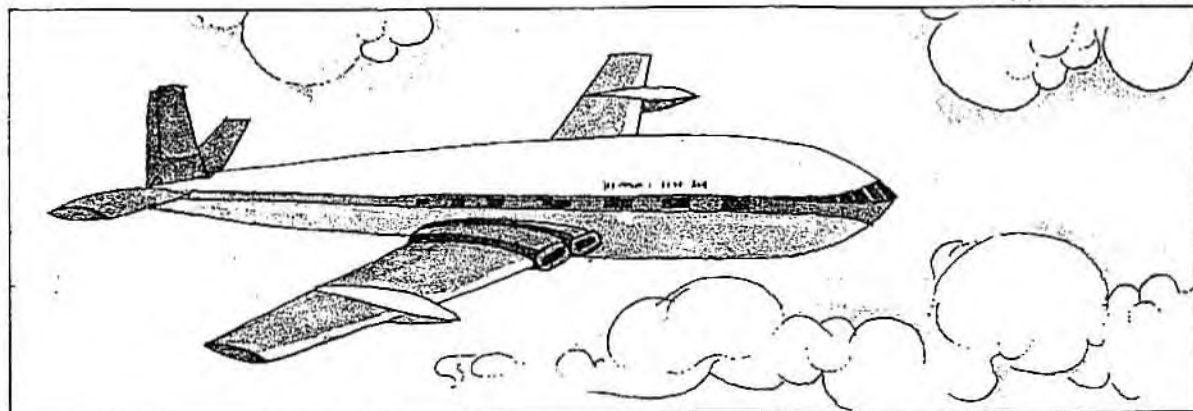
СУВОЗЕМЕН ПАТ



ВОДЕН ПАТ



ВОЗДУШЕН ПАТ



▲ Какви патишта се претставени на сликава?

Кои од овие патишта ги има во твојот крај?

НАПРАВИ СЕМАФОР

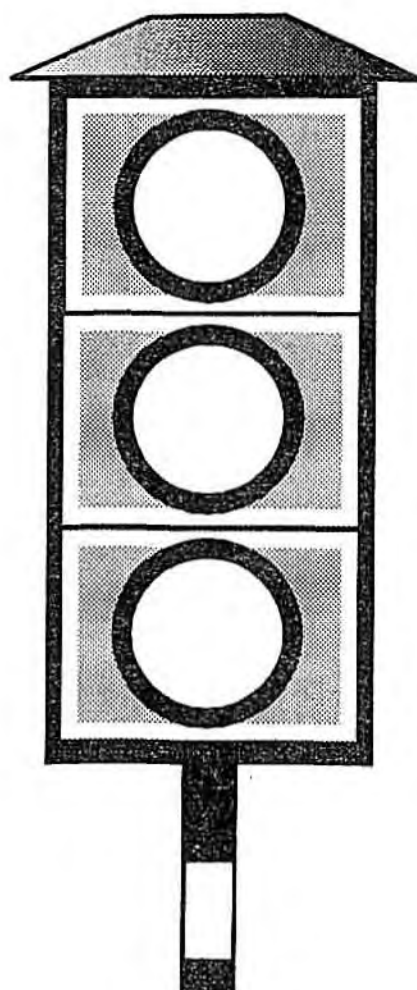
Материјал за работа: полукартон и украсна хартија.

Алат и прибор за работа: ножици, линијар и лепило.

Упатство за работа

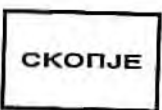
Внимателно разгледај го нацртаниот семафор.

Направи правоаголник од полукартон, што ќе ти биде семафор. Исечи црвен, зелен и жолт круг. Залепи ги круговите на семафорот како што гледаш на сликата.



КОЛКУ ГИ РАСПОЗНАВАШ СООБРАЌАЈНИТЕ ЗНАЦИ

Сообраќајните знаци од дадениот прилог исечи ги и залепи ги на потребното место:

 СТОП	 кривина на десно	 забранет сообраќај
 знак за опасност	 пешачки премин	 полиција
 кривина на лево	 болница	 населено место
 поправка на пат	 телефон	 паркинг

Вежбај во читање и распознавање на сообраќајните знаци!

НАПРАВИ АВИОНЧЕ И ЧАМЕЦ

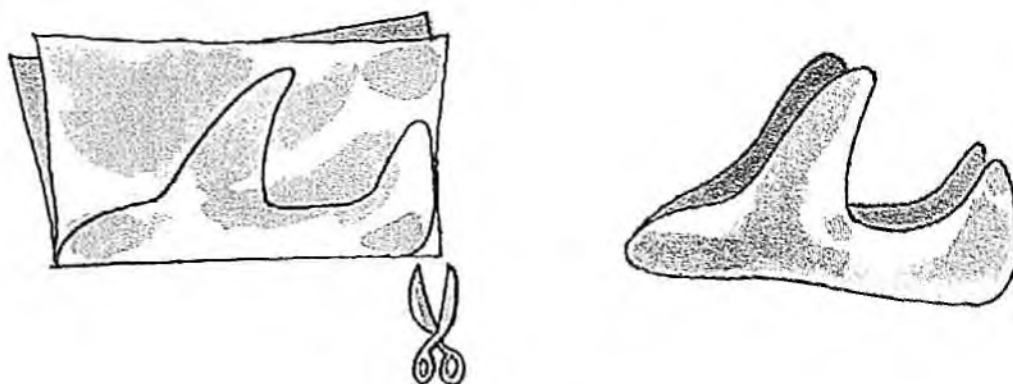
Материјал за работа: хартија.

Алат и прибор за работа: ножици, линијар и молив.

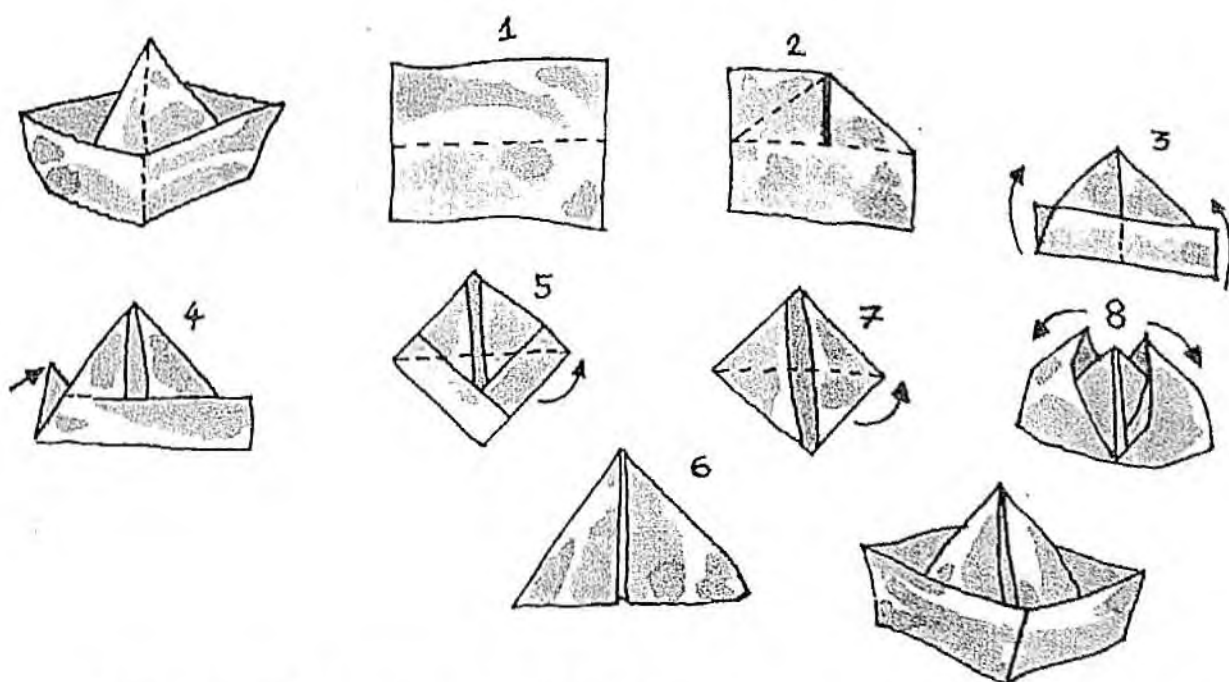
Упатство за работа:

Овој авион ќе го изработиш мошне лесно.

Разгледај го добро цртежот и почни со работа!



НАПРАВИ САМ



Здраве и прослава)



РОДЕН



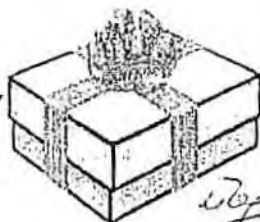
31.01.2008

ПРИЛОГ БР 6

Точил



ДЕН



Възприе

- именуване
- табулиране
- смятане

Ученици - интервю:

Замисли си какво е училището? , как се чувства
како замислиш обикновено те интервюва като
ученик

Замисли си резултатите се интервюва за втора част

Замисли си оценката на ученика

Замисли си какви са резултатите или са брзи

II-ци - интервю

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

Замисли си какви са резултатите, които са брзи
процес и резултатите на ученика в темата цялата
учебна програма ✓

ГО МЕРИМЕ ВРЕМЕТО

Потсети се и одговори:

1. Колку време е поминато од почетокот на I одделение до почетокот на II одделение?

Е поминати 1 година.

2. Колку месеци има во една година?

Една година има 12 месеци.

3. Колку месеци трае учебната година?

Учебната година трае околу 9 месеци.

4. Колку време е минато од минатиот до овој понеделник? Како се вика тоа време?

Се вика еден седмица.

5. Колку седмици има во еден месец?

Во еден месец има 4 седмици.

6. Наброј ги деновите во седмицата:

Понеделник, вторник, среда, четврток, петок, сабота и недела.

7. Колку време е минато од вчера напладне до денес напладне?

Е поминати 24 часа.

8. Со што го мериме времето?

Времето го мериме со часовник.

Напиши ги имињата на месеците по ред и бројот на деновите што ги има во месецот:

- | | |
|------------------|--------------------|
| 1. Јануари (31) | 7. Јуни (30) |
| 2. Февруари (28) | 8. Јули (31) |
| 3. Март (31) | 9. Август (31) |
| 4. Април (30) | 10. Септември (30) |
| 5. Мај (31) | 11. Октомври (31) |
| 6. Јуни (30) | 12. Ноември (30) |

Овде залепи сликички за месеците што најмногу ги сакаш.

Јас ја сакам месецот Јуни затоа што
јдам на одмор.

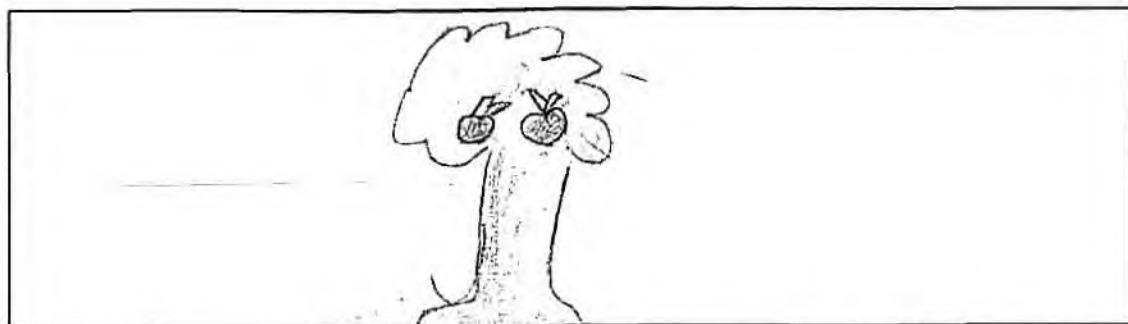


ГОДИШНИ ВРЕМИЊА

ПРИЛОГ БР 8

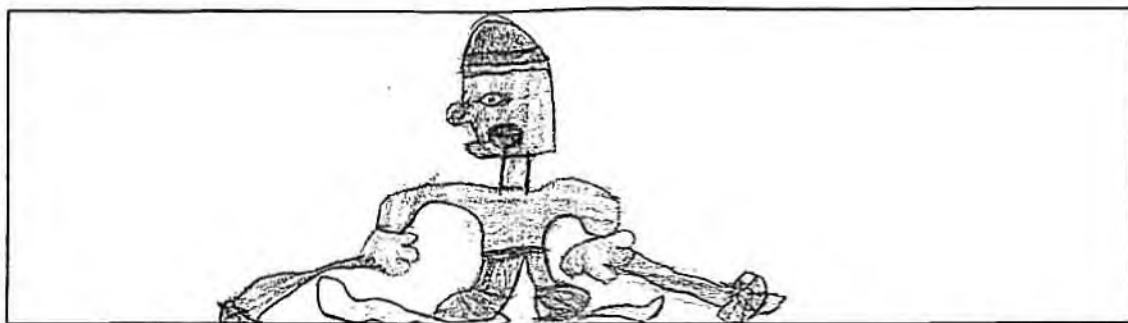
Прочитај ги страниците 45, 46 и 47 од учебникот „Природа и општество“. За секое годишно време нацртај нешто карактеристично. На пример: берба на овошје, преселба на птиците, санкање, првото кокиче, орање и друго.

ЕСЕН



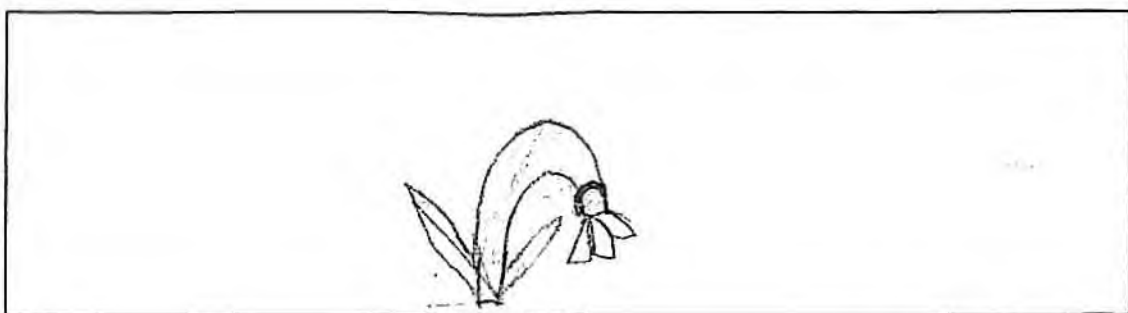
Есента започнува на 23 септември, а завршува на 22 декември.

ЗИМА

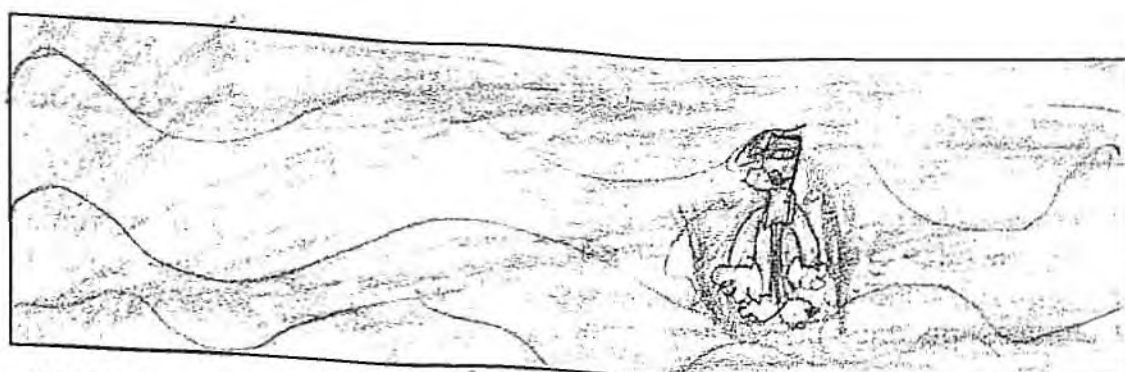


Зимата започнува на 23 декември, а завршува на 20 март.

ПРОЛЕТ



Пролетта започнува на 21 март, а завршува на 20 јуни.



Летото започнува на 21 јуни, а завршува на 22 сеп.

РАЗМИСЛИ И ОДГОВОРИ

Колку часа трае денот, а колку ноќта на првиот ден од пролетта – 21 март? Што ќе стане потоа? До кога трае пролетта?

На првиот ден од пролетта – 21 март е рамноденица. Денот трае 12 часа, а ноќта трае 12 часа. Пролетта трае до 20 јуни.

На првиот ден од летото – 22 јуни – колку часа трае денот, а колку ноќта? Што станува потоа? До кога трае летото?

Денот на 22 јуни трае 12 часа, а ноќта трае 12 часа. Летото трае до 22 септември. Есента трае до 22 ноември.

На кој датум почнува есента и колку часа трае денот, а колку ноќта?

Есента почнува на 23 септември. Денот трае 12 часа, а ноќта трае 12 часа. Есента трае до 22 ноември.

На кои датуми денот и ноќта траат еднакво и во кои годишни времиња е тоа?

На 21 март и 23 сеп. – лет и пролет траат еднакво.

КОЕ КАДЕ

ПРИЛОГ БР 9

3

Добро разгледај ја страницата. Запиши под секоја слика кој број на кое годишно време одговара.

