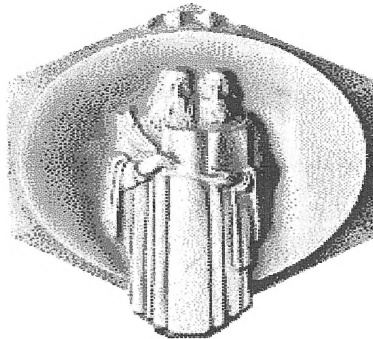


**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“**  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ**  
**ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**  
**Докторски студии по педагошки науки**



ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
Институт за педагогија  
Инв.бр. 15429  
06.06.2016 год.  
СКОПЈЕ

**ДОКТОРСКИ ТРУД**

**ВРЕДНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО  
ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**Ментор:**

**Проф. д-р. Јасмина Д. Диздаревиќ**

**Кандидат:**

**Мр.Беса Догани**

**Скопје, 2016**

# **ВРЕДНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

## **СОДРЖИНА**

### **ВОВЕД**

#### **I. ПРВ ДЕЛ – ТЕОРЕТСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ**

##### **1. ВРЕДНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО СОСТАВЕН ДЕЛ ОД ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС - 13**

###### **1.1. Целта на вреднувањето на постигањата на учениците - 19**

###### **1.2. Начела поврзани со вреднувањето - 22**

**1.2.1. Вреднувањето на постигањата на учениците како дел од  
планирањето на наставата и учењето - 23**

**1.2.2. Застапеноста на вреднувањето на постигањата на учениците  
во сите активности поврзани со наставата - 25**

**1.2.3. Вреднувањето на постигањата на учениците како клучна  
професионална вештина на наставниците - 26**

**1.2.4. Вреднувањето на постигањата на учениците насочено кон  
начинот на учење - 27**

**1.2.5. Значењето на сугестиите на наставниците упатени кон  
учениците за ефикасно искористување на сопствените потенцијали -  
28**

**1.2.6. Поттикот и влијанието на мотивацијата при вреднувањето на  
постигањата на учениците - 29**

**1.2.7. Емоционалноста на учениците и вреднувањето на  
постигањата од учењето - 31**

**1.2.8. Запознавањето на учениците со целите кои треба да се  
усвојат влијае врз степенот на залагање и оценката која треба да се  
добие од степенот на усвоеност на тие цели - 33**

**1.2.9. Вреднувањето на учениците ја поттикнува способноста кај учениците за самооценување - 35**

**1.2.10. Вреднувањето на постигањата на учениците треба да ги опфаќа сите домени од воспитно-образовното работење - 37**

## **2. ИСКУСТВА ПОВРЗАНИ СО ВРЕДНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО НЕКОИ ОД ЗЕМЈИТЕ НА ПОРАНЕШНА ЈУГОСЛАВИЈА - 38**

**2.1. Правилник за оценување, напредување, полагање на испити, видови на пофалби, награди педагошки мерки за учениците во основното училиште - 38**

**2.2. Правилник за начинот, постапките и елементите на вреднување на учениците во основните и средните училишта (Република Хрватска) - 39**

**2.3. Правилник за оценување на учениците во основното образование и воспитание (Република Србија) - 49**

**2.4. Правилник за видовите оценки и начинот на оценување на учениците во основното училиште (Република Црна Гора) - 63**