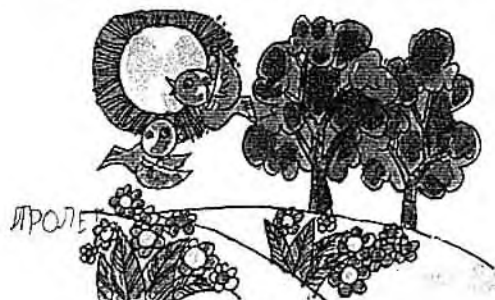
1. Сонцето послабо грее.
2. Листовите од дрвјата жолтеат.
3. Паѓа снег.
4. Има многу плодови.
5. Дрвјата се голи.
6. Луѓето се облекуваат во лесна облека.
7. Расцутува кокичето.
8. Сонцето мошне жешко грее.
9. Луѓето подготвуваат зимница.
10. Луѓето се разладуваат, а учениците се на одмор.
11. Потоците замрзнуваат.
12. Птиците се селат на југ.
13. Деновите се долги, а ноќите кратки.
14. Некои животни спијат во своите дупки.
15. Птиците се враќаат од југ.
16. Житните полиња се жнеат.
17. Луѓето се капат во реки и езера.
18. Овошните дрвја расцутуваат.
19. Луѓето се облекуваат во топла облека.
20. Сонцето потопло грее.
21. Започнува новата учебна година.



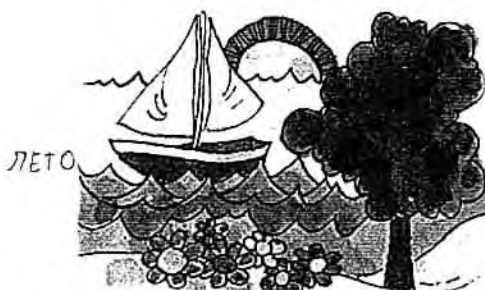
1, 2, 4, 5, 9, 12, 21



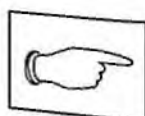
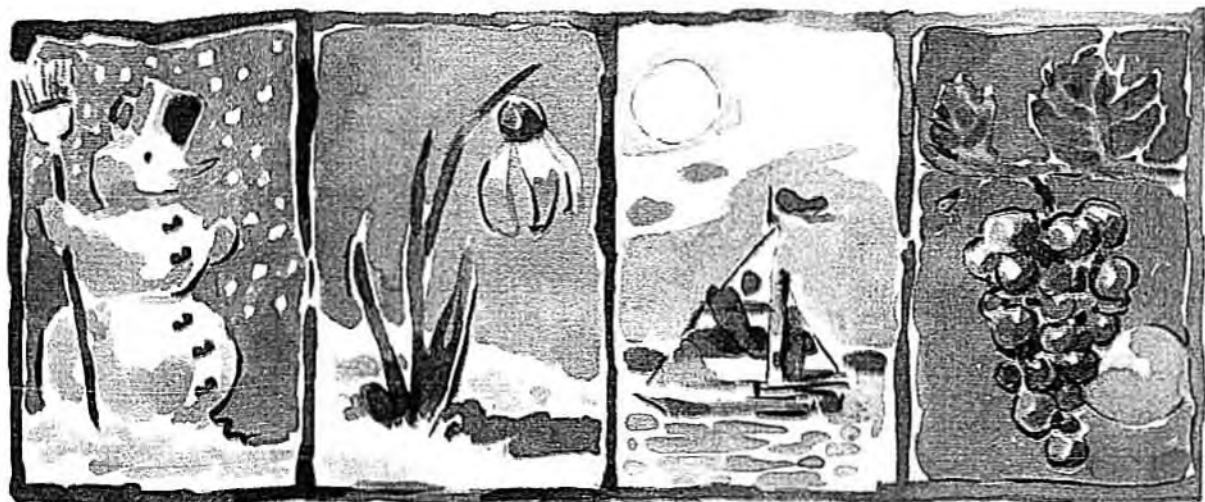
3, 11, 14, 19



7, 13, 15, 18, 20



6, 8, 10, 16, 17



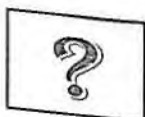
ПРОЛЕТ – Првиот ден на **пролетта** започнува на 21 март.
Денот и ноќта траат еднакво – **рамноденица**.
Потоа деновите растат – ноќите се намалуваат.

ЛЕТО – На 22 јуни, кога започнува летото, денот е најдолг, а ноќта е најкратка. Потоа деновите се намалуваат – ноќите растат.

ЕСЕН – На 23 септември денот и ноќта траат подеднакво – **рамноденица**. Потоа ноќите растат – деновите се намалуваат.

ЗИМА – Кога започнува **зимата** – на 21 декември – денот е најкраток – ноќта е најдолга.

Секоја четврта година е **престапна** и тогаш месецот февруари има 29 дена.



На кој датум ти е роденден?
Кога започнува учебната година?
Колку време трае учебната година?
Кои месеци се најтопли?
Кои месеци се најстудени?

(Види: Работни листови, стр. 41 и 42.)

НЕИСТЕЧНИ ВОДИ

ВНИМАВАЈ!

Заокружи ги броевите на точните одговори.

Неистечни води се:

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. реките | 4. езерата |
| 2. барите | 5. поточињата |
| 3. потоците | 6. изворите |

Зошто овие води се викаат неистечни води?

Овие води се викаат неистечни затоа што не истекнуваат, нив пактот се чекаат. Во бара живеат: ширковците, жабите, конци...

Во езеро живеат: икони, раковци, риби...

Напиши состав „Еден ден покрај езеро“.

ПОЧВА

Со помош на сликите и текстот во учебникот и она што си го видел во полето при набљудувањето, раскажи:

1. Кој пласт од земјата го обработува човекот и како се вика тој пласт?

Човекот го обработува најгорниот пласт од земјата, вика почва.

2. Какви видови почва има?

Има 3 вида почва и тоа се: хумусна, песочна и таловеста почва.

3. Која почва е најдобра за обработка?

Најдобра почва за обработка е хумусна.

4. Што содржи таа?

Таа содржи тврдиот дел од органски материја.

5. Какво е значењето на почвата за човекот?

Почвата е од големо значење за човекот. Таа е неопходна за растот на сите видови растенија, а со тоа и животните. Почвата е исто така и извор на храна.

6. Како човекот ја загадува почвата?

Човекот ја загадува почвата со отпадни материји, загадувачки супстанции и други.

РАСТЕНИЈАТА ВО ЗЕЛЕНЧУКОВАТА ГРАДИНА

Според сликите во учебникот, на стр. 67, и набљудувањето во зеленчуковата градина, одговори:

1. Кои растенија растат во зеленчуковата градина.

Во зеленчуковата градина растат: патислан, цвекло, моркови, зелени лукар, краставици, кромид, крашок, лук.

2. Што работи човекот во зеленчуковата градина пред садењето на зеленчукот?

Пред садењето на зеленчук, човекот ја обработува почвата, ја полива, лежи со сени или слама, зеленчукот се навлажува.

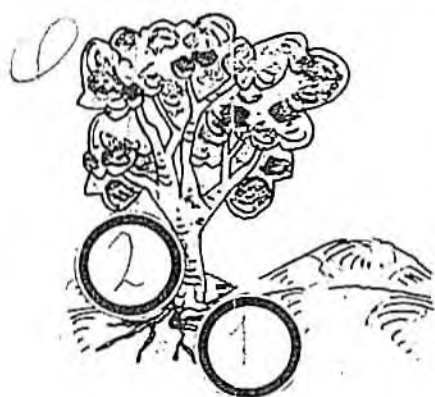
3. За што се користи и како се приготвува зеленчукот во исхраната на твоето семејство?

Зеленчукот се користи во исхраната на човекот. Пред да се користи се ја пере, а потоа се вари или се сече на парчиња. Секогаш се вари со сол.

4. Со што е богат зеленчукот?

Зеленчукот е богат со витамини и минерали.

РАСТЕНИЈАТА И НИВНИТЕ ОРГАНИ



Обој ги растенијата!

Нивни органи се:

- | | |
|-----------|---------|
| 1. корен | 3. лист |
| 2. стебло | 4. цвет |



Во крукчињата стави го бројот на органот на кој одговара.

Напиши женски имиња што ги знаеш, а кои произлегуваат од името на некој цвет. Тоа стори го вака:

име на цветот:

јасмин

Зидица
општина
машинка
роза

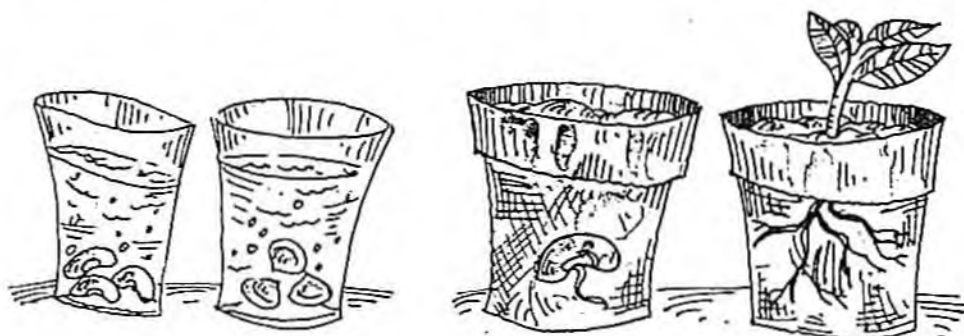
женско име:

Јасминка

Зидица
општина
машинка
роза

Како ќе насадиш растение дома?

Во две чаши стави вода. Во едната чаша стави зрна од грав, а во другата – зрна пченка. По неколку дена насади ги во саксии со земја. Внимавај да има светлина и да се на топло. Полевај ги на 2-3 дена. Набљудувај што ќе се случи.



РАСТЕНИЈАТА ВО ОВОШНАТА ГРАДИНА

Со помош на сликите во учебникот и набљудувањето во овошната градина, одговори:

1. Кои растенија растат во овошната градина?

- Цреша, круша, слива, вишна, кајсија, јагода, кајсија.

2. Кое овошје најдобро успева во твоето место на живеење?

Цреша, круша, слива, јагода, вишна, кајсија, кајсија, праска, мушмула, гевгек, дуња...

3. Какви работи врши човекот во овошната градина?

- сажува, откопува, одржува, вадотува, бере.

4. Кога цутат овошните дрвја?

- Селекцијата зрела цутат во пролетта.

5. Овошните плодови созреваат и се берат во месеците:

цреша мај-јуни
кајсија јуни
праска јуни
јагода мај
вишна јуни

јаболко септември
круша септември
дуња октомври
мушмула октомври
слива јуни

6. Зошто секој ден треба да јадеш овошје?

Секое дрво дава свој витамин и минерал.

ВОЗДУХОТ КАКО УСЛОВ ЗА ЖИВОТ

ЗАДАЧИ ЗА ГРУПИТЕ

I група: Фатете мува или друга бубалка. Покријте ја со помала чаша. Чашата не подигајте ја. Запишете што ќе стане со мувата (бубалката) по неколку време.

II група: Надувајте балон, а потоа издувајте го. Запишете: што се слуша? Има ли миризба и боја што излегува од издуваниот балон? Каква е тврдоста на балонот кога е надуен, а каква е кога е издуван?

III група: Надувајте украсен балон. Дувајте го сè додека не пукне. Запишете го сето она што го мислите во врска со балонот – што се случува со него?

Донесете општ заклучок за воздухот од вашите обиди.

ШУМСКИ ДРВЈА

Со помош на сликата во учебникот, на стр. 73 и 74, и набљудувањето на шума или парк, одговори:

1. Какви шумски дрвја има во шумата? Наброј ги:

иглолисни	листопадни
Бр. Дрвја Бр.	Бр. Дрвја Бр.

2. За што се употребуваат шумските дрвја?

За да се добие дрво за изработка на мебел и дрвја.

3. Поделете се во две групи и:

I група – да состави извештај за предметите изработени од дрво во вашите домови;

II група – да состави извештај за тоа што сè е изработено од дрво во вашето училиште.

4. Зошто луѓето одат на излет во шума или во парк?

Одмор, свеж воздух, сонце, вода, мир, природа.

5. Што не треба да правиме кога сме на излет во шума или во парк?

Не смеа да се фрќаат отпадни материјали, да се пукаат, да се прават огни, да се играат со огнометници, да се играат со ножови.

ШТО РАСТЕ НА НИВА

Наброј ги растенијата што растат на нива:

Корени, пшеница, јаболка, тикви,
карфила, солановид, дрвје, итн.

Кои растенија ги употребува човекот во исхраната?

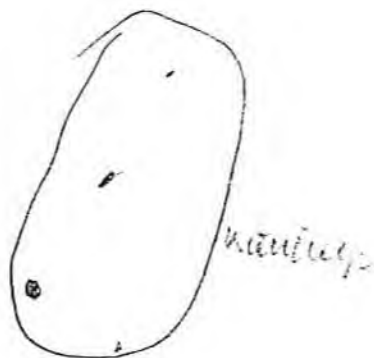
Рис, пшеница, јаболка, тикви,
карфила, солановид, дрвје, итн.

Кои растенија човекот ги користи за исхрана на домашните животни?

Сенг-шеница, тикви, итн.

Нацртај и обој неколку растенија што се одгледуваат на нивите во твоето место на живеење:

Одгледува
Сенгшеница



Одгледува
Сенгшеница

Одгледува
Сенгшеница

Одгледува
Сенгшеница

Писмена подготовка за настабен час

Одделенски настабник

Одделение //

Дата

Настабен предмет: Природа и општество

Настабно подрачје: Одгони на животната средина

Настабна содржина: Воздухот е услов за живот

Тип на часови: Сфрсклика

• Цели на часови

- применување на стечениот знаење за воздухот и негово
кое карактеристично
- формирање Ерејство за воздухот има е настане по
му нас
- објаснување за востане, споредување и заклучување
- формирање усредување дна свз воздухот нма живот

• Настабни методи

- метод на разговор
- метод на објаснување

• Настабни форми

- група
- фронтална

• Настабни средства

- настабни пособия по групи
- филм
- бонус, петица, гаша за објаснување на одред

• Артикуляція на наступному час

Воведен дел

Повторювати за смислом і вимовою
каждо умови за мовою на розуміння,
живої мови і гласної і шепотом
"Венев джентри". Тоді ж і вивчати
целю на гласній і на шепотом хитростям:
Воздухом є умов за мовою

Главен дел

Учимий п діток во брзи брзи і смех
брзи добива мове і збрзи до збрзи обид
брзи пж іе джже до збрзи за воздухом.
Смех брзи іма розумна збрзи. Учимий
п шепотом брзи, до збрзи обид
і п обидом брзи. Смех брзи
брзи і шепотом за розумом до
пж джже до збрзи обид. Тоді розум
рже і довом нові брзи і збрзи за
воздухом, мови карактерним і брзи
на воздухом мови околу нас.

Закршен дел

До сегодішнього часу учимий мови за
воздухом і шепотом брзи. "Проза" і
шепотом п шепотом брзи і шепотом
учимий.

НАСТАВЕН ПРЕДМЕТ: ПИО

НАСТАВНА ТЕМА: Сообраќај

ПРИЛОГ БР 17

НАСТАВНА ЕДИНИЦА: Сообраќајни знаци и семафор

МЕТОДИ: ДЕМОНСТРАТИВНА, ТЕКСТ МЕТОДА, МЕТОД НА ГОВОР

ФОРМИ: ИНДИВИДУАЛНА, ГРУПНА, ФРОНТАЛНА

ЦЕЛ: ДА ГИ ПРЕПОЗНАВА И ПОЧИТУВА СОБРАЌ. ЗНАЦИ И СЕМАФОР
(РАЗВИВАЊЕ СОБРАЌАЈНА КУЛТУРА)

УЧЕНИЦИТЕ СЕ ПОДЕЛЕНИ ВО ТРИ ГРУПИ. (НА ДВЕ ГРУПИ СОБРАЌ. ЗНАЦИ ОД КАРТОН И КРСТОБОР НА ТРЕТА)

НАСТАВНИКОТ ИМ ДАВА ЗАДОЛЖЕНИЈА И НАПАТОВИЈА ЗА РАБОТА.

1. - СОБРАЌ. ЗНАЦИ ОД КАРТОН ДА ГИ ГРУПИРААТ СПОРЕД ФОРМА (Δ, O, □)

2. - II - ОД КАРТОН ДА ГИ ГРУПИРААТ СОБРАЌ. ЗНАЦИ ЗА
ЗНАЦИ И СОБРАЌ. ЗНАЦИ ЗА ВОЗАЧИ.

3. - РЕШАВААТ КРСТОБОР СО КЛУЧЕН ЗБОР СЕМАФОР.

КОГА СЕ БИДАТ ГОТОВИ НАСТАВНИКОТ ЗАПОЧНУВА РАЗГОВОР СО УЧЕНИЦИТЕ ОД СЕКОЈА ГРУПА. ТИЕ АКТИВНО УЧЕСТВУВААТ ВО РАЗГОВОРОТ ОТКРИВААТ ЦЕЛТА НА ЧАСОТ, А НАСТАВНИКОТ ГО ЗАПИШУВА ОВОТ НА ТАБЛА.

1. - НАСТАВНИКОТ ГИ ИСТАКНУВА ТРИТЕ ХАМЕРА СО ЗНАЦИ НА
ТАБЛА. ГО НАСОЧУВА НИВНОТО ВНИМАНИЕ КОН НИВ, ДА ГИ РАЗГЛЕ
ЗАПОЧНУВА РАЗГОВОР СО УЧЕНИЦИТЕ ЗА ИСТАКНАТИТЕ ЗНАЦИ
КАКУ ЗНАЦИ ИМА? КАКВИ СЕ ПО ФОРМА? КАДЕ СЕ ПОСТАВЕНИ
СО ТРЕБА ДА СЕ ОДНЕСУВАМЕ КОН НИВ? И СЛ).УЧЕНИЦИТЕ УЧЕСТВУВААТ ВО РАЗГОВОРОТ ОДГОВАРААТ НА ПРАШАЊА
НАСТАВНИКОТ ВНИМАТЕЛНО ГИ СЛУША, ВНИМАВА, СЛЕДИ И ДАВА
ОДГОВОР.КАКО СЕ ЗАВРШИ СО ЗНАЦИТЕ ПРЕД ТАБЛА ГО ПОСТАВУВА
СЕМАФОРОТ И ГО ВКЛУЧУВА. ПРВИИ УЧЕНИЦИТЕ ГО НАБЛУДУВААТ
СТОА ВЕДНАШ КАЖУВААТ ДЕКА Е СЕМАФОР. НАСТАВНИКОТ
ОД НИВ (КАДЕ Е ПОСТАВ) ДА ГО ОПИШАТ. НЕКОЛКУ
НИВ ГО ОПИШУВААТ И КАЖУВААТ ЗАШТО СЛУЖИ, КАДЕ Е
ПОСТАВЕН, КАКО ДА СЕ ОДНЕСУВААТ КОН НЕТО.СТОА НАСТАВНИКОТ ЈА ИЗЛАГА НОВАТА НАСТАВНА СОДРЖИНА
ИЗГОТВУВА ПЛАН НА ТАБЛА. У-ТЕ ГО ПРЕПИСУВААТ.

2. ЕВАЛУАЦИЈА НА ЧАСОТ

ФОРМА: СЕКОЈ УЧЕНИК ДОБИВА ЛИСТ СО НЕИЗБОЕНИ
РАБОТНИ ЗНАЦИ. ТИЕ ТРЕБААТ ДА ГИ ИЗБОЈАТ И ЗАЛЕПАТ
БЛОКЧЕ И ПОД НИВ ДА ЈА ЗАПИШАТ НИВНАТА
ТАКА

ТАБЕЛЕН ПРЕДМЕТ: МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

С УЧЛ.

ТАБЕЛНА ТЕМА: ЧИТАЊЕ, ЛИТЕРАТУРА, ЛЕКТИРА

ТАБЕЛНА СОДРЖИНА: ОБРАБОТКА НА ДРАМСКИ ТЕКСТ „ВЕЛИГДЕН“

ЕЛ: ДА СЕ ОСВОБОДАТ ДА ЧИТААТ ПО УЛОГ
А ЈА СФАТАТ И ДОЖИВЕАТ СОДРЖИНАТА, ДА ФОРМИРААТ ПОИЧ
ДРАМСКИ ТЕКСТ И НАЧИН НА НЕГОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА, ВЕЖБИ ЗА
ИЗНО ЧИТАЊЕ И НА ИЗРАЗНИОТ ГОВОР, РАЗВИВАЊЕ ЛУБОВ КОН
ИСТИЈАНСКИОТ ПРАЗНИК - ВЕЛИГДЕН)
РИИ: ИНДИВИДУАЛНА, ГРУПНА, ФРОНТАЛНА

ГОДИ: МЕТОД НА РАЗГОВОР, ДЕМОСТРАТИВНА, ТЕКСТ МЕТОД
ЛИЗА, СИНТЕЗА

1. НА ТАБЛА НАСТАВНИКОТ ГИ ИСТАКНУВА СЛИКИТЕ СО ВЕЛИГДЕН
АТИКА. ГИ НАСМОНУВА УЧЕНИЦИТЕ ДА ГИ РАЗГЛЕДАТ ВНИМАТЕЛНО.
СМОНУВА РАЗГОВОР ЗА СЛИКИТЕ. НЕКОЛУКУ УЧЕНИЦИ КАЖУВААТ
ГЛЕДААТ НА ТИЕ СЛИКИ, ГИ АНАЛИЗИРААТ ЕДНА ПО ЕДНА
ИСТАКНУВАЊА ЦЕЛТА НА ЧАСОТ, И ОБЈАСНУВА ЗА ПРАЗНИКОТ
ЧИТАЊЕ, ЗОШТО СЕ ПРОСЛАВУВА, ЗОШТО СЕ СИМБОЛИЗИРА ЦРВЕН
БОЈА И СЛ.)

2. НАСТАВНИКОТ ГО ЧИТА ТЕКСТОТ ПРАВИЛНО, ИЗРАЗНО СО
ИЗВИЛНА ДИКЦИЈА. ГОДИ РАЗГОВОР СО УЧЕНИЦИТЕ ЗА
СОДРЖИНАТА НА ТЕКСТОТ. СДГОВАРААТ НА ПОСТАВЕНИТЕ ПРАША
КАКО УЧЕНИЦИТЕ КЕ ЈА СФАТАТ И ПРЕРАСКАЖАТ СОДРЖИНАТА
СМОНУВА НА ИЗВЕДЕБА НА ~~РЕЖИТОТ~~ ДРАМАТИЗАЦИЈА.

3. ДРАМАТИЗ. ИЗБИРА НАЈДОБРИ УЧЕНИЦИ КОИ КЕ ДАДАТ
ТАМ НА ИЗВЕДЕБА И ПО СЕБЕ КЕ ГИ ПОВЕДАТ ДРУГИТЕ
УЧЕНИЦИ. МЕГУВРЕМЕ СЕ ПОВТОРУВА ЗНАЧАЈНАТА РАБОТА
ИЗВЕДУВАЊЕ НА ДРАМАТИЗАЦИЈА: ЧИТАЊЕТО ДА ЛИЧИ
ПРИРОДЕН РАЗГОВОР, ДА ВНИМАВААТ НА ИНТЕРМУН.?
1, НАЧИНОТ НА ЧИТАЊЕ НА ЗБОРАВИ И СЛ.

4. ДРАМАТИЗАЦИЈАТА ЈА ИЗВЕДУВААТ НЕКОЛУКУ ГРУПИ УЧЕНИ

5. ДОМА: ДОЖИВЕАНАТА СОДРЖИНА НА ТЕКСТОТ ДА ЈА
РЕСТАВАТ ПРЕКУ ЦРТЕЖ И ДА НАУЧАТ ПРАВИЛНО
ГО ЧИТААТ ПО УЛОГ.

11 сеп.

1 ниво ПРИЛОГ БР 12

Постигања на ученикот во третиот класификационен период во учебната 2007-2008 година	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
Име и презиме <i>Ирина Трајковска</i>			
Знаења и способности на ученикот			
чита даден текст на латиница	+		
пишува со ракописни и печатни букви од латиница	+		
ракописот е графички среден	+		
раскажува усно и писмено	+		
преоаскажува усно и писмено	+		
описува усно и писмено	+		
рецитира	+		
драматизира	+		
самостојно чита книги од лектира	+		
препознава и разликува именки од друг вид на зборови	+		
определува род и број кај именките	+		
разликува дијалог од монолог	+		
решава бројни изрази со собирање и одземање со премин до 100	+		
решава проблеми и текстуални задачи со собирање и одземање до 100	+		
црта, означува и разликува видови на агли	+		
црта и означува триаголник, правоаголник и квадрат	+		
разликува соседни од спротивни страни кај правоаголник	+		
пресметува обиколка на триаголник, правоаголник и квадрат	+		
запишува даден збир како производ	+		
запишува даден производ како збир	+		
таблично множи на степен на автоматизација	+		
решава бројни изрази со таблично множење	+		
решава текстуални задачи и проблеми со таблично множење	+		
разликува минато од сегашност	+		
всочува и разликува роднински врски	+		
правилно го користи приборот за исхрана	+		
знае да го негува и чува своето здравје	+		
разликува и всочува промени во релјефот во своја околина	+		
ги препознава и разликува карактеристиките на истечни и неистечни води	+		
знае да го негува и чува своето здравје	+		
ги знае основните услови за живот	+		
учествува во игра	+		
почитува правила	+		
правилно ги изведува вежбите за обликување и корекција	+		
редовно носи прибор за работа	+		
црта	+		
слика	+		
моделира	+		
ги знае основните од второстепените бои	+		
ги знае топлите и ладните бои	+		
всочува и разликува видови на линии	+		
всочува и разликува видови насока	+		

	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
всочува и разликува едноставен и сложен волумен	+		
разликува дводимензионална од тродимензионална форма	+		
именува техника и материјал за работа	+		
слуша музика	+		
пее детски песни по слух	+		
Навики за учење			
домашна работа	+		
следи упатства	+		
самостоен е во работа	+		
учествува во групна работа	+		
внимателно слуша на час	+		
Социјализација			
почитува правила	+		
применува самоконтрола	+		
покажува почит кон другите	+		
соработува и комуницира	+		

Постигања на ученикот во третиот класификацисен период во учебната 2007-2008 година	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
Име и презиме: <i>Дарко Теофиловски</i>			
Знаења и способности на ученикот:			
чита даден текст на латиница	+		
пишува со ракописни и печатни букви од латиница	+		
ракописот е графички среден		+	
раскажува усно и писмено		+	
прераскажува усно и писмено		+	
описува усно и писмено		+	
рецитира		+	
драматизира		+	
самостојно чита книги од лектира		+	
препознава и разликува именки од друг вид на зборови		+	
определува род и број кај именките		+	
разликува дијалог од монолог	+		
решава бројни изрази со собирање и одземање со премин до 100	+		
решава проблеми и текстуални задачи со собирање и одземање до 100	+		
црта, означува и разликува видови на агли	+		
црта и означува триаголник, правоаголник и квадрат	+		
разликува соседни од спротивни страни кај правоаголник		+	
пресметува обиколка на триаголник, правоаголник и квадрат		+	
запишува даден збир како производ	+		
запишува даден производ како збир	+		
таблично множи на степен на автоматизација	+		
решава бројни изрази со таблично множење		+	
решава текстуални задачи и проблеми со таблично множење		+	
разликува минато од сегашност	+		
всочува и разликува роднински врски	+		
правилно го користи приборот за исхрана	+		
знае да го негува и чува своето здравје	+		
разликува и всочува промени во релјефот во своја околина		+	
ги препознава и разликува карактеристиките на истечни и неистечни води		+	
знае да го негува и чува своето здравје	+		
ги знае основните услови за живот	+		
учествува во игра	+		
почитува правила	+		
правилно ги изведува вежбите за обликување и корекција	+		
редовно носи прибор за работа		+	
црта		+	
слика		+	
моделира		+	
ги знае основните од второстепените бои		+	
ги знае топлите и ладните бои		+	
всочува и разликува видови на линии		+	
всочува и разликува видови наоска		+	

	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
всочува и разликува едноставен и сложен волумен		+	
разликува дводимензионална од тродимензионална форма		+	
именува техника и материјал за работа		+	
слуша музика	+		
пее детски песни по слух		+	
Навики за учење			
домашна работа		+	
следи упатства	+		
самостоен е во работа	+		
учествува во групна работа	+		
внимателно слуша на час		+	
Социјализација			
почитува правила	+		
применува самоконтрола	+		
покажува почит кон другите	+		
соработува и комуницира	+		

Постигања на ученикот во третист класификационен период во учебната 2007-2008 година	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
Име и презиме: <i>Данило Јетировски</i>			
Знаања и способности на ученикот:			
чита даден текст на латиница			+
пишува со ракописни и печатни букви од латиница			+
ракописот е графички spojen			+
раскажува усно и писмено			+
перескажува усно и писмено			+
описува усно и писмено			+
рецитира			+
драматизира			+
самостојно чита книги од лектира			+
препознава и разликува именки од друг вид на зборови			+
определува род и број кај именките			+
разликува дијалог од монолог			+
решава бројни изрази со собирање и одземање со премин до 100		+	
решава проблеми и текстуални задачи со собирање и одземање до 100		+	
црта, означува и разликува видови на агли			+
црта и означува триаголник, правоаголник и квадрат			+
разликува соседни од спротивни страни кај правоаголник			+
пресметува обиколка на триаголник, правоаголник и квадрат			+
запишува даден збор како производ			+
запишува даден производ како збор			+
таблично множи на степен на автоматизација			+
решава бројни изрази со таблично множење			+
решава текстуални задачи и проблеми со таблично множење			+
разликува минато од сегашност			+
всочува и разликува роднински врски			+
правилно го користи приборот за исхрана			+
знае да го негува и чува своето здравје			+
разликува и всочува промени во релјефот во своја околина			+
ги препознава и разликува карактеристиките на истечни и неистечни води			+
знае да го негува и чува своето здравје			+
ги знае основните услови за живот			+
учествува во игра		+	
почитува правила		+	
правилно ги изведува вежбите за обликување и корекција		+	
редовно носи прибор за работа		+	
црта		+	
слика		+	
моделира		+	
ги знае основните од второстепените бои			+
ги знае топлите и ладните бои			+
всочува и разликува видови на линии			+
всочува и разликува видови насока			+

	Целосно напредува	Напредува со помош	Делумно напредува
всочува и разликува едноставен и сложен волумен			+
разликува дводимензионална од тродимензионална форма			+
именува техника и материјал за работа			+
слуша музика		+	
пее детски песни по слух		+	
Навики за учење			+
домашна работа		+	
следи упатства			+
самостоен е во работа		+	
учествува во групна работа		+	
внимателно слуша на час			
Социјализација		+	
почитува правила		+	
применува самоконтрола		+	
покажува почит кон другите		+	
соработува и комуницира			

Постигање на ученикот на крајот од I полугодие во учебната

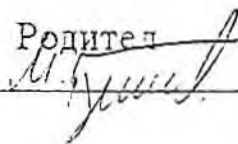
2007/08 год. - II полугодие

Име и презиме Марија Јовановска

ПРИЛОГ БР 22

1. Разликува устен и писмен говор и реченици во нив
 2. Разликува реченици според изговор и интерпункциски знаци
 3. Зборовите правилно ги подредува во реченица
 4. Правилно ја употребува големата буква
 5. Препознава и пренесува слогови
 6. Во примена на претходните искази потребна му е помош
-
1. Чита правилно, гласно и точно
 2. Чита во себе и ја разбира содржината
 3. Определува редослед на настани и главен лик
 4. Разликува проза и поезија
 5. Самостојно чита книги од лектира
 6. Чита и ја разбира содржината со помош
-
1. Самостојно раскажува, прераскажува и опишува
 2. Со помош раскажува, прераскажува и опишува
 3. Изразно и самостојно рецитира
 4. Користи литературен јазик во изразувањето
-
1. Брои десетки до 100
 2. Разликува десетки од единици
 3. Чита, запишува и брои до 100
 4. Усно и писмено собира без премин до 100
 5. Усно и писмено собира без премин со помош
 6. Усно и писмено собира и одзема со премин
 7. Усно и писмено собира и одзема со премин со помош
 8. Препознава и разликува отсечка и искршена линија
 9. Со помош препознава и разликува отсечка и искршена линија
 10. Применува и користи мерки за должина, време и пари
 11. Ги применува и користи со помош мерките за должина, време и пари
-
1. Ги знае правилата за примерно однесување во училишната средина
 2. Знае правилно да се движи и безбедно да се однесува во околината самостојно / со помош
 3. Ги препознава сообраќајните средства и видови сообраќај
 4. Препознава и именува сообраќајни врски самостојно / со помош
 5. Знае да ги именува месеците во годината
 6. Користи часовник и мери време во часови и минути самостојно / со помош
 7. Ги определува страните на светот и правилно се ориентира самостојно / со помош
-
1. Пее детски песни по слух
 2. Активно учествува во игри и ги почитува правилата на игра
 3. Редовно носи и го користи приборот за работа
 4. Знае ликовно да ги изрази своите доживувања на непосредната околина

Родител



Постигање на ученикот на крајот од I полугодие во учебната
2007/08 год.

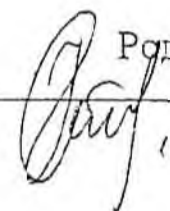
11

Име и презиме Александар Јакимовски

ПРИЛОГ БР 23

1. Разликува устен и писмен говор и реченици во нив
 2. Разликува реченици според изговор и интерпункциски знаци
 3. Зборовите правилно ги подредува во реченица
 4. Правилно ја употребува големата буква
 5. Препознава и пренесува слогови
 6. Во примена на претходните искази потребна му е помош
-
1. Чита правилно, гласно и точно
 2. Чита во себе и ја разбира содржината
 3. Определува редослед на настани и главен лик
 4. Разликува проза и поезија
 5. Самостојно чита книги од лектира
 6. Чита и ја разбира содржината со помош
-
1. Самостојно раскажува, прераскажува и опишува
 2. Со помош раскажува, прераскажува и опишува
 3. Изразно и самостојно рецитира
 4. Користи литературен јазик во изразувањето
-
1. Брои десетки до 100
 2. Разликува десетки од единици
 3. Чита, запишува и брои до 100
 4. Усно и писмено собира без премин до 100
 5. Усно и писмено собира без премин со помош
 6. Усно и писмено собира и одзема со премин
 7. Усно и писмено собира и одзема со премин со помош
 8. Препознава и разликува отсечка и искршена линија
 9. Со помош препознава и разликува отсечка и искршена линија
 10. Применува и користи мерки за должина, време и пари
 11. Ги применува и користи со помош мерките за должина, време и пари
-
1. Ги знае правилата за примерно однесување во училишната средина
 2. Знае правилно да се движи и безбедно да се однесува во околината самостојно / со помош
 3. Ги препознава сообраќајните средства и видови сообраќај
 4. Препознава и именува сообраќајни врски самостојно / со помош
 5. Знае да ги именува месеците во годината
 6. Користи часовник и мери време во часови и минути самостојно / со помош
 7. Ги определува страните на светот и правилно се ориентира самостојно / со помош
-
1. Пее детски песни по слух
 2. Активно учествува во игри и ги почитува правилата на игра
 3. Редовно носи и го користи приборот за работа
 4. Знае ликовно да ги изрази своите доживувања на непосредната околина

Одг. наставник


Родител


Постигање на ученикот на крајот од I полугодие во учебната 2007/08 год.