**2.5. Правилник за следење, вреднување и оценување на учениците од основните и средните училишта Кантон Сараево - 69**

## **3. ВИДОВИ ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО ЦЕЛТА И ВРЕМЕТО НА СПРОВЕДУВАЊЕ - 75**

**3.1. Дијагностичко оценување - 75**

**3.2. Формативно оценување - 79**

**3.3. Сумативно оценување - 86**

## **4. ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО НАЧИНОТ НА КОЈ СЕ ИЗВЕДУВА - 89**

**4.1. Усно оценување - 89**

**4.2. Писмено оценување - 99**

**4.3. Практично оценување - 110**

## **5. ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО ТОА КОЈ ГО ИЗВЕДУВА - 114**

**5.1. Интерно (внатрешно) оценување - 114**

**5.2. Екстерно (надворешно) оценување - 117**

- 6. БРОЈЧАНО И ОПИСНО ОЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА ОДНЕСУВАЊЕТО - 123**
  - 6.1. Бројчано оценување - 124**
  - 6.2. Описно оценување - 128**
  - 6.3. Оценување на однесувањето - 132**
- 7. ПОРТФОЛИОТО ВО ФУНКЦИЈА НА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ - 134**
- 8. ВКЛУЧУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ - 140**
- 9. БЛУМОВАТА ТАКСОНОМИЈА КАКО ТЕМЕЛ НА КРИТЕРИУМИТЕ И СТАНДАРДИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ - 144**
- 10. КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ - 155**
  - 10.1 Подготовка на критериуми за оценување - 157**
  - 10.2 Критериуми за оценување според структурата - 158**
  - 10.3 Критериуми за оценување според начинот на нивно утврдување - 159**
  - 10.4. Описни критериуми според подрачјето на следење - 161**
  - 10.5. Критериуми за оценување на постигањата на учениците - бројчани - 170**
    - 10.5.1. Критериум за утврдување на оценката доволен 2 - 172**
    - 10.5.2. Критериум за утврдување на оценката добар 3 - 172**
    - 10.5.3. Критериум за утврдување на оценката многу добар 4 - 172**
    - 10.5.4. Критериум за утврдување на оценката одличен 5 - 173**
- 11. СТАНДАРДИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ - 174**
  - 11.1. Планирање на оценувањето - 177**
  - 11.2. Избор на методи за оценување и изработка на инструменти - 179**
  - 11.3. Спроведување на процесот на оценување - 181**
  - 11.4. Формирање оценка - 185**
  - 11.5. Информирање за сознанија од оценувањето - 187**

## **II. ВТОР ДЕЛ - МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

- 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 191**
- 2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 192**
- 3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 193**
- 4. ХИПОТЕТСКА РАМКА - 195**
- 5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 200**
- 6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 200**
  - 6.1 МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 200**
  - 6.2 ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 201**
  - 6.3 ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 201**
- 7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК - 203**
- 8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ - 204**
- 9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО - 205**

### **III. ТРЕТ ДЕЛ – АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

- 1. ПРИСТАП КОН АНАЛИЗАТА И ОПРЕДЕЛУВАЊЕТО НА  
ВАРИЈАБЛИТЕ КОИ СЕ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА  
ИСТРАЖУВАЊЕТО - 209**
  - 1.1. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО  
ПРОЦЕСОТ НА ДИЈАГНОСТИЧКО ОЦЕНУВАЊЕ - 210**
  - 1.2. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО  
ПРОЦЕСОТ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ - 212**
  - 1.3. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО  
ПРОЦЕСОТ НА СУМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ - 214**
- 2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ СОГЛАСНО СО  
ПОСТАВЕНИТЕ ХИПОТЕЗИ - 216**
  - 2.1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД  
НАСТАВНИЦИТЕ - 216**
  - 2.2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД  
УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ - 359**

**ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА  
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА  
ПРИЛОЗИ**

## ВОВЕД

Во реализирањето на квалитетен воспитно-образовен процес, наставникот е неминовен чинител без кој не може да се замисли квалитетното реализирање на наставниот план и наставните програми, во конкретниов случај, во основното образование. Без квалитетен наставник не може да се замисли квалитетна настава, а со самото тоа и квалитетно вреднување на постигањата на учениците. Квалитетен наставник е оној наставник кој е подготвен во текот на својот работен век да подлежи на „доживотно учење“, а тоа подразбира да следи обуки, семинари, работилници и сл. преку кои ќе го надоградува своето знаење и ќе развива соодветни вештини за успешна реализација на наставната програма која ја реализира согласно новото време и начин на функционирање на целокупниот општествен систем.

Едно училиште за да може квалитетно да ги реализира поставените цели ќе мора постојано да подлежи на проверка, односно да ги мери и вреднува резултатите кои ги постигнува. Проверката треба да биде редовен, иманентен дел на наставниот процес базиран на начелата на транспарентност и објективност. Истото важи и за самите ученици вклучени во воспитно-образовниот процес. Мерењето и вреднувањето на резултатите на учениците опфаќа повеќе аспекти: објективност, релевантност, разнообразен начин на оценување, инструктивност, транспарентност, редовност, благовременост, правичност, итн.

Вреднувањето како процес е составен дел од образовните активности во воспитно-образовните институции и како таква е исклучително сложена активност преку која се обезбедува коинтинуирано следење на остварувањето на поставените цели, исходи и стандарди поврзани со постигањата на учениците во текот на совладувањето на училишната програма.

Вреднувањето е континуиран процес, активност преку која се искажува поставеноста и односот према учењето и знаењето. Тоа ја поттикнува мотивацијата за учење кај учениците и го поттикнува ученикот да се оспособи

за објективна проценка на сопствените постигања и постигањата на соучениците, а со самото тоа кај учениците се создава систем за осознавање на вистинските вредности.

Преку процесот на вреднување се обезбедува почит на општите начела на целокупниот воспитно-образовен систем кои се пропишани со закон во кој се уредени нормите и правилата за адекватно функционирање на воспитно-образовниот систем.

Вреднувањето на постигањата на учениците во основното образование треба да биде интегрален дел од планот за целокупно ефикасно и ефективно функционирање на работењето на училиштето. Вреднувањето на учениците неминовно треба да биде планирано во програмите кои ги изготвува училиштето (годишна и развојна програма). Вреднувањето на учениците како процес е и составен дел од планирањата за работа на училишните стручни служби и стручните активи на одделенските и предметните наставници од основните училишта. Следењето и вреднувањето како процес, наставниците треба да го планираат на соодветен начин и тоа да биде интегративен дел на наставничките планирања: годишно, тематско, дневно.

Со новата концепција за основното воспитание и образование, во Република Македонија се вовеле деветгодишно основно воспитание и образование каде со завршувањето на учебната 2014/2015 година ќе произлезе првата генерација ученици која ќе го заврши своето основно деветгодишно образование. Во првиот образовен период од I до III одделение наставниците напредувањето и постигнувањето на учениците ќе го вреднуваат преку описно оценување. При вреднувањето на учениците како основа во предвид ќе бидат земени развојните цели и знаења, способностите и вештините распоредени по наставни теми, односно програмски подрачја. Во текот на учебната година преку евидентни листи учениците и родителите најмалку три пати, односно на секое тримесечије и на крајот на годината добиваат известување за успехот и однесувањето во форма на описни искази. Во вториот образовен период од IV до VI одделение наставниците при вреднувањето на постигањата на учениците користат комбинирано, описно и бројчано оценување. И во овој образовен период при вреднувањето

на постигањата на учениците се земаат во предвид развојните цели и знаења, способностите и вештините кои се распоредени по наставни теми, односно програмски подрачја. Ова вреднување е поврзано со описниот начин на оценување. Бројчаниот начин на оценување во вториот образовен период се воведува постепено со цел учениците да се запознаат со значењето и содржината на бројчаната оценка. И во овој период во текот на учебната година преку евидентни листи учениците и родителите се информираат за успехот и однесувањето. Во вториот образовен период од IV до VI одделение секој ученик добива свидетелство за секое одделение со бројчани оценки и оценка поврзана со општиот успех. Во третиот период од VII до IX одделение како резултат на следењето и вреднувањето на учениците краен продукт се бројчани оценки. И во овој образовен период учениците и родителите преку евидентни листи добиваат известување за постигнатиот успех и однесување, а на крај на секоја наставна година добиваат свидетелство со бројчани оценки и оценка за општиот успех.

Следењето и проверувањето на напредокот и постигањето на успехот на учениците се врши со интерно и екстерно проверување. Интерното проверување на учениците се реализира континуирано во текот на целата учебна година од страна на одделенскиот наставник, односно предметните наставници.

Екстерното проверување на постигањата на успехот на учениците од четврто до деветто одделение се реализира на крајот на секоја наставна година. Ова проверување на постигањата на успехот на учениците се организира и реализира од страна на училиштето преку училишна комисија, а преку однапред изготвени тестови од страна на Државниот испитен центар, по предлог на Бирото за развој на образованието. Од учебната 2012/2013 година екстерното проверување на постигањата на учениците стана официјално и отпочна со конкретна реализација. Притоа, секој ученик од основно образование на крајот на учебната година е тестиран по два наставни предмета кои ги изучувал во текот на учебната година. Целта на ова вреднување на постигањата на учениците е да се провери валидноста и

квалитетот на наставните програми, како и компетентноста на наставниот кадар за работните задачи кои ги реализира.

За да се има успешно вреднување на постигањата на учениците, наставниците треба да бидат компетентни во повеќе области од воспитно-образовниот процес. Наставничките компетенции го отсликуваат капацитетот на поединецот (наставникот) во неговото извршување на секојдневните работни задачи поврзани со реализирањето на ефикасниот воспитно-образовен процес. Наставничките компетенции се одредуваат според целите и исходите од учењето и треба да обезбедат професионални стандарди за да поучувањето на учениците би се сметало успешно. Тие се однесуваат на компетенциите за: наставна област, предмет и метод на изведување на наставата; поучување и учење; поддршка при развојот на ученикот како личност; комуникација и соработка и тоа во делот на следење и вреднување.

Оценувањето на постигањата на учениците во текот на учебната година се врши преку: дијагностичко, формативно и сумативно оценување. Од овие видови на оценување досегашната практика во нашата земја покажала дека на формативното оценување не му е посветено доволно внимание, а кое оценување подразбира континуирано следење на секој ученик како поединец преку давање на усни и писмени одговори, проверка преку стандардизирани тестови на знаења и оспособување на учениците од страна на наставниците за самовреднување.

За непречено и квалитетно вреднување на постигањата на учениците во основното образование треба да се имаат во предвид и стандардите за вреднување на учениците во основното образование кои треба да допринесат во подигањето на квалитетот при оценувањето на учениците во нашата земја, а кои се во согласност со Концепцијата за дветгодишно воспитание и образование. Стандардите претставуваат општоприфатени описи на предвидените нивоа на квантитет и квалитет на знаењата кои се очекува да ги постигнат учениците во однос на одреден период од нивниот образовен процес во текот на учебната година.