Име и презиме Данило Јелмировски

Прилог БР 2

1. Разликува устен и писмен говор и реченици во нив
 2. Разликува реченици според изговор и интерпункциски знаци
 3. Зборовите правилно ги подредува во реченица
 4. Правилно ја употребува големата буква
 5. Препознава и пренесува слогови
 6. Во примена на претходните искази потребна му е помош
-
1. Чита правилно, гласно и точно
 2. Чита во себе и ја разбира содржината
 3. Определува редослед на настани и главен лик
 4. Разликува проза и поезија
 5. Самостојно чита книги од лектира
 6. Чита и ја разбира содржината со помош
-
1. Самостојно раскажува, прераскажува и опишува
 2. Со помош раскажува, прераскажува и опишува
 3. Изразно и самостојно рецитира
 4. Користи литературен јазик во изразувањето
-
1. Брои десетки до 100
 2. Разликува десетки од единици
 3. Чита, запишува и брои до 100
 4. Усно и писмено собира без премин до 100
 5. Усно и писмено собира без премин со помош
 6. Усно и писмено собира и одзема со премин
 7. Усно и писмено собира и одзема со премин со помош
 8. Препознава и разликува отсечка и искршена линија
 9. Со помош препознава и разликува отсечка и искршена линија
 10. Применува и користи мерки за должина, време и пари
 11. Ги применува и користи со помош мерките за должина, време и пари
-
1. Ги знае правилата за примерно однесување во училишната средина
 2. Знае правилно да се движи и безбедно да се однесува во околината самостојно / со помош
 3. Ги препознава сообраќајните средства и видови сообраќај
 4. Препознава и именува сообраќајни врски самостојно / со помош
 5. Знае да ги именува месеците во годината
 6. Користи часовник и мери време во часови и минути самостојно / со помош
 7. Ги определува страните на светот и правилно се ориентира самостојно / со помош
-
1. Пее детски песни по слух
 2. Активно учествува во игри и ги почитува правилата на игра
 3. Редовно носи и го користи приборот за работа
 4. Знае ликовно да ги изрази своите доживувања на непосредната околина

Одг. наставник
Е.М.

Родител
В.В.Ј.

Јан. Феб. Март Април Мај Јуни Јули Август Септембар Октомбар Ноембар Декембар

Понеделник Вторник Среда Четврток Петок Сабота Недела

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Природа и општество
Знае: имене на уличници, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Знае: имене на уличници, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Знае: имене на уличници, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Знае: имене на уличници, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Имена
на војни
и без
и јени
и јени

Знае: имене на уличници, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци
и јени во жив-друштву, професионалци

АНГЛО-БОЛГАРСКИ

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

Ян. Феб. Март Април Май Јуни Јули Авг. Септ. Окт. Ное. Д

Понеделник Вторник Среда Четврток Петок Сабота Неде

Тема	Природа и општеството	Тема	М
Училиште	Знае за името, просторните и (вре- метрајнава просторна од временски про- стор и место во тој простор, знае да се определи во кој средине, подготвен и просторните	Соларне и астрономски	- Прими во клас - има, значење - бидејќи и одред - временски м - Насловот во са - бидејќи и одне - просторни
Знае во кој мерење	- Препознава и разликува елементи апарата во општеството знае апарата да се храни, кривурата да и дигајќи при јазењето, да одржи во мисли хит и хитност во простор	Просторни мерења во просторни	- Препознава судење, името и мерење и мерење на општеството
Сопственост војство	- Знае апарата да се одржи и одржува во тој општеството, разликува и мере- метрајнава свој, средата и знае улогата на разн. воздух и вода, бидејќи знае да се одржи, разликува и знае да се одржи - одржување	Множество древне	- Името - да древно рече
Средине во простор и време	- Знае мерењето во пространата средина и мерењето, бидејќи знае да се одржи и мерењето, бидејќи знае да се одржи и мерењето, бидејќи знае да се одржи	Мерење	
Времетрај и време	- Знае да направи, средата и мере- метрајнава и мерењето на древно време и мерењето и мерењето и мерењето, бидејќи знае да се одржи и мерењето, бидејќи знае да се одржи	Разлика во просторни	

Понедельник Вторник Среда Четверток Пятно Сабота Недела

[illegible]

1234567891011121314151617181920212223242526272829303

Ян. Фев. Март Апр. Май Июнь Июль Авг. Септ. Окт. Ное. Дек

Понедельник Вторник Среда Четверток Пятник Суббота Неделя

Тема	Поняття про перелом і стійкість
------	---------------------------------

unvollständig	2	* 10-11-1968
---------------	---	--------------

rainbow		small or medium #2 glass, blue
		large #1 or #2 glass, blue

[illegible]

Amst 68/68 (5 A A)

Имя: Неситурков

[illegible]

Бравы меры здан.

путь сверху и

на соот. графика, знае за соот. графика

~~срнн срнн~~[illegible]

субстан 46 * 2

	72	Вспомогательная литература и архивные материалы
908/6-1	72	Учебники и учебно-методические пособия к ним.

52/145 - *Quercus agrifolia* *Quercus agrifolia*

143) Временные изменения в организме и окружающей среде

[illegible]

изощрена и интересна аргументация
държавата, и електричното съоръжение

Знае да рачува во ел. вларами, да
изврши притока, да рачува и да изврши

~~university of agriculture and forestry~~

Действие и страдание на подвиге

исправна и президиума 4.1/39

The following are the names of the persons who have been named in the above report as having been present at the meeting held on the 1st day of May, 1906.

и вычислю по нему все остальные и уберу.

4.000... 84/74

материалы, собранные в 1938 году в Ижевске и в Железнодорожном районе г. Ижевска

Хруцкий-Григорьев. Сибирские

5. Понятие традиций и привычек

Име	Пену, Мило	Место	Македонија
Родба	12.0	Година	1998
Училиште	12.0	Година	1998
Училиште	12.0	Година	1998

Училиште на основното училиште и го постигна овој успех:

Дамјан е трудољубив и одговорен ученик. Ги следи соодветниот замисли и самостојно ги бара решенијата. При работата е умен, темелен и прецизен. Има голема способност за изразување и критичко резонирање. Пројавува самостојност и истрајност во мислењето и делувањето. Брзо учи и сфаќа, добро перцепира и лесно се концентрира. Комуницира со сите ученици во одделението и секогаш се стреми да биде прв и најдобар.

Чита правилно и брзо и со разбирање текстови пишувани со кирилско и латинско писмо. Во прочитаниите текстови го определува редоследот на настаните, главен и спореден лик. Прави разлика меѓу видови проза според одредени карактеристики. Самостојно раскажува доживевани настани и прераскажува прочитани содржини. При пишувањето ги употребува соодветно главните карактеристики на различни видови писменост за изразување при што употребува основни правописни и граматички правила. Одредува реченици според нивното значење и разликува видови зборови во нив.

Собира и одзема броеви до 100. Со голема сигурност и точноста множи и дели таблично и вонтаблично. Успешно анализира, решава и проверува текстови и проблемски задачи. Самостојно, точно и доса брзо решава бројни изрази со повеќе операции. Ги препознава, именува и споредува геометричките фигури во рамнина и знае да определи обиколка. Мери и

Нивото на интерес за основното образование, Значателно користење на основните материјали и ги совладува техниките за читање, сликање и моделирање.

Со задоволство учествува во сите музички активности во школи на настава. Има интерес за слушање музика и пеење песни.

Активно учествува во сите спортистички активности и доследно ги почитува и спроведува правилата.

Данјан преминува во првото одделение.

Поведение Примерно Изостаноци: оправдани / неоправдани /
III (трето)

Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во основното училиште.
(со рачен број и со зборови)

Во Куманово 21.06. 8 година. Дел. бр. 07-278
(место) (датум)

Раководител на паралелката



Директор

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за образование и наука на Р Македонија
(име на ресорното министерство)

Образец бр. 3-2

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 52/2002, и Правилникот за начинот на водењето, формата и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште, „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2002, 36/2003, 37/2003.

Издавач: Биро за развој на образованието
Течати: АД „Киро Данџаро“ Битола

Ксенија е трудољубива и љубопитна ученичка. Активно учествува во наставата и темелно ѝ следи упатствата. Во извршување на работните задачи и активности е истрајна и одговорна. Го воочува битното, ѝ поврзува фактите и критички расудува. Комуницира и соработува со ученици во зрпа и одделение, успешно ја организира работата и секогаш е подготвена да помогне.

Чита разбирливо, логично со потребното нагласување и интонација. Во прочитаниите текстови може да го одредува редоследот на настаните, главен и спореден лик. Прави разлика помеѓу поезија и видови проза. Самостојно раскажува и прераскажува при што ја запатува суштината и корисни соодветен речник и начин зависно од соговорникот и ситуацијата. Писмено се изразува со јасни реченици запатувајќи ги основните правописни и граматички правила. Определува реченици според нивно значење и разликува видови зборови во нив. Со интерес чита книги и сака да разговара за прочитаното.

Собира и одзема броеви до 100. Сигурно и точно множи и дели таблично и вонтаблично. Успешно решава текстови и проблемски задачи и ги проверува резултатите. Самостојно и точно одредува вредност на бројни изрази со повеќе операции. Мери и споредува должина, маса и тежина и решава задачи со соодветни единици мерки. Пресметува обиколка на геометрички фигури во рамнина. Здобиењето знаења знае да ги примени.

7. Ќне да ги објасни резултатите меѓу членците на ЛТЕСНАТА и поширока
заедница

Ксенија преминува во III-тото одделение.

Воведение Примерно Изостаноци: оправдани / неоправдани /

Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во III (III-тото)
(со римски број и со зборови)

одделение на основното училиште.

Со Куманово 21.06. 200 8 година. Дел. бр. 07-278
(место) (датум)

Раководител на паралелката

М. П.

Директор

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за
образование и наука на Р Македонија
(име на ресорното министерство)

Образец бр. 3-2

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 52/2002, и Правилникот за начинот на водењето, формата
и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште, „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2002, 36/2003, 37/2003.

Издавач: Биро за развој на образованието
Исчати: АД „Киро Дандаро“ Битола

Име на ученикот	Марија	Роден ден	06.07.1999
Место на раѓање	Куманово	Општина	Куманово
Место на живеење	Република Македонија	Државност	Р Македонија
Во учебната 2000/01 година по	Прв	пат учеше во	Н (својот)
Одделение на основното училиште и го постигна резултат			

Драгана е трудољубива и одговорна ученичка. Внимателно ја следи наставата и успешно ѝ извршува поставените задачи и активности. Комуницира и соработува со учениците во групата и одделението и ја почитува правилата на однесување.

Чита правилно, брзо и со разбирање текстови пишувани на кирилско и латинско писмо. Умеа да даде објаснување во врска со прочитаните текстови. Самостојно раскажува доживевани настани и прераскажува прочитани содржини. При писменото изразување употребува основни правописни и граматички правила. Определува видови реченици според значење и разликува именки, глаголи и броеви во реченицата.

Собира и одзема броеви до 100. Сигурно и точно таблично множи и дели. Анализира, решава и проверува едноставни текстови задачи. Самостојно, решава бројни изрази со повеќе операции. Ги препознава геометриските фигури во рамнина и знае да определи обиколка. Мери и споредува должина, маса, теглост и температура и знае да ги запише со соодветни единици мерки.

Знае да ги објасни врските меѓу членовите на појесната и пошироката заедница. Умеа да се ориентира и снаоѓа во просторот и времето. Има формирано хигиенско - здравствени, културни, работни и сообраќајни навики. Сака да наблудува и истражува. Ги согледува и именува

Додаток Преминува во Првото одделение.

Поведение _____ Примерно _____ Истосавови: оправдани _____ / неоправдани _____ /

Според постигнатиот успех ученикот/учениците се запишува во _____ III (пирето)
(со римски број и то зборови)

отделението на основното училище.

Во Куманово 21.06. 2008 година. Дел. бр. 07-278
(место) (датум)

Раководител на паралелката _____ М. П. _____ Директор _____

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за образование и наука на Р Македонија
(име на ресорното министерство)

Θόρα ιεν ερ. 32

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 52/2012, и Правилникот за начинот на водењето, формата и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште, „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2012, 56/2013, 37/2013.

Издавач: Биза за развој на образованието
Печатилница: АД "Хиро Јангари" Битола

Покажува интерес за ликовно изразување. Знае да ги користи ликовните материјали и ги совладува техниките за цртање, сликање и моделирање.

Со задоволство учествува во сите музички активности во текот на наставаа. Има интерес за слушање музика и пеење песни.

Има развиено чувство за ритам. Сака да се вклучува во колективните игри и доследно ги почитува и спроведува правилата.

Сара преминува во третото отделение.

Поведение Примерно Изостаноци: оправдани / неоправдани /

Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во III (трето)
(со римски број и со зборови)
одделение на основното училиште.

Во Куманово 21.06. 200 8 година. Дел. бр. 07-278
(место) (датум)

Раководител на паралелката _____ М. П. _____ Директор _____

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за образование и наука на Р.Македонија
(име на ресорното министерство)

Образец бр. 3-2

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 53/2002, и Правилникот за начинот на водењето, формата и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште. „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2002, 36/2003, 37/2003.

Издавач: Биро за развој на образованието
Печати: АД „Киро Давидов“ Битола

2.
доболет

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

ПРИЛОГ БР 32

ОУ "Браќа Миладиновци" - Куманово

(име и место на основното училиште)

Главна книга бр. LVI-74 / 200 8 година

СВИДЕТЕЛСТВО

за успехот во II (вџоро) одделение
(со римски број и со зборови)Арбенија Идиќ

син - ќерка на Алберт (име и презиме на ученикот/ученичката)
роден-а на 09.12.1999 година
во Куманово (име на еден од родителите)
општина Куманово
држава Република Македонија државјанство Р Македонија
во учебната 200 7 / 200 8 година по прв пат учеше во II (вџоро)
(со зборови) (со римски број и со зборови)
одделение на основното училиште и го постигна овој успех:

Арбенија е мирна, љубивка и људолоубива ученичка. Ја љуби својата работа и се људи навреме да ѝ изврши поставените задачи и активности. Повремено и е потребна помош од наставникот и учениците во групата. Дружелубива е и комуницира со сите ученици.

Чита бавно и разбира дел од прочитаното содржина. На поставените прашања одговара со кратки и неопходни реченици. Се људи да говори на македонски литературен јазик. Има љешкојни љри љисмено изразување. Педантина е во работата и има читлив ракопис.

Собира и одзема броеви до 100. Има љешкојни љри љаблично множење и делење. Решава љредноставни бројни изрази. Прејознава и именува изучени геометриски фигури. Црта и означува видови линии. Решава љексљуални задачи со љомош на наставникот. Мери и соредува време, должина и маса и знае да ѝ заљише со соодветни единици мерки. Работи со љодаљоци љрељсљавени на љоедносљавен начин.

Ги знае членовите на семејството. Прејознава и именува домашни животни, овошје и зеленчук. Самостојно се движи во локалната средина. Ги љочљува љравилата во училищата и знае за своите обврски.

Покажува љнљерес за ликовно изразување. Правилно ѝ корисљи бољите. Со задоволство ѝ изработува ликовните творби.

Ние ги почитаме за савителите музика и поезија поезија.
Училиштето во илтрира и ги почитува правилата.

Арбенија преминува во третото одделение.

Поведение Примерно Изостаноци: оправдани / неоправдани /

Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во III (трето)
(со римски број и со зборови)
одделение на основното училиште.

Во Куманово 21.06. 200 8 година.
(место) (датум) Дел. бр. 07-278

Раководител на паралелката



Директор

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за
образование и наука на Р Македонија
(по и на ресорното министерство)

Образец бр. 3-2

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 52/2002, и Правилникот за начинот на водењето, формата и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште, „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2002, 36/2003, 37/2003.

Издавач: Биро за развој на образованието
Печат: АД "Киро Дандаро" Битола

незаволен

Прилог БР 33

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

ОУ "Браќа Миладиновци" - Куманово

(име на основното училиште)

Главна книга бр. LVI-70 (XX) 8 година

СВИДЕТЕЛСТВО

за успехот во II (вџоро) отделение

(со римски број и со зборови)

Ремзи Демировиќ

Лична карта на Цевати (име и презиме на ученикот/ученицата) 01.10.1999 година
 во Куманово (име на селен од родното место) Куманово општина
 држава Република Македонија државјанство Р Македонија
 во учебната 200 7 / 200 8 година по IV пат учеше во II (вџоро)
 отделение на основното училиште и го постигнал свој успех (со римски број и со зборови)

Ремзи е темпераментиен и засивен ученик. Со пошешкоштин ја следи наставата. За извршување на задачите и активностите постојано му е потребно поттикнување и помош од наставникот. Сака да соработува со другарчињата, прифаќа помош, не забрзу го губи интересот и концентрацијата за работа.

Ги препознава печатините букви. Чита буква по буква и со темшкостин го разбира прочитаното. Препишува зборови и реченици со помош на наставникот. На поставените прашања одговара со крајки и неопходни реченици. Се шруди да говори на македонски литературен јазик.

Чита, пишува и соредува броеви до 20. Собира и одзема до 20 со помош на наставникот. Делумно препознава и запишува броеви до 100. Препознава изучени геометриски фигури и истите ги црта со шаблон. Црта видови линии. Го разбира времето, препознава, именува и користи монети и банкноти.

Може безбедно да се движи во локалната средина. Знае да ги објасни врските во опшестната заедница. Со помош на наставникот именува растенија, животни и промени во природата. Формалните унаиства опшешко ги следи.

Покажува интерес за читање. Ги препознава боите „Ликовните творби
достојно ги изработува.

Има интерес за пеење и слушање музика.

Сака да се вклучува во сите спортиски активности.

Ремзи преминува во прето одделение.

Поведение Примерно Изостаноци: оправдани / неоправдани /

Според постигнатиот успех ученикот/ученичката се запишува во III (прето)

(со римски број и со зборови)

одделение на основното училиште.