Критериумите за оценување на постигањата на учениците во Република Македонија се темелат врз стандардите кои се содржани во

Блумовата таксономија. Истите се изготвени од страна на Бирото за развој на образованието и може да се најдат на веб страницата на оваа образовна институција на адресата:

[http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi\\_za\\_ocenuvanje.pdf](http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf)

# ПРВ ДЕЛ – ТЕОРЕТСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

## ПРВ ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ

### 1. ВРЕДНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО СОСТАВЕН ДЕЛ ОД ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Терминот оценување, во својата најширока смисла, означува процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците коишто се користат за: (1) информирање на учениците и на нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите; (2) обезбедување поддршка на наставниците за да ја модификуваат својата настава; (3) информирање на другите надлежни структури коишто донесуваат одлуки за образовната политика што се однесува на учениците.<sup>1</sup>

Оценувањето е процес на добивање на информации за тоа како ученикот учи и тие можат да се користат за разновидни одлуки за планирање на цели и активности. Следењето на развитокот на ученикот се регистрира на повеќе начини. Најзастапен начин на следење на напредокот, развојот, активностите и знаењата на ученикот во текот на образовниот процес е оценката односно вреднувањето на неговите постигнати резултати. Но со започнување на примена на активната настава, наставниците треба да го сменат начинот на оценување. Имајќи во вид дека сега учениците ја превземаат врз себе одговорноста за своето учење, тие мора да станат партнери во процесот на оценување<sup>2</sup>.

Терминот оценување, во својата најширока смисла на зборот, означува процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците кои се користат за:

---

<sup>1</sup> Шел Џерард Т., Марчан Пол Д., Попоски К., Мицковска Г. (2008): Примена на стандардите за оценување на учениците – материјал за обука 1, УСАИД и МЦГО, Скопје стр.26

<sup>2</sup> <http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/assess-1.htm>

- информирањето на учениците и на нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите,
- обезбедувањето поддршка на наставниците за да ја модификуваат својата настава, и
- 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).

Оценувањето претставува составен дел на наставниот процес (на учењето и на наставата). Постои јасна врска помеѓу целите и содржината на наставата и оценувањето (помеѓу 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.

За оценувањето можат да се дадат и два дополнителни аспекти:

- Оценувањето треба да биде опсежно - тоа треба да ги вклучува когнитивните знаења, но исто така треба да ги има во предвид и емоционалните и социјалните димензии на учењето.

- Оценувањето игра клучна улога во создавањето на климата на часот бидејќи сите процеси се, во основа, социјални процеси што се случуваат во општественото опкружување<sup>3</sup>. Затоа, постапките за оценувањето треба да бидат правични и транспарентни. Знаењето, ставовите и вештините се оценуваат за да се утврди дали се остварени однапред поставените образовни цели. Значи, прва и најважна скала во образовниот процес е темелно и детално дефинирање на целите. Откога целите ќе се дефинираат се осмислуваат наставните содржини на предметот (наставната програма), наставните методи и на крајот, методите на оценување.

<sup>3</sup> <http://www.teachingexpertise.com/articles/black-william-assessment-learning-118>

Стратегијата на оценувањето се состои од пет клучни елементи: планирање, поучување, вреднување, бележење, известување.

**Планирање** - заедничко разбирање за тоа што треба да биде научено, поставување на јасни цели за секој дел од процесот на поучување, го фокусираат наставникот што треба да следи и како да го изврши оценувањето.

**Поучувањето** - оценување како дел од ефективното учење и поучување, кое е процес на објаснување за тоа што се очекува од учениците да научат.

**Бележење** - сумирање на успехот и напредокот, континуиран процес за регистрирање на постигањата на учениците. Процесот треба да биде едноставен и разбирлив, но сепак да ги запазува клучните моменти за секој ученик.

**Ивестување** - обезбедување на корисни информации, повратните информации треба да содржат известување за тоа со колкав квалитет ученикот ги постигнал поставените цели и што треба да се направи за да ги надмине моменталните проблеми.

**Вреднување** - користење на оценувањето за вреднување на наставата и учењето, кое опфаќа анализа за сите достапни информации со цел да се процени успешноста.

За успешно водење на наставниот процес, како и за успешно поучување, наставникот мора да контролира како се одвива наставата, какви резултати постигнуваат учениците, а воедно да врши проверување и оценување на нивните знаења, умеења, навики, ставови, способности, како и развојот на нивната личност во целина. Со тоа тој добива повратна информација за ефикасноста на своето работење со учениците. Колку е поцелосна информацијата, колку е поголем бројот на учениците опфатени со проверката и колку проверката е поконтинуирана, толку поголеми се шансите за поуспешно водење на наставниот процес.

Повратната информација треба да е потполна, со што ќе му овозможи на наставникот да добие јасна претстава за тоа каков е квалитетот и квантитетот на знаењата на учениците.

Од друга страна пак, повратната информација ќе биде потполна тогаш кога наставникот ќе дознае како учениците приоѓаат кон проблемите, како доаѓаат до одговорот, дали и колку се заинтересирани и мотивирани за наставата по одреден предмет и слично.

Повратната информација треба да биде навремена т.е континуирана. Тоа значи наставникот постојано да добива информација за напредокот на учениците и за нивните грешки и потешкотии. За жал, во традиционалната настава, проверувањето не е континуирано, па учениците се оставени сами на себе да се справуваат со потешкотиите и нејаснотиите во совладувањето на некоја материја. Наставникот во таков случај продолжува со наставата, како истото да не се случило.

Без повратната информација за текот и резултатите од наставата наставникот неа ја води „слепо,, без можности да ја прилагоди на реалната состојба. Тогаш наставата не е плански, организиран и управуван процес туку флуиден, кој во одделни етапи се одвива стихийно.

## КОЈ И ШТО Е ПРЕДМЕТ НА ОЦЕНУВАЊЕ

Според тоа кој го врши оценувањето, тоа може да биде:

- интерно оценување (го врши наставникот);
- екстерно проверување (го вршат институции надвор од училиштето);
- самопроверување (го вршат самите ученици) .

Според В. Пољак, предметот на проверување и оценување произлегува од основните задачи на наставата<sup>4</sup>. Тие задачи се:

- материјални (стекнување на знаења);
- функционални (развивање на психофизичките способности) и
- воспитни (усвојување на воспитни вредности).

Значи треба да се провери и оцени:

- обемот и квалитетот на усвоените знаења;

---

<sup>4</sup> Полјак В. (1984), ДИДАКТИКА, Школска књига, Загреб стр.54

- степенот на развиеност на способностите и
- квалитетот на формираните воспитни вредности.

Според Андриловиќ и Чудина има сознајни цели, психомоторни и афективни цели (ставови, интереси, вредности итн.)<sup>5</sup>. Според овие цели треба да се врши проверување и оценување.

Иако меѓу повеќето автори има висок степен на согласност во поглед на предметот на проверување и оценување, сепак во практиката не е лесно остварливо. Имено во наставните програми и учебниците многу малку внимание се посветува на функционалните и воспитните задачи (според Пољак), пред се заради нивната сложена природа. Повеќе внимание се посветува на образовните цели, па затоа и наставниците ги проверуваат и оценуваат нив.

## КОГА СЕ СПРОВЕДУВА ОЦЕНУВАЊЕТО

Според времето кога се изведува, проверувањето може да биде:

- пред или на почеток на наставата (претходно или иницијално проверување) ;
- во текот на наставата (тековно проверување) ;
- по завршувањето на наставата (завршно проверување).

Оваа поделба укажува на тоа дека со иницијалното проверување се врши проверка на предзнаења, со тековното се врши проверка на постигањата на некоја етапа на наставата, а пак со завршното се врши проверка на вкупните постигања.

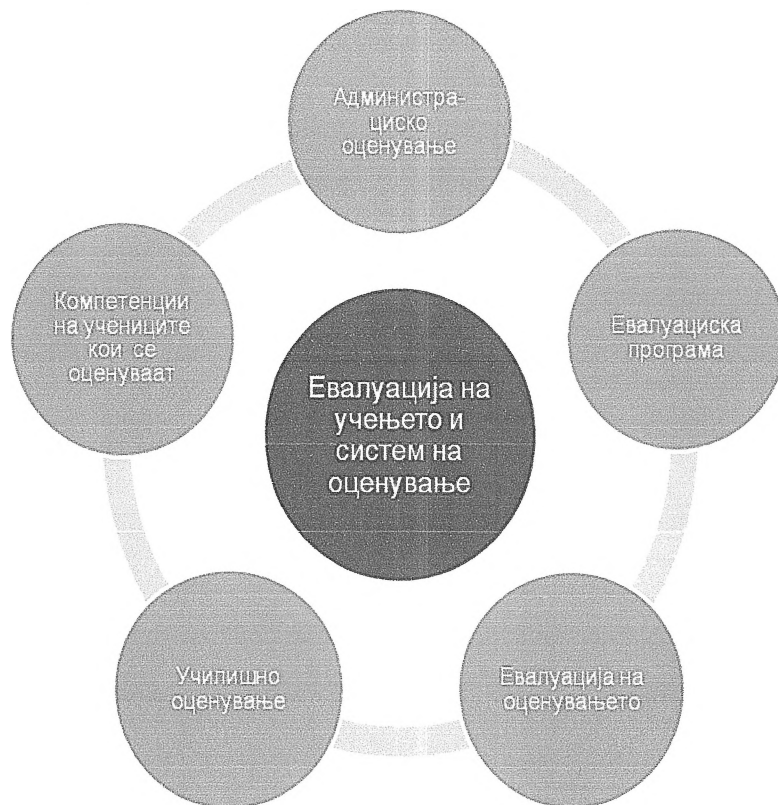
Континуираното усовршување како и унапредување на воспитно-образовниот процес во училиштата е од круцијално значење за создавање еден функционален воспитно-образовен систем кој ќе продуцира соодветно образован кадар неопходен за потребите на општеството. Реализацијата на наставната програма, без разлика за кој наставен предмет да станува збор, за цел има да продуцира одредени промени и постигања на учениците кои се