Во Куманово 21.06. 200 8 година Дел. бр. 07-278
(место) (датум)

Раководител на паралелката



Директор

Училиштето е верифицирано со акт број 10-1029/3 од 1995 година на Министерство за

образование и наука на Р Македонија
(име на ресорното министерство)

Обрасок бр. 3-2

Согласно Законот за основно образование, „Сл. весник на РМ“ бр. 52/2002, и Правилникот за начинот на водењето, формата и содржината на педагошката евиденција и документација во основното училиште, „Сл. весник на РМ“ бр. 56/2002, 36/2003, 37/2003.

Издавач: Биро за развој на образованието
Печате: АД „Киро Дамјанов“ Битола

ОУ „Браќа Миладинови“ Куманово

LIV-60 8

III /трето/

Сара Стефановска

Мајкл

19.05.1998

Куманово
Р. МакедонијаКуманово
Р. Македонија

7

8

прв

III /трето/

Сара е примерна, дружељубива и трудољубива ученица. Одговорна е и самостојна во работата. Проявува креативни способности и умеет стетнатите знаења творечки да ги употреби во нови ситуации. Покажува интерес за сите предмети и користи дополнителни информации. Со работува со групата и секогаш е подготвена да помага. Ги почитува правилата за примерно однесување во училиштето.

Чита течно, изразно и правилно, со разбирање на прочитаното и активно учествува при анализа на содржината. Усно и писмено се изразува самостојно, запитувајќи го хронолошкиот ред на наставните. Разликува видови реченици и видови зборови и ги знае нивните својства. Со големо задоволство чита и активно се вклучува при анализа на домашна литература.

Знае да чита и запишува множества. Сигурно и точно ги изведува четирите аритметички операции. Запишува и чита броеви со римски цифри. Ги именува, разликува и црта геометриските фигури и геометриските тела. Разликува видови агли и триаголници и знае да пресмета обимот. Чита, запишува, споредува дропки и наоѓа дел од цело. Решава текотални задачи, бројни изрази и задачи со издучените мерки. Прибира, претставува и анализира податоци од оптимата.

Знае да се ориентира во просторот и да чита географска карта на РМ. Умеет намалено да претста-

бува објекти и предмети од околината. Препознава
истечни и неистечни води. Знае што е животна сре-
дина и ги сфаќа последиците од загадувањето. Ја
сфаќа разликата меѓу стопанските и нестопанските
дејности. Прави разлика меѓу стари и нови градови.
То знае значењето на културно-историските спомени-
ци. Знае некои сообраќајни знаци и правила и нивно-
то значење за безбедноста во сообраќајот.

Со посебно задоволство работи на часовите по
миновно изразување и творење. Одговорно и сериозно
уфедно ги завршува миновните творби. Употребува и
комбинира миновни техники и материјали.

Има развиено чувство за ритам и осет за
мелодија. Ги знае основните познавања од музиката
писменост. Ја сака музиката и со задоволство на ча-
совите ги учи и пее новите песни.

Активно учествува во изведуваче на гимнас-
тичките вежби и се вклучува во колективните игри,
поштувајќи ги правилата.

Саѓа беше редовна ученица.

Саѓа преминува во четврто одделение.

примерно

/ /
IV / четврто /

Куманово

21.06.

8

07-279

Катерина Митевска

10-1029/3

1995

Министерство

за образование и наука на Р. Македонија

ОУ „Братя Миладинови“ Куманово

LIV-38 8

III /трето/

Алек Ангеловски

Драган
Куманово
Р. Македонија
7 8

прв

07.12.1998
Куманово
Р. Македонија
III /трето/

Алек е многу темпераментен ученик. Ја прифаќа работата со почесто поттикнување од наставникот. Понекогаш се однесува невнимателно, при што не ги извршува до крај своите обврски.

Чита правилно со разбирање на прочитаното. Раскажува и прераскажува, при што го запамтува хронолошкиот ред на настаните. Размислува видови реченици и зборови и ги знае нивните својства. Наидува на потешкотии при определување на правилен редослед на зборови при составување на реченица. Проявува интерес за читање на домашна литература. Почесто ги заборава домашните работи. Треба да обрне внимание на ракописот.

Знае да чита и запишува многества и ги изведува четирите аритметички операции. Ги именува, размислува и црта геометриските фигури и геометриските тела. Размислува видови агли и триаголници. Чита, запишува и споредува дропки. Наоѓа дел од цело. Наидува на потешкотии при решавање на тематички задачи и дропки изрази. Решава поедноставни задачи со издучените мерки. Прибира, претставува и анализира податоци од скалината.

Знае да се ориентира во просторот и да чита географска карта на РМ. Наидува на потешкотии при намерно претставување на објектите и предметите од скалината, нивна и истоврни воли.

тите од опашката, клима и метежни води. Ја сфа-
та разликата меѓу стопанските и нестопанските
дејности. Знае што е животна средина и ги сфа-
та последиците од загадувањето. Прави разлика по-
меѓу стари и нови градови и го знае значењето на
културно-историските споменици. Знае некои сообра-
тајни знаци и правила и нивно значење за безбед-
носта во сообраќајот. Не е постојан во усоведување
на содржините.

Има интерес за митовно изразување и
творење, но неогворно се однесува при добриување
на митовните творби.

Има основни познавања од музиката писме-
ност и развиено чувство за ритам.

Активно ги изведува гимнастички вежби и
се вклучува во колективните игри, почитувајќи ги
правилата.

Ален беше редовен ученик.

Ален преминува во четврто отделение.

примерно

/ /
IV / четврто /

Куманово

21.06.

8

07-279

Катерина Митевска

10-1029/3

1995

Министерство

за образование и наука на Р.Македонија

ОУ „Браќа Миладинови“ Куманово

LIV-45 8

III /трето/

Кристијан Тијевски

Оливер

10.12.1998

Куманово

Куманово

Р. Македонија

Р. Македонија

7

8

прв

III /трето/

Кристијан е темпераментен ученик. На повеќето часови е активен. Соработува во група, ги следи упатствата и ја прифаќа работата. Почесто му треба поттик од наставникот. Треба да биде подготвен, поведен и истраен при извршување на обврските во училиштето.

Чита гласно, со разбирање на прочитаното. Самостојно раскажува и прераскажува. Има потешкотии за видови реченици и видови зборови и нивните својства. Неговиот ракопис тешко се чита. Почесто ги заборава домашните работи и јава слаб интерес за читање на домашна литература.

Има потешкотии при читање и запишување на множества. Собира и одзема без премин дресови до 1000. Наидува на потешкотии при решавање задачи од писмено множение и делење, текотуални задачи и др. изрази. Има потешкотии при именување, разминување и цртање на геометриски фигури, геометриски тела и агли. Чита, запишува и споредува дресови, но се бунува при насочување дел од цел. Има потешкотии при решавање на задачи со издигнатите мерки. Честопаати ги заборава домашните работи. Во наредниот период треба повеќе да вежба, за да ги совлада постоечките потешкотии.

Има потешкотии при ориентирање во просторот. Слабо ги препознава истечните и неистечните води. Има потешкотии во однос на стопанските и нестопанските

дејнооти. Знае што е животна средина и ги сфаќа последиците од загадувањето. Знае некои сообраќајни знаци и правила и нивното значење за безбедноста во сообраќајот. Треба редовно да ги извршува домашните обврсти, за да ги надмине потенцијалните.

Проявува интерес за миковно изразување и творење, но неогворно се однесува при добриување на миковните творби.

Има основни познавања од музичката писменост. Сака да слуша музика и да пее песни, но само со придружба.

Изведува гимнастички вежби и се вклучува во колективните игри, почитувајќи ги правилата.

Кристијан беше редовен ученик.

Кристијан преминува во четврто одделение.

примерно

/ /
IV | четврто |

Куманово

21.06.

8

07-279

Катерина Митевна

10-1029/3

1995

Министерство

за образование и наука на Р.Македонија

ОУ „Браќа Миладинови“ Куманово

LIV-36 8

III / трето /

Леонардо Амиловски

Роберт

22.09.1998

Куманово
Р. МакедонијаКуманово
Р. Македонија

7

8

прв

III / трето /

Леонардо на повеќето часови е активен. Усовоените знаења знае практично да ги користи со помош на наставникот. Соработува во група и ги следи упатствата. Почесто му треба поттик од наставникот.

Чита гласно, разбирливо и го разбира прочитаното. Раскажува и прераскажува со помош на наставникот. Има потешкотии при примена на интерпункцијски и правописни правила. Неговиот ракопис тешко се чита. Почесто ги заборава домашните работи и прјавува слаб интерес за читање на домашна литература.

Има основни знаења за мнозаства. Собира и одзема со и без премин броеви до 1000. Наидува на потешкотии при цртање на агли, нормални и паралелни прави. Знае да решава задачи од писмено множение и делење, но има потешкотии при решавање на текотуални задачи и бројни изрази. Чита, запишува и споредува дротки, но се бунти при наслага дел од цело. Има потешкотии при решавање на задачи со издугените мерки. Честопати ги заборава домашните работи.

Во наредниот период треба повеќе да везаба, за да ги совлада постоечките потешкотии.

Знае да се ориентира во просторот и да чита географска карта на РМ. Слабо ги препознава источните и неисточните води. Има потешкотии во однос на отопански и нестопански дејности, како и за стафи и

нови гради. Знае некои сообраќајни знаци и правила и нивното значење за безбедноста во сообраќајот. Треба редовно да ги извршува домашните обврсти, за да ги надмине потенцијалните.

Проявува интерес за мимовно изразување и творење, но неадекватно се однесува при добришување на мимовните творби.

Има основни познавања од музиката писмено. Сака да слуша музика и да пее песни, но само со придружба.

Изведува гимнастички вежби и се вклучува во колективните игри, почитувајќи ги правилата.

Леонардо беше редовен ученик.

Леонардо преминува во четврто отделение.

примерно

/ /
IV | четврто |

Куманово

21.06.

3

07-279

Катерина Митевска

10-1029/3

1995

Министерство

за образование и наука на Р. Македонија

ОУ „Браќа Миладинови“ Куманово

LIV-57 8

III /трето/

Решат Екендеровски

Мазну
Куманово
Р. Македонија
7 8 прв

26.07.1998
Куманово
Р. Македонија
III /трето/

Решат е пасивен ученик. Потребна му е постојана помош од наставникот. Покажува слаб интерес за работа. Не е самостоен и треба редовно да се контролира. Слабо соработува со групата и наставникот.

Познава само некои од буквите од кирилско-то писмо. Техниката на читањето ја нема совладано. Има потешкотии при изразување на литературен јазик. Треба повеќе да вежба читање и пишување, за да може да напредува.

Познава само некои од броевите до 100. Нема усвоено знаења од наставните содржини за трето отделение. Потребно е повеќе да внимава и да се ангажира, како на часовите, така и дома, за да ги надмине постоечките потешкотии.

Во наставата по Природа и општество е пасивен и упатствата тешко ги следи. Нема усвоено знаења од наставните содржини за трето отделение. Застанува и работните задачи не ги извршува.

Проявува слаб интерес за мимовно изразување и творење. Честопати не го носи потребниот прибор за сликање.

Нема усвоено содржини од основи на музиката писменост. Сака да слуша музика, но не и да пее песни.

Изведзува некои од гимнастичките вежби
и се вклучува во колективните игри, почитувајќи
ги правилата.

Решат беше редовен ученик.

— Решат преминува во четврто одделение.

примерно

/ /
IV / четврто /

Куманово 21.06. 8

07-279

Катерина Митевска

10-1029/3 1995
за образование и наука на Р. Македонија

Министерство

Проверка на знаењата

Тема: Училиште

1. Моето училиште се вика „Браќа Миладиновци“ ✓
2. Учебната година почнува во месец септември, ✓
3. Моето училиште е заедница од умениците, и возрасните
што работат во училиштето. ✓
4. Училиштето е мојот втор дом зошто во него стајат
знанија, дружење, уште правено однесување. ✓
5. Подвлечи го точниот одговор.
Најголемиот дел од престојот во училиштето го минувам во :
училишниот двор, ходникот, училницата. ✓
6. Задачи на дежурниот ученик се: да ја чува училиштето
да ја држи чистота и да ја чува квалитетот. ✓
7. Заокружи ја буквата пред точниот одговор.
За одржување на хигиената и дисциплината во училишницата се грижи:
а) учителката б) учениците в) хигиеничарот г) сите заедно. ✓
8. Заокружи го точниот одговор.



Вистинскиот другар :

10. Во моето училиште има простории во кои работат: директор,
подготв. психолог, библиотекар, наставници

а. универсам г. могуте питати ме прати
 б. доброто д. да ви давам рача
 в. извештаите што праша догоднина ✓

12. Реши го крстозборот. Знакот $\checkmark$ стави го на предметите што се дел од училишниот прибор.



Крстозборот го реши

Контролна задача

ПРИЛОГ ВР 40

25.12.2007

Тема: Ориентација во просторот и времето

1. Годината има 12 месеци.
2. Поголни и празниите линии според редоследот на месеците во годината:

<u>јануари</u>	<u>април</u>	<u>јули</u>	<u>октомври</u>
<u>февруари</u>	<u>мај</u>	<u>август</u>	<u>ноември</u>
<u>март</u>	<u>јуни</u>	<u>септември</u>	<u>декември</u>

По 30 дена имаат месеците: февруари, април, јуни, септември, октомври

Месецот февруари има 28 дена или 29 дена.

Три месеци еднопозредно сочинуваат едно годишно време.

Деној и ноќта имаат по 12 часа на првиот ден од годишните времена пролет, лето, есен, зима.

Деној е најкрајок, а ноќта најдолга на првот ден од годишното време Зима.

На 22 јуни започнува годишното време Лето, првот денот е најдолг, а ноќта е најкрајок.

Време изминато за 400 години се вика свек век.

Смрани на светот се: исток, запад, север, југ.

Сонцето изгрева на исток, а заста на запад. Сонцето најсилно грее кога е на југ.

Времето во текот на денот го мериме и определуваме со часовеник.

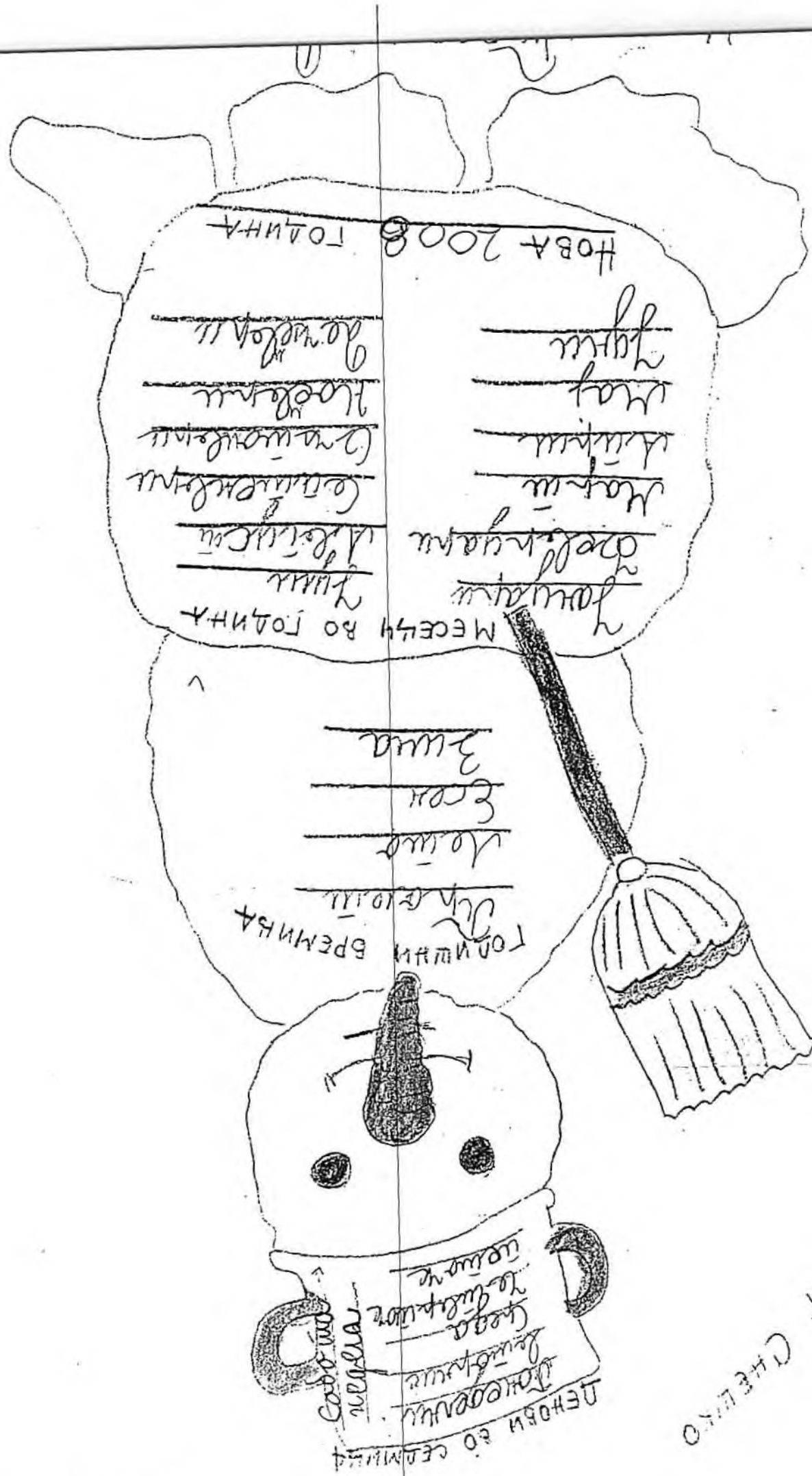
Едно дневно време трае 24 часа.