<sup>5</sup> Андриловиќ, В. & Чудина, М. (1988) Психологија учења и наставе, Школска књига, Загреб стр.34

предмет на опсервација и оценување. Преку континуирано и адекватно следење и вреднување на учениците се зголемуваат нивните сознајни активности и воедно кај учениците се поттикнува правилно расудување и зголемена мотивација кои ученикот го водат во процесот на стекнување потребно знаење, како и развивање на способности и градење и формирање на неговата личност. Во наставните програми се содржани општи и конкретни цели кои низ воспитно-образовниот процес истите треба да бидат совладани (во различен степен во зависност од ангажманот и психо-развојните карактеристики на ученикот) и кај учениците да предизвикаат позитивни промени. Како показател на промените и постигањата на учениците во однос на совладувањето на целите во наставната програма за соодветното одделение ќе биде оценката (бројчана или описна). Од големо значење е да се обезбедат и применат различни дидактички модели и инструменти преку кои на ученикот ќе може да му се даде она за што тој најсоодветно е способен и може да прими, разбере и реши. Наставниците извршувајќи ги секојдневно своите работни задачи доаѓаат до сознание дека еднаквата понуда на наставниот материјал на различни ученици различно им одговара. Тоа впрочем е докажано и со низа следења и вреднувања како на домашно така и на светско ниво преку практични следења и вреднувања на постигањата на учениците. Без разлика на формата преку која се искажуваат оценките, односно постигањата, оценките кои ги добиваат учениците треба да се објективни. Добиената оценка ученикот треба да ја разбира, да знае дека таа е реална и фактичка на неговото знаење поврзано со одредена наставна содржина (формативна) или тема (микро сумативна) и степен на постигнување на одредена наставна цел поврзана со наставната содржина или тема. Оценката за цел треба да има мотивирачко својство кон ученикот и да го упатува кон понатамошни позитивни промени, да биде јасен двигател на ученикот и родителот кон преземање на активности за одржување и подобрување на напредувањето на ученикот.

Системот на оценување треба да постои затоа што успешното учење бара активно учество на ученикот, а поголеми се изгледите дека напорите на ученикот ќе бидат зголемени доколку оценката на ученикот му даде до

знаење дека неговиот успех е препознаен. Истражувањата покажале дека диференцираниот систем на оценување го поттикнува ученикот на поголеми залагања, оценката му дава повратана информација на ученикот, родителите, соработниците, оценките се потребни да се решат и одредени статусни прашања, на пример движење низ системот на образование.<sup>6</sup>



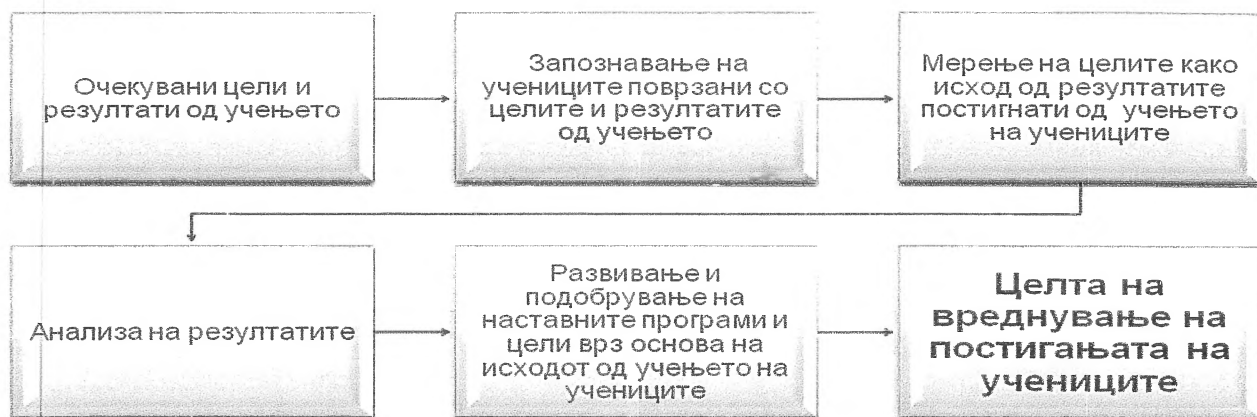
Слика бр.1: Евалуација на учењето и систем на оценување

### 1.1. Целта на вреднување на постигањата на учениците

Вреднувањето е составен дел од воспитно-образовниот процес преку кое се добива конкретно сознание поврзано со напредокот на ученикот во однос на наставата и учењето. Вреднувањето на ученикот обезбедува негово континуирано следење во однос на остварувањето на целите од наставната програма, постигнатите очекувања и степенот на тие постигања во текот на

<sup>6</sup> Đigić, G. (2007). Školsko ocenjivanje – teorija i praksa. U: *Škola i profesija – primenjena psihologija*, Filozofski fakultet , Niš str.6

совладувањето на наставната програма по соодветниот предмет во однос на одреденото одделение. Вреднувањето како процес за цел има да собере и интерпретира информации кои се поврзани со учењето и постигањата на учениците. Собраните информации треба да бидат достапни и со истите навремено да бидат информирани учениците и нивните родители со цел тие да имаат увид на кој степен се усвоените знаења, вештини, ставови, однесувања и способности. Информациите поврзани со вреднувањето му даваат насоки на воспитно-образовниот кадар како да го планира, креира и реализира воспитно-образовниот процес. Непомалку важни се и информациите поврзани со вреднувањето за надлежните институции во државата за воспитно-образовниот процес, од причини што преку добиените информации за постигањата на учениците тие интервенираат во наставниот план и наставните програми со свои образовни политики од кои се очекува зголемена ефективност и ефикасност во образованието во самата држава.



Слика бр.2: Целта на вреднување на постигањата на учениците

Вреднувањето како процес претставува континуирана педагошка активност преку која се искажува адекватен односот кон учењето и знаењето, поттикнување мотивација за учење како и оспособување на ученикот објективно да може да ги согледа и процени сопствените постигања и постигањата на неговите соученици и истовремено да биде во можност да

развија соодветен систем на вредности. Преку процесот на вреднување, меѓудругото, се има за цел кај ученикот да се обезбеди почит кон начелата на воспитно-образовната дејност кои се утврдени и регулирани со соодветен закон.

Со цел да се осигура дека оценувањето е валидно и веродостојно и дека истото води кон подобрување на учењето за сите ученици, наставниците треба да користат одредени практики и процедури преку преку кои:<sup>7</sup>

- ќе се увиди дали оценувањето е фер, транспарентно и правично за сите ученици;
- ќе има поддршка за сите ученици, вклучувајќи ги и оние со посебни образовни потреби;
- ќе се знае дали наставникот внимателно планира усогласеност помеѓу наставната програма, наставните цели и очекувањата согласно интересите, стилите на учење, потребите и претходните стекнатите искуства и знаења на учениците;
- учениците и родителите ќе бидат информирани уште на почетокот на учебната година и во текот на учебната година, во континуитет и според потребите;
- учениците се во тек со сите новини поврзани со учењето и оценувањето;
- ќе се има сознание дали информациите се точно пренесени, конкретни, значајни, навремени и се поврзани со поддршка, подобро учење и нови достигнувања;
- ќе им биде овозможено да извршат самопроценка поврзана со учењето.

---

<sup>7</sup> <http://www.pvnccdsb.on.ca/en/ourschools/resources/ReportCards-elementary.pdf>

## 1.2. Начела поврзани со вреднувањето

За непречено одвивање на процесот вреднување во воспитно-образовната дејност и за осознавање на битните функции на процесот во делот на настава и учење, неопходно е утврдување и воспоставување на основни начела за кои ќе се придржуваат главните чинители на воспитно-образовната дејност во процесот на вреднување.



Слика бр.3: Начела поврзани со вреднувањето

Начелата треба да бидат поврзани со потребите на учениците и очекувањата од воспитно-образовната работа. Нивната суштина треба да се базира на нивната едноставност, јасност и прецизност, имајќи го во предвид општиот карактер на воспитно-образовното работење. Начелата треба да даваат јасна слика за тоа дека вреднувањето е дел од јасното планирање на

наставникот поврзано со процесот на настава и учење. Активност во која составен дел е критичкиот аспект во наставната практика, како и високото ниво на професионализам манифестирано од наставниците како непосредни учесници во вреднувањето на резултатите од воспитно-образовната работа. Преку начелата се гради и јасна слика за начинот на кој учениците учат и тие имаат голем удел во значењето на поддршка при напредувањето на учениците. Нивното влијание е евидентно и во правилното мотивирање, како и воспоставување на адекватно емоционално однесување и почитување на сопствената личност и личноста на останатите. Правилно поставените начела даваат голема помош при осознавањето на целите поврзани со учењето и критериумите за вреднување на исходот од активността. Тие се незаобиколен чинител кој кај учениците поттикнува и развива способност за самовреднување и цела лепеза на други активности поврзани со постигањата на учениците.

Во текстот кој следува поподробно се образложени одредени начела поврзани со вреднувањата на постигањата на учениците.