Времето од 60 минути трае колку и времето од 24 час.

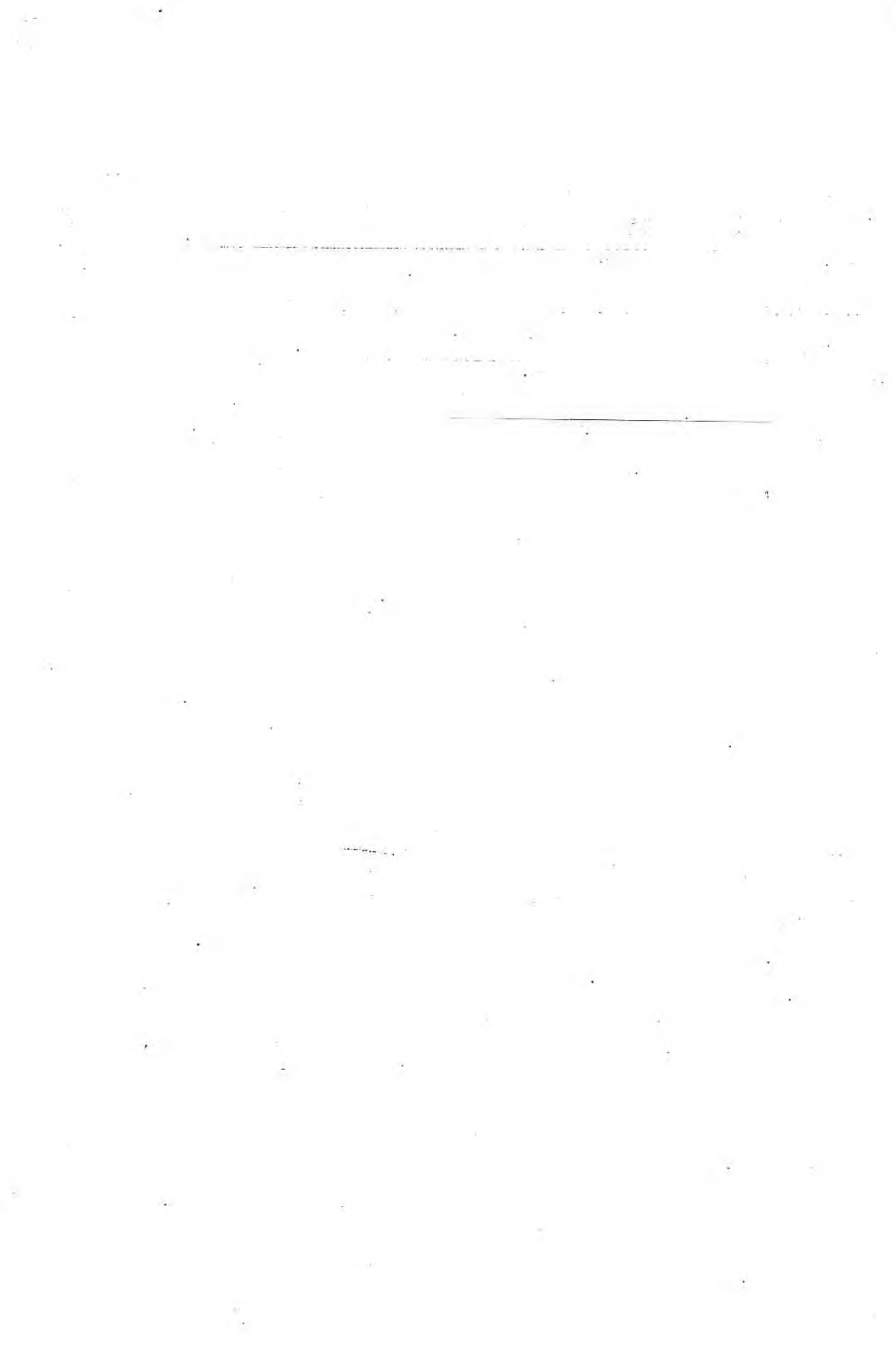
Еден утиснет час трае 42 минути.

Вкупно: 36/

Neogona



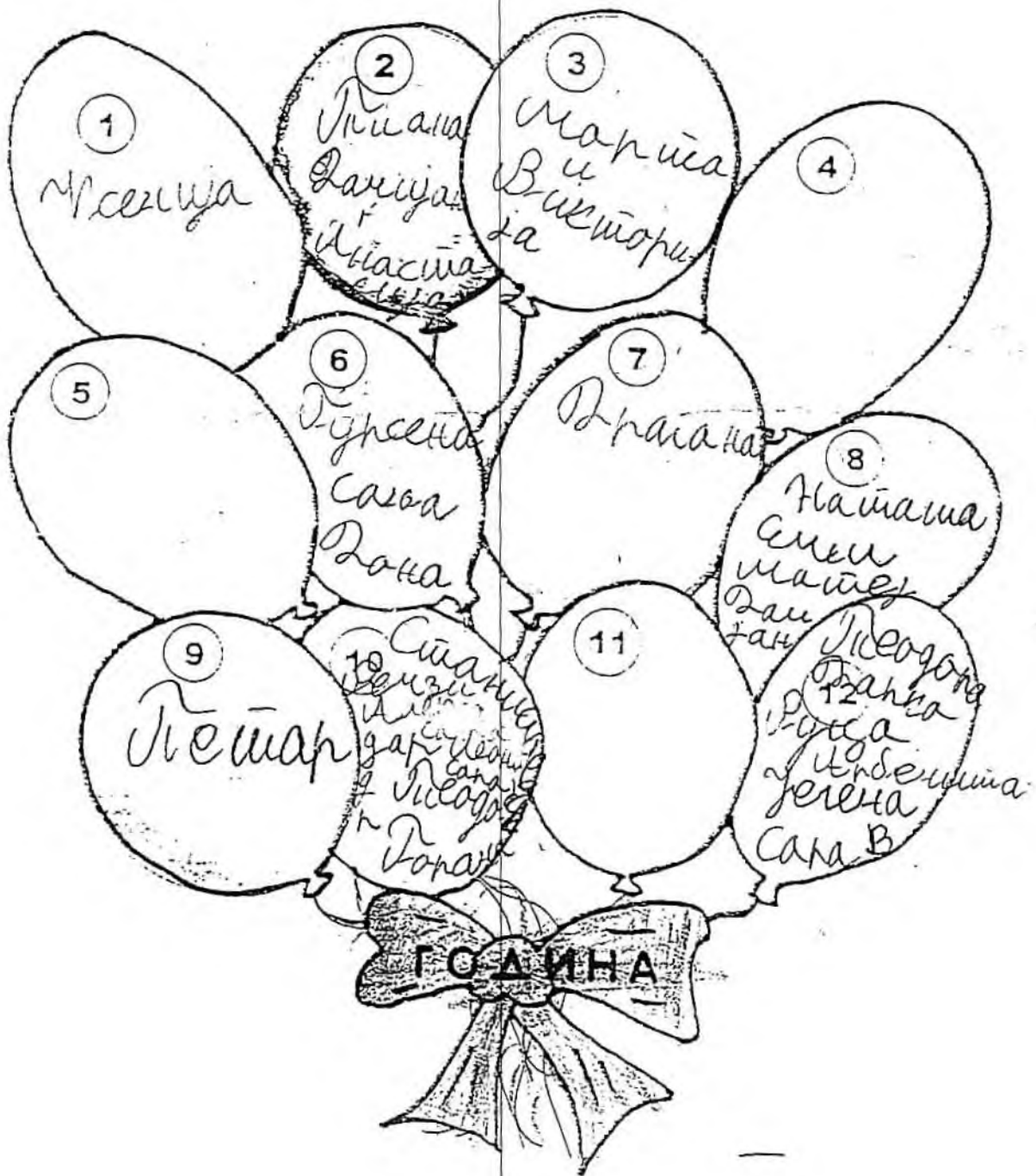
NOT CHERRY



МЕСЕЦИ ВО ГОДИНАТА

ЗАДАЧА 1.

Во балонот, запиши го името на секој ученик од твоето одделение според бројот на месецот во кој е роден.



Родона

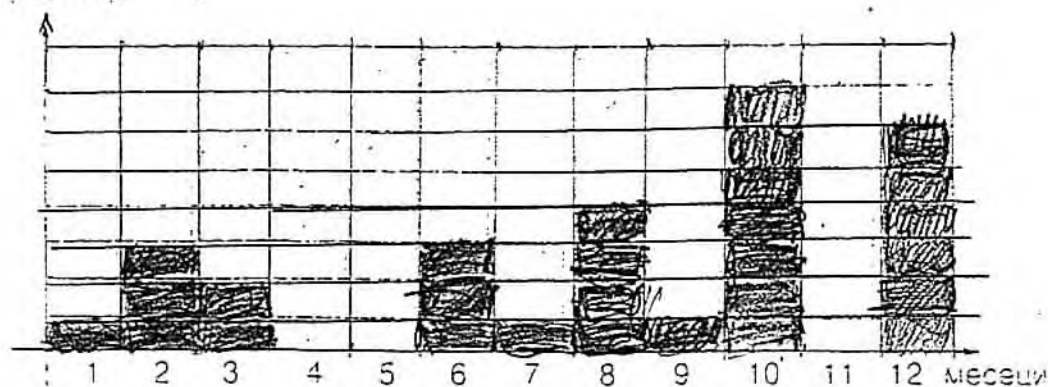
Добиените податоци внесете ги во табелата.

Број на ученици од II-одд. родени во:

Реден број на месеците во годината	Име на месеците во годината	Број на ученици родени во тој месец
1	Јануари	1
2	Февруари	3
3	Март	2
4	Април	0
5	Мај	0
6	Јуни	3
7	Јули	1
8	Август	4
9	Септември	1
10	Октомври	7
11	Ноември	0
12	Декември	6

Добиените податоци претставете ги со столбест дијаграм

ученици



11.2007

ПРИЛОГ БР 43

КОНТРОЛНА ЗАДАЧА

Несенија Поповска
Име и презимеСообраќај е проект и превоз на луѓето и сакателите ✓улица луѓето се движат по пешаке ✓, а возилата по маршрута ✓Пред тоа по каков пат се движат, сообраќајните средства можат да бидат: воздушни ✓воздушни и на земни ✓Пред тоа што превезуваат, возовите се делат на: пешаки и воз и пешаки и возСообраќајот може да биде: проден сообраќај и непроденПроверка на билети во автобус и воз врши контролор ✓

Кружни кој управува со возот:

пилот

возач

машиновозач ✓

полни:

Голните знаци значат пешаки ✓Калезни знаци значат забрано ✓Гвртестите знаци значат забрано ✓Сообраќајни врски се: воздушни, пешаки, автобуси, пешаки, пешаки и возови ✓Какоја измината телефонска минута се нарекува пешаки и возовиПТТ е скратен знак за пешаки, возови и пешакиПредметите што патуваат преку пошта ги викаме пешаки и возови ✓

Поврзи за да биде точно:

ПОЛИЦИЈА	188
ИТНА ПОМОШ	192
ИНФОРМАЦИИ	194
ПРОТИВПОЖАРНА СЛУЖБА	193

30.8./30.8.



ШТО ТРЕБА ДА ЗНАМ ЗА СООБРАЌАЈОТ

ШТО ЗНАМ?	ШТО САКАМ ДА ЗНАМ?	ШТО НАУЧИВ?
- Трошоар - пашауеу - лежачи пашауеу - раскршица - колавоз	- да ми има објасни раскршици - како ќе мапуите ја пашауеуаат раскршицајт - да ми мапуите ја пашауеуаат улицата на пешачки премини	<u>Објасна е на:</u> - третиот улица бес сеча - премини на третиот улица - улица бес трошоар - улица да се преминува <u>Нема објаснување на:</u> - улица со пешачки пре - улица со преминување - улица со пешачки обидување

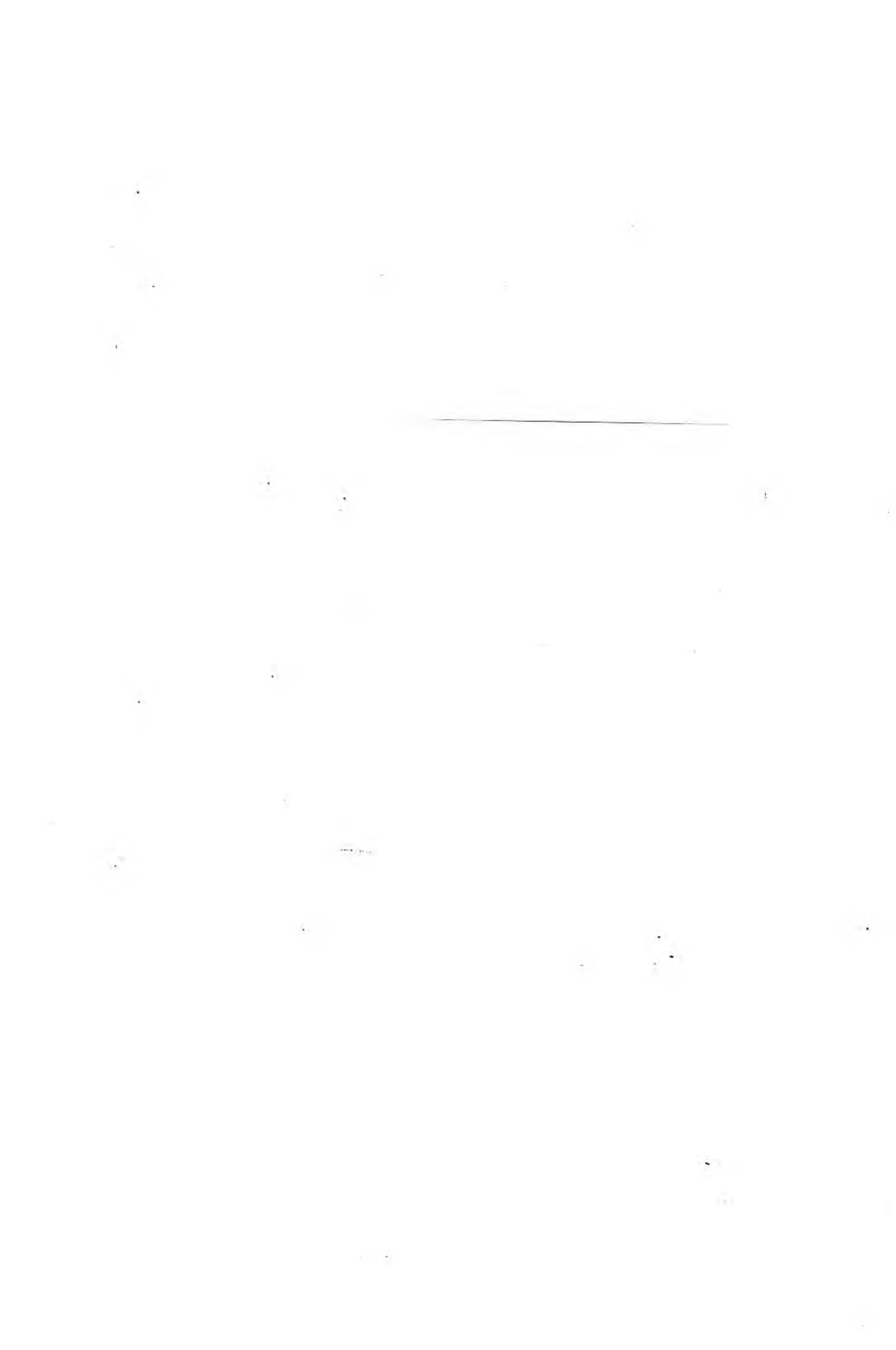
Леодора Дмитриевна

18.10.200

ПРЧЛОГ БР 45

ШТО ТРЕБА ДА ЗНАМ ЗА СООБРАЌАЈОТ

ШТО ЗНАМ?	ШТО САКАМ ДА ЗНАМ?	ШТО НАУЧИВ?
- колелоз - полицеј - пешачки остров - семафор - улица - пропатар - крстосница - пешачки премин - политонски - сообраќајни знаци	Сакаам да знам дали има уште знаци и доколку имаат знаци какви полицеј да ли ќе уште покажуваат за сообраќај ако негде деде не то покажува семафорот	Ајде е на? - крстосница без семафор - премин на пропатар улица полицеј улица без пропатар - улица да се прегледат Нема ајде - сити - улица со пешачки премин - улица со пре- глед - улица со пеш- ачки остров



ПРИЛОГ БР 46

27.11.2007 год

КОНТРОЛНА ЗАДАЧА

Теодора Димитрова
Име и презиме

Сообраќај е трафичен и превоз на луѓе и ствари ^{секојдневно}

улица луѓето се движат по пешаке, а возилата по патоци

Пред тоа по каков пат се движат, сообраќајните средства можат да бидат: воздушни
и сувоземни

Пред тоа што превезуваат, возовите се делат на: пловарни и пешаки

Гобускиот сообраќај може да биде: трафичен и материјален

Проверка на билети во автобус и воз врши пешаки

Окружи кој управува со возот:

- пилот
- возач
- машиновозач ☒

Полни:

Голните знаци значат отпаѓаат

Калезни знаци значат забрана

Гвртестите знаци значат недозволено

Сообраќајни врски се: пешаки, пловарни, машини, пати

Какоја измината телефонска минута се нарекува секунда

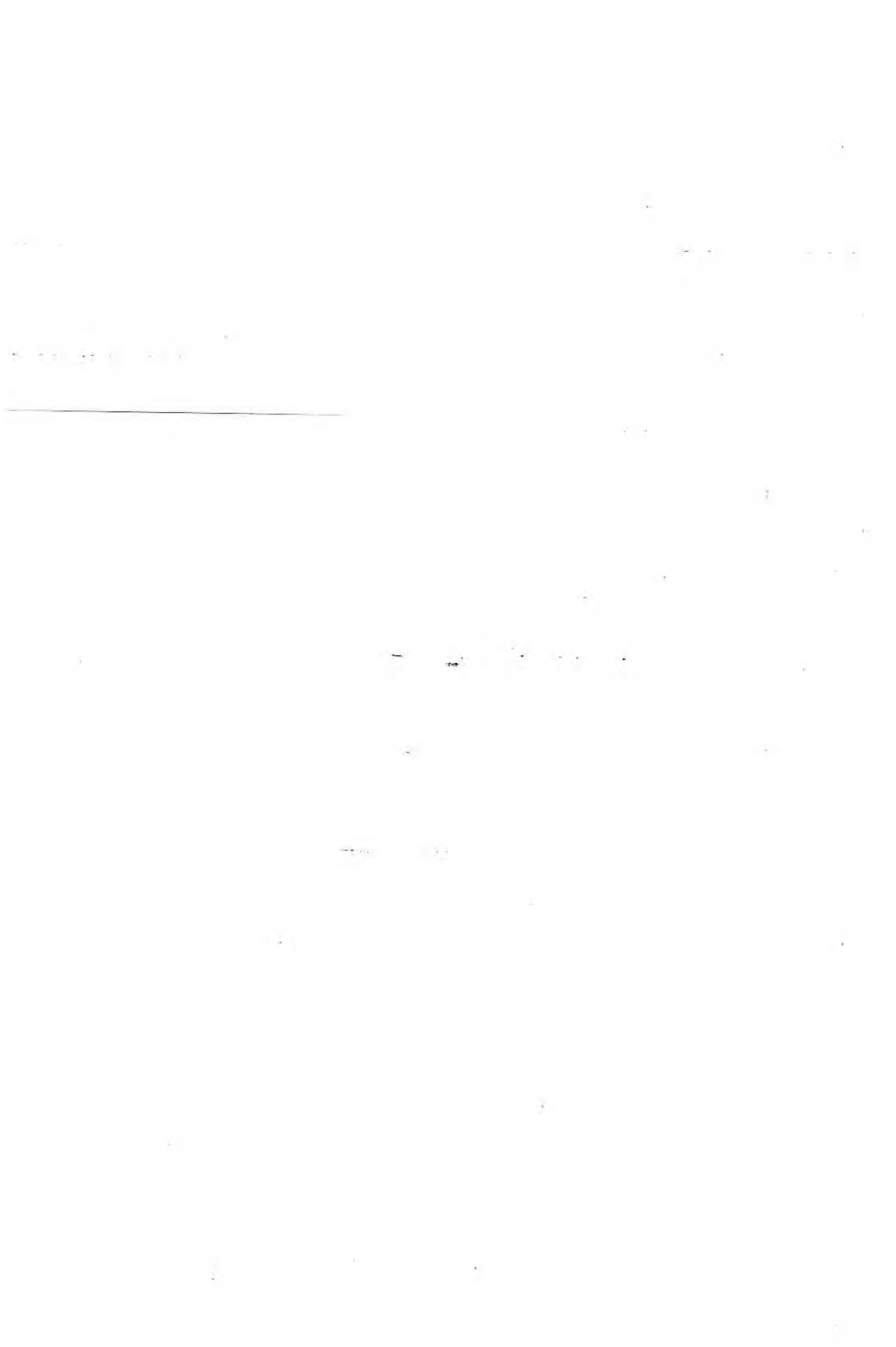
ПТТ е скратен знак за пошта, пошта, пошта

Предметите што патуваат преку пошта ги викаме поштенски пакети

Поврзи за да биде точно:

- ПОЛИЦИЈА ☒ 188
- ИТНА ПОМОШ ☒ 192
- ИНФОРМАЦИИ ☒ 194
- ПРОТИВПОЖАРНА СЛУЖБА ☒ 193

308/268



ИСХРАНАТА - УСЛОВ ЗА ДОБРО ЗДРАВЈЕ

ЗАДАЧА 1

Понуден е дел од храната што најчесто ја употребуваме на нашата трпеза.

- ♦ Провери сам, каква храна употребуваш.

Ќе бидеш здрав
ако се храниш со
разновидна и
здрава храна !

Разновидна храна	секој ден	еднаш седмично	два пати седмично	никогаш
млеко		X		
млечни производи			X	
леб	X			
пченка				
месо	X			
месни производи	X			
риба		X		
пилерка				X
домат	X			
грашок			X	
боранија				X
компир		X		
јаболко		X		
лимон				X
друго овошје	X			

Легенда:



Секој ден



Еднаш седмично

Два пати седмично



Никогаш

- ♦ Според легендата запиши го соодветниот знак: Која храна колку често ја употребуваш?
- ♦ Разговарајте во групата. Која храна најмногу ја употребувате?
- ♦ Има ли некој вид храна што никогаш не ја употребувате? Зошто?

ЗАДАЧА 2

- ◆ Напиши го рецептот за твоето омилено јадење:
 - Што и колку продукти треба за приготвување?
 - Како се приготвува?
 - Во кое време од денот се јаде?
 - Како се чувствуваш кога го јадеш и зошто?
- ◆ Описот (рецептот) препиши го на бел лист хартија со подлога и рамка.
- ◆ Соберете ги со другарчињата сите рецепти за вашите омилени јадења и направете книга.



Постава
шест
2 лауца

1 мартин 100 гр
зејтин 200 гр

Млака вода 200 гр

шеќер 200 гр сусам Ванила Енаш
по потреба



Унесофа

МОЈОТ ДОМ – ПРОСТОРИИ ВО ДОМОТ

Имињата на предметите во вашиот дом:
електричен шпорет, телевизор, фрижидер, тресед,
масичка, трпезариска маса, кревет за спиење,
компјутер, бојлер, када, машина за миење садови,
машина за перење, шифоньер, огледало.

задачи:

Залипи ги предметите во табелата според тоа кој
предмет во која просторија припаѓа.

ДНЕВНА СОБА	КУЈНА	СПАЛНА СОБА	КУПАТИЛО
Начемија	електричен шпорет	Кревет за спиење	Бојлер
масичка	фрижидер	шифоньер	када
Телевизор	трпезариска маса		огледало
компјутер			
машина за миење садови			
машина за перење			

Име и презиме:

Теодора Јимитровска

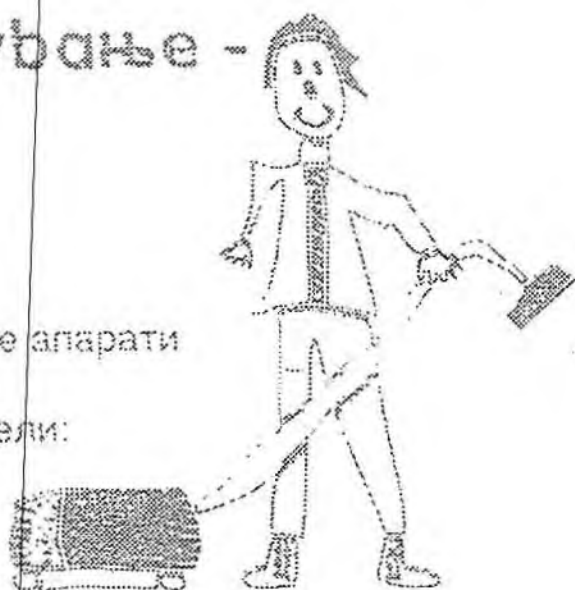


ЕЛЕКТРИЧНИ АПАРАТИ ВО ДОМАЌИНСТВОТО

- исцражување -

ЗАДАЧА 1

- ◆ Набљудувај ги електричните апарати во твојот дом.
- ◆ Разговарај со твоите родители:
 - За што се употребуваат?
 - Како се ракува со нив?
 - Зошто се многу опасни ако не знаеш да ракуваш со нив или ако не се исправни?

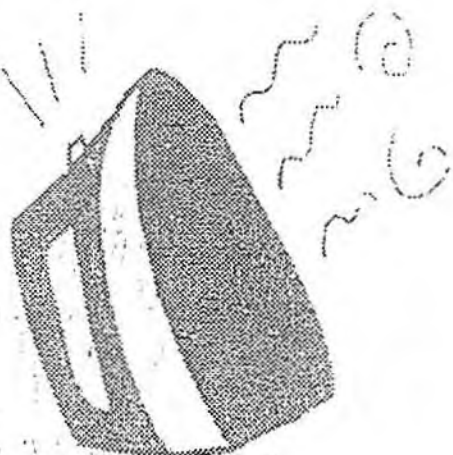


ЗАДАЧА 2

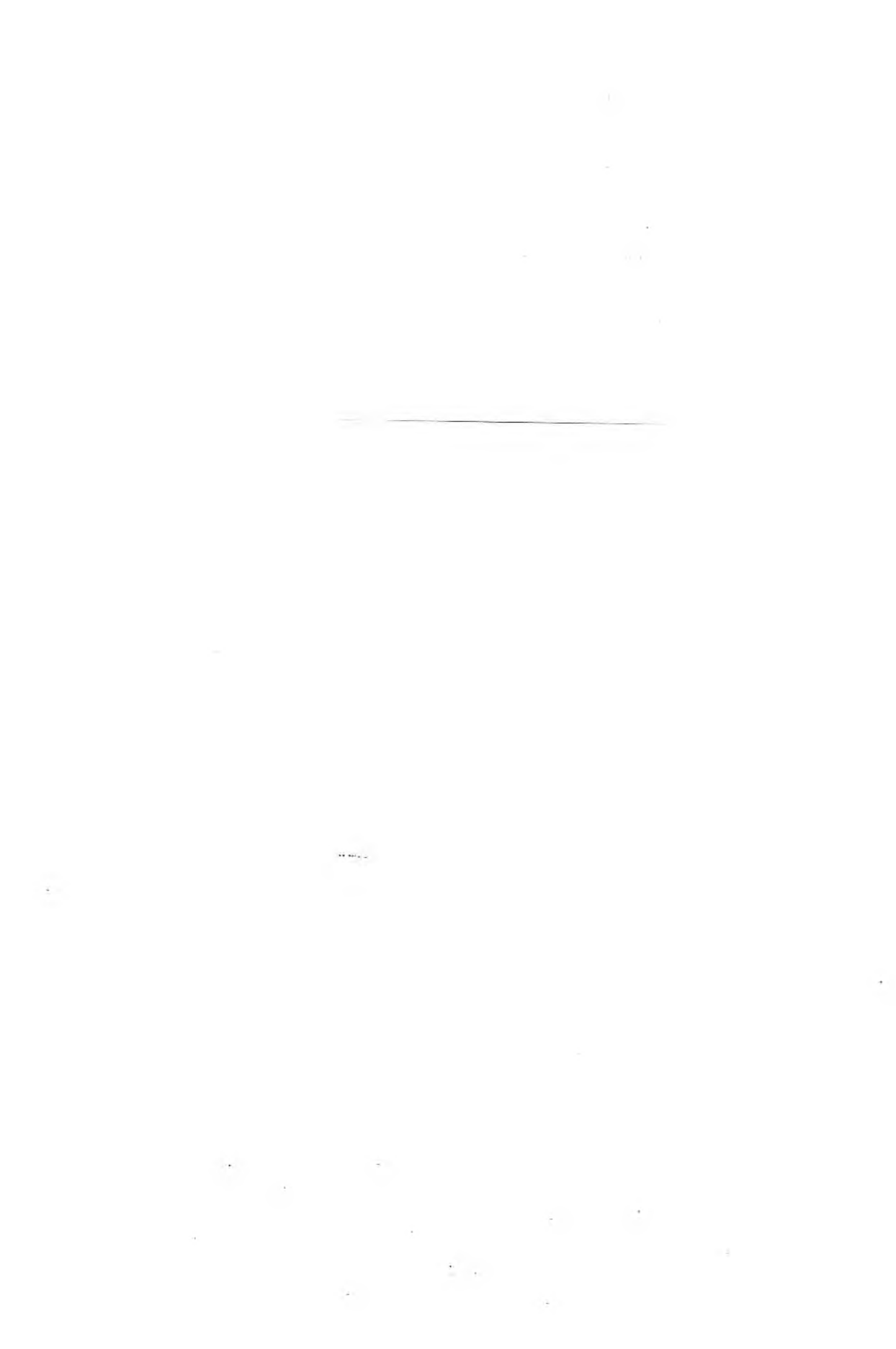
- ◆ Заскружи го бројот пред електричниот апарат што се употребува во твојот дом:

- 1. телевизор
- 2. музикалии

- 3. компјутер
- 4. миксер



- 5. електричен шпорет
- 6. фрижидер
- 7. електрична печка
- 8. машина за миене садови
- 9. машина за перење алишта
- 10. бојлер
- 11. фен
- 12. правосмукалка



ЗАДАЧА 3

- ♦ Работете во група (не поголема од 6).
- ♦ Секој член од групата нека ја пополни табелата според податоците од задача 2.
- За оној електричен апарат што се употребува во вашиот дом ставете знак "+".

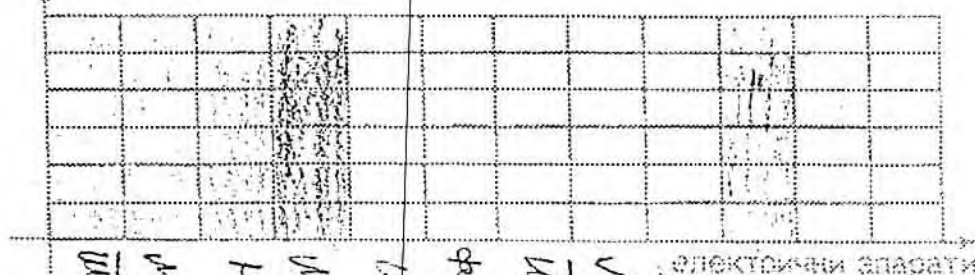
Електрични апарати	Имиња на учениците во групата						Вкупно
	Несиме	Илија	Дани	Мисир	Нотим	Анастасија	
телевизор	+	+	+	+	+	+	6
музикалии	+	+	+	+	+	+	6 ✓
компјутер	+	+	+	+	+	+	6 ✓
миксер	+	+	+	+	+	+	6 ✓
електричен шпорет	+	+	+	+	+	+	6 ✓
фрижидер	+	+	+	+	+	+	6 ✓
електрична печка	+	+	+	+	+	+	6 ✓
машина за кошење садов	+	+	+	+	-	-	4 ✓
машина за перење вешта	+	+	+	+	+	+	6 ✓
бојлер	+	+	+	+	+	+	6 ✓
фон	+	+	+	+	+	+	6 ✓
правосмукална	+	+	+	+	+	+	6 ✓

♦ Прочитајте од табелата:

- Кој електричен апарат го има во секој ваш дом? Што мислите, зошто?
- Кој електричен апарат најмалку се користи во вашите домови? Што мислите, зошто?

- ♦ Податоците претставете ги со столпчиња според застапеноста на електричните апарати во вашите домови. Подредете ги почнувајќи од оние апарати што ги има во секој ваш дом.

ученици



електрични апарати

телевизор

музикалии

компјутер

миксер

електричен шпорет

фрижидер

електрична печка

машина за кошење садов

машина за перење вешта

бојлер

фон

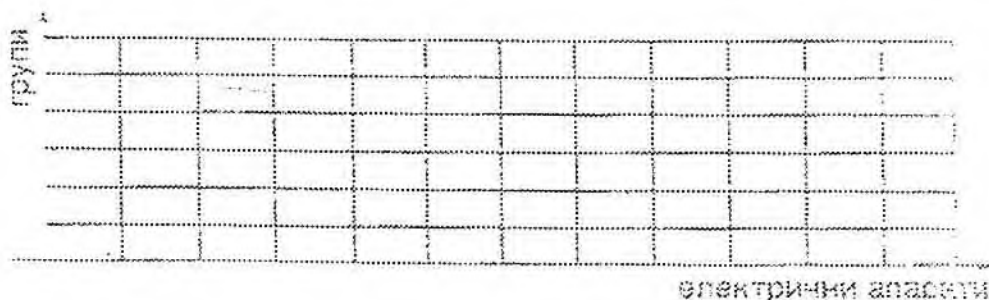
правосмукална

ЗАДАЧА 4

- Податоците од секоја група ќе ви помогнат да ја пополните следната табела.
- Откријте кои и колку електрични апарати се употребуваат во вашите домови на ниво на одделение.

Електрични апарати	Групи						Средно	Вкупно
	прва	втора	трета	четврта	петта	шеста		
телевизор	6	6	6	5	1			23
музикални	5	6	6	5				22
компјутер	5	4	6	3				18
миксер	6	8	6	4				22
електричен шпорет	6	8	6	5				23
фрижидер	6	6	6	5				23
електрична печка	6	6	6	4				22
машина за миење садови	4	2	4	1				11
машина за пререње вешта	6	6	6	5				23
брулер	6	6	6	4				22
фен	6	6	6	4				22
правосмукалка	6	6	6	5				23

- Податоците претставете ги со столбест дијаграм. Употребувајте ја истата боја со која ги претставите електричните апарати на ниво на група.



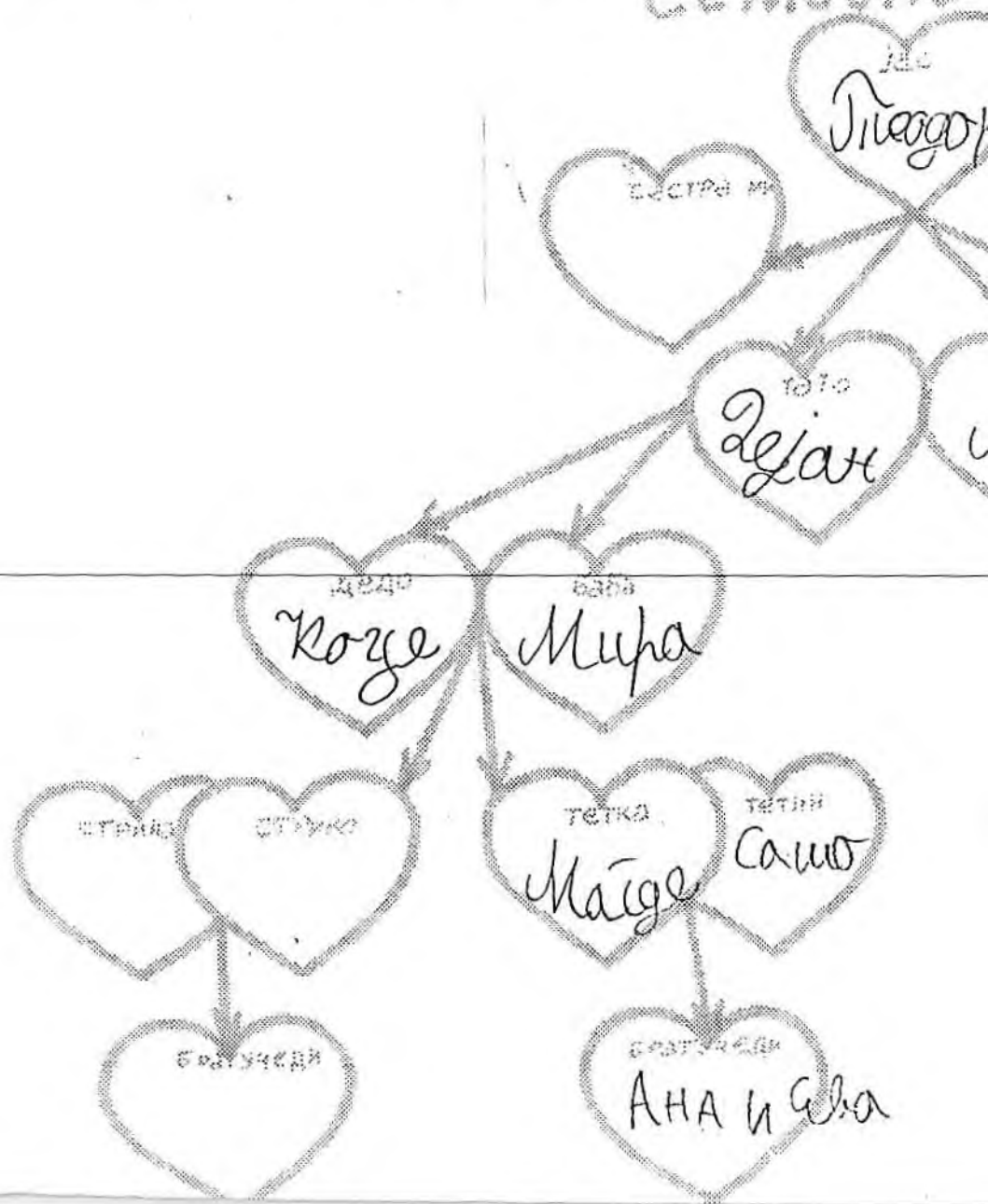
- Прочитајте од дијаграмот:
 - Кои електрични апарати ги има во секој ваш дом?
 - Кој електричен апарат е најмалку застапен во домовите на ниво на одделение?

ИСТРАЖУВАЈТЕ на истиот начин.

- Со кои електрични апарати знаете да ракувате?

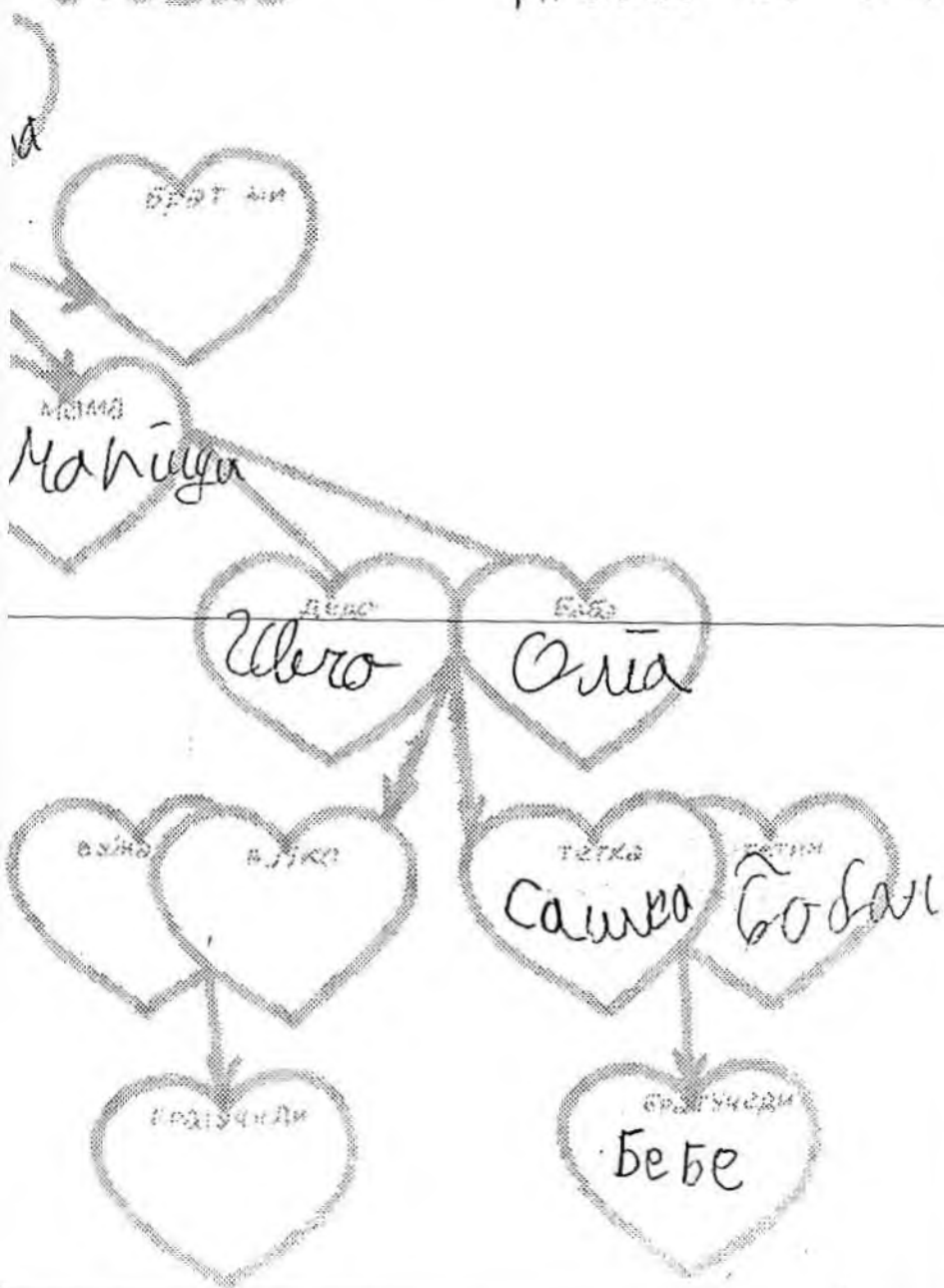


Име и презиме Љеодана Ђи
СЕМЕЈНО

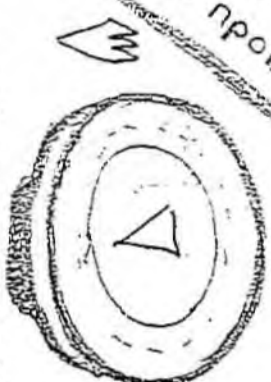


цифрова ска
СТЕБЛО

ПРИЛОГ БР 51



Домо
во кој живе
- проверка-



5. Нацртај го правилно при-
ворот за јадење
6. Што ти е тебе такко на
твојот татко?

додо

1. Во домот штедиме "ако":
а) на време го фрламе гудерето
б) ја исклучуваме струјата кога не ни е потребна
в) редовно се капе

2. Опасност во домот е ако:

- а) гласно свират музика
- б) предизвикаме пожар
- в) честопати ни дојдат гости
- г) ја оставаме пешината да тече

Шеопотра заминавот
живеам во бивот
на ул. Маша Шире
14\35
Роден(а) сум на

Недоа дојде на 1994
деи месец, година

Внапиши неколку електрични
апарати кои користат за
хигиена.
отвор, машината за
целување, црвено-сушувачка,
машината за целување.

Кутурно се однесуваме ако:
а) ги миене рацете пред јадење
б) читаме велик пржека јадење
в) јадеме со затворен уста
г) разговараме кога јадеме
д) ги бришаме рацете со
чаршафот на носо

Што е разлика меѓу
роднини и пријатели?
Богданишче
нед и издча
а ирцаишечне
и издча

4/4

8. Јуѓето што живеат
во близина на вашиот

9. Поврзи да биде точно.
За да бидеш зграба
треба

ПРИКОР БР 52

да јадеш разноридна храна

да гледаш често
телевизија

да избегнуваш
болни

да одржуваши
чисти

да се одржуваши

храната да биде бистра

9/9



Контролна задача

20 05 2003

Тема: Органи на животната средина

ПРИЛОГ БР

Тема: Растителни заедници

53

1. Органи на растението се: коренот, стъблото, лист, цвят, плод и семе.

5 5

2. Растението се попълва на коренот и влива градивни материали от почвата и го хранят растението за расиление.

3 2

3. Едногодишните зеленчукови растения в земята на една година расне дава и семе, а двегодишните първата година расне, а втората година дава семе.

6 4

4. Поврзи да одговара

Корен јадеме од

Лист јадеме од

Плод јадеме од

Морков

домати

салата

кромид

зелка

лук

спанак

майданос

шмил

брашник

10 7

5. Градинарот во зеленчуковата градина преку садене на растенијата ја седи и окопва почвата и прави бразди.

3 2

6. Овощните дрвја се разликуваат според местот, и големиот и модот, и сезонот.

4 3

7. Овощните цвитаат во лето, а плодот узрева во пролет и есен.

3 3

8. Заокружи го точниот одговор!

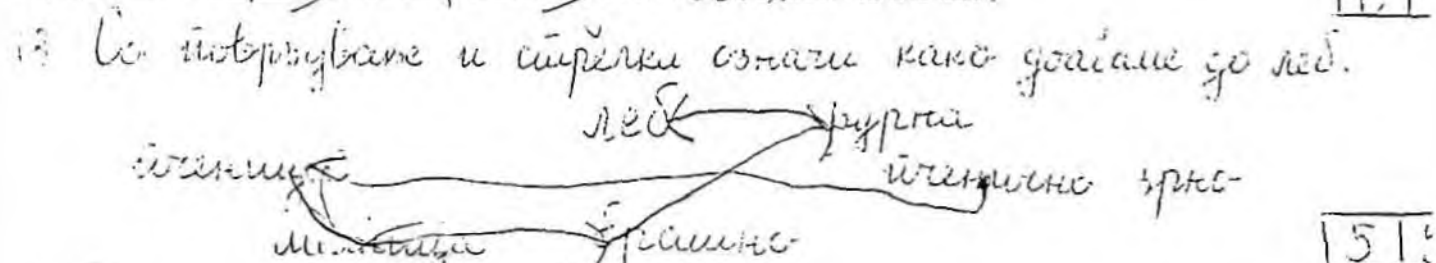
9 9

На дрво растат овощните плодови: jabotka, малина, јаска, лубеница, јабода, кренда, кешута, круша, кајсица.

9. Овощите и зеленчукот се бојат со минерали. Пред употреба плодовите треба да се пече и з.и.

3 3

1. Плодот на вината лоза се вика грозде [1][1]
2. Во прирабката на гроздот се добива вино, ракија [2]
3. Изсушената трева се вика сено и се користи како храна на животните. [2][2]
4. Шумата е заедница на разни видови растенија
5. Поголеми то точниот одговор: во шуми животни [3][3]
6. Листостарни шумски дрвја се:
бука, бор, ела, јасен, јасика, липа, смрека, бреза [7][1]
7. Дрвото од шумата се користи за: стрешница, вагон док, претиснување на воздухот, за огрев [4]
8. Главниот раст е на ниво во шума или во парк не преработено
а. дрво, црвен, цитрусово, до, бамбук и др. [3]
9. Шумски растенија се: ориз, пченица, пченица, грах, грах, сонобој [6][1]



11. Покривката фабриката произведени најмалку то растението се
 то е добиток најмалку: [5][2]

12. Составни реченици за приклучување на објекта сакајте

масно: сонобој метал: пченица метален катедра: ориз цигари: пченица лексикон: пченица

Вид својство	Вид својство
Машина	2
Работка	4
Грел	1

и одозле
 стрелки
 на до.

Најмалку на приклучување: Машината а сече на не

Дипломатическая риторика в древности

Древняя Греция

Древняя Греция

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

* Дипломатия была неотъемлемой частью государственной политики

Hubertus na sytych

Hubertus

sytych

* Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

Hubertus na sytych

* Co Hubertus na sytych

* Hubertus na sytych

* Co Hubertus na sytych

* Co Hubertus na sytych

* Hubertus na sytych

* Hubertus na sytych

* Co Hubertus na sytych

Заокружи ја буквата пред точниот исказ.

Пченицата што ја посаваме никна и почна да расте затоа што:

- a. во саксијата ставивме ѓесок
- ☒ б. саксијата ја наполнивме со ровка земја
- ☒ в. семејто од пченицата го покривме со почва
- г. семејто го ставивме врз почвата
- д. во саксијата ставивме хумусна почва
- ☒ е. редовно ја полеваме со вода
- ж. саксијата е во темна просторија
- ☒ з. до неа допира сончева светлина и топлина
- з. не ја наводнуваме

Размисли:

Што ќе се случи со пченицата откако ќе порасне

* Ќе се жолта.

* Ќе се огрее.

* Од неа ќе се добие брашно.

* А ѓ житојто ѓе направат добри земјоделци.

1. дајонти е испредела на
 богаја е ивбе, које, набој, ивбе, ивбе
 - тојекоу за ивбе, које, ивбе, ивбе
 - жубојтење за ивбе, које, ивбе, ивбе
 - расијењејаја за га ивбе

богаја

2. Плавице иорак за богаја

Пленење га ивбе

Тес бога нева ивбе

Челукоу

Пленење га ивбе

де: ховис нева ивбе

Тес богаја

Тес бога нева ивбе

де: ховис нева ивбе

Тес богаја

де: ховис нева ивбе

Тес богаја

група

СОНЦЕ

Прилог БР
56

ишми
а, форма, големина)

иореди

ишо е слично-од
ио се разликува)

социрај

ишо ие наведува
разликуваи)

Сонцето е жолто,¹
иша форма на шо-
иша, акаш то меда-
ме како крч и то-
мичиош и томена.

Сонцето мичи на²
шоша и се по-
змиува од ме-
сминаш и зве-
заше.

Највисоко е⁴
најмалче и же-
ишо, коуиро ив-
рева на истот и
која збоја е
иоритомоко.

Сонцето ко-и⁶
е ишоу жичи-и
ишешо, а која
не е шоуу жич-
ко шотко не е
шоуу ишешо.

4. Анализирај

(која е највисоко и нај-
ишо, каде е најиро, каква
боја има на зајате)

5. Примени

(кој не може да живее
без него)

6. Аргументирај

(завзети став и дискутирај
дали е добро или лошо и зош)

Сонцето ме³
хведува да
азмиуваи
а светлина и
ишоуи.

Без сонцето⁵

неможе да живе-
е: човекои,
животини и
растенија.

Займиш:

1. Кой го върне възвучен со таз?

- Човек од однесението
- Човек од ежението
- Човек од возвршението
- Човек од фактот
- Човек од стана

2. На кој начин ние мога да поттикне за зайзубане на нивната на возвучен.

- да не фрази нивната
- Мотивираме нивна да се мотивира
- Нивна да се мотивира преку нивна
- да се мотивира фактот на фактот
- да нивна мотивира нивна
- да нивна мотивира нивна
- да нивна мотивира нивна

1. доценти

Богачева е издирката на

- тобечков за името, който е, набожност, издирката
- мултикултурна за името, който е в 30-те години
- насърчава за да се издирката издирката мултикултурна

2. Издирката издирката за Богачева

Богачева не е издирката

Богачева издирката за името

Богачева издирката за името

Богачева издирката

Богачева издирката за името

Богачева издирката за името

Богачева издирката за името

Богачева издирката

III група

Заокружи ја буквата пред точниот исказ.

* Пченицата што ја посаваме никна и почна да расте затоа што:

- a. во саксијата ставивме песок
- б. саксијата ја најолнивме со ровка земја
- в. семејто од пченицата го покривме со почва
- г. семејто го ставивме врз почвата
- д. во саксијата ставивме хумусна почва
- е. редовно ја полеваме со вода
- ж. саксијата е во темна просторија
- з. до неа допира сончева светлина и топлина
- з. не ја наводнуваме

Размисли:

Што ќе се случи со пченицата откако ќе пораси

* Ќе се складира.

* Ќе се жнеи.

* Се ќе се сокобава сено.

* Ајде да направиме сено со направата од белите пратици

Во првите саксии истовремено е посадено семе
од исто растение. Научијат како расте и се развива
растението ако знаеш дека:

- првата саксија е наполнета со тинеска почва
- втората саксија е наполнета со песочна почва.
- третата саксија е наполнета со хумусна почва.



1



2



3

Заклучок: Хумусната почва е најдобра за раста-
њето. Расте е крмно и е обилно.
Таа содржи ѓубриво од мртви растенија.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ГОГИЈА

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ГОГИЈА

111 pylla