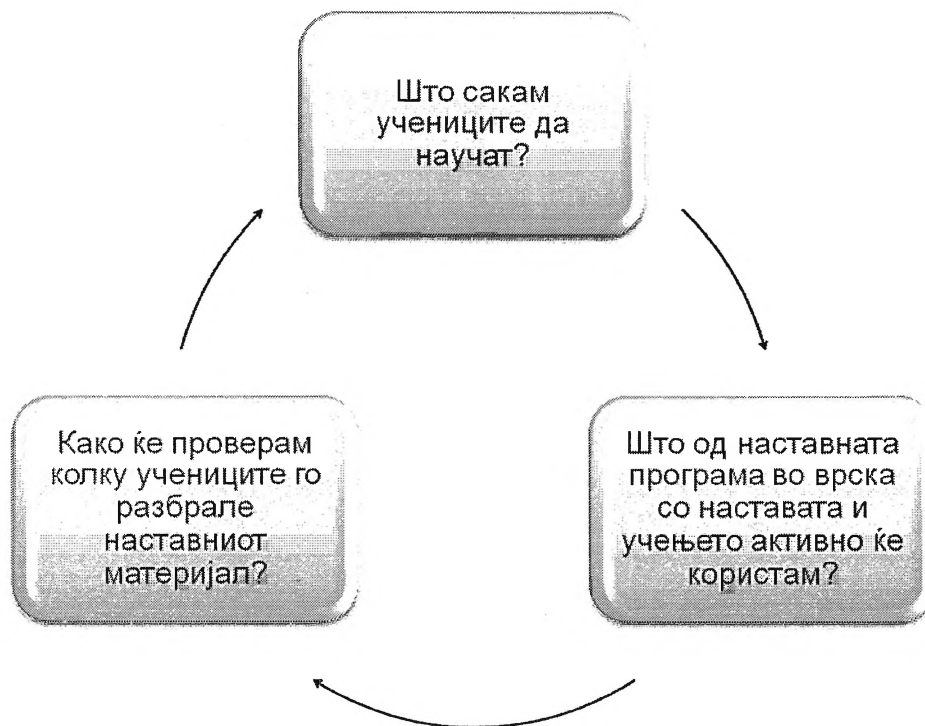
### **1.2.1. Вреднувањето на постигањата на учениците како дел од планирањето на наставата и учењето**

Доколку се сака да се изгради успешен воспитно-образовен систем неопходно е да се воспостават прецизни и јасни цели поврзани со наставата и учењето кои се во тесна врска со ефикасното оценување. Оценувањето на учениците е планиран процес и составен дел од воспитно-образовната дејност кој води кон подобрување на учењето на ученикот<sup>8</sup>. Доколку е воспоставена практика на прецизно утврдени цели како продукт на наставата и учењето за одреден наставен период, кои може да бидат поврзани со бројот на наставни часови, планирани активности и цели и очекувани исходи од истите, утврдени методи и форми на работа, наставни помагала и сл., и со истите се запознаети учениците, на почетокот и во текот на образовниот

---

<sup>8</sup> Waught C.K., Grolund E., (2012): „Assessment of Student Achievement“, Pearson Education – page 15

период, тогаш недвосмислено може да се констатира дека наставниот кадар ги создал потребните услови за спроведување неопходно, ефикасно, објективно, континуирано и недвосмислено следење и вреднување на постигањата на учениците.



Слика бр.4: Вреднувањето на постигањата - дел од планирањето на наставата и учењето

Адекватното планирање на наставата продуцира можност учениците и наставниците да добијат вистинска информација во однос на напредувањето кон зацртаните цели за постигањата и исходите од учењето. Релевантноста на исходите од учењето зависи од нивното јасно и прецизно дефинирање во однос на нивното достигнување и исполнување. Кога овој услов ќе се исполни може да се вреднува колку исходите од учењето се остварливи во услови кои се планирани за нивно реализирање и остварување. Колку се тие образовно и воспитно соодветни имајќи ги во предвид: времето на располагање за нивно реализирање, просторните услови за непречен воспитно-образовен процес, неопходните и соодветни нагледни средства и

помагала, предзнаењата кои ги поседуваат учениците итн. Континуираното вреднување поврзано со релевантноста за остврливост на планираните цели дава една реална смисла за ефективна настава и учење и истовремено ги мотивира учениците и наставниот кадар за континуирано следење на напредувањето кон тие цели.

### **1.2.2. Застапеноста на вреднувањето на постигањата на учениците во сите активности поврзани со наставата**

Во воспитно-образовната дејност врската на вреднување помеѓу наставниот кадар и учениците е взаемна. Тоа подразбира дека и учениците и наставниот кадар оценуваат и се предмет на оценување. Секоја нивна активност е предмет на обострано следење и вреднување. Преку поставувањето на одредени барања и задачи од страна на наставникот учениците се поттикнати да ги интерпретираат своите знаења и умееша применувајќи соодветна креативност на поседување и одредени вештини. Интерпретацијата на ученикот/учениците е следена и вреднувана од страна на наставникот, а исто така и од останатите соученици. Секој одговор од страна на ученикот е вреднуван, некогаш организирано и плански со соодветни инструменти и методи кои се однапред испланирани, а понекогаш тоа се случува спонтано.



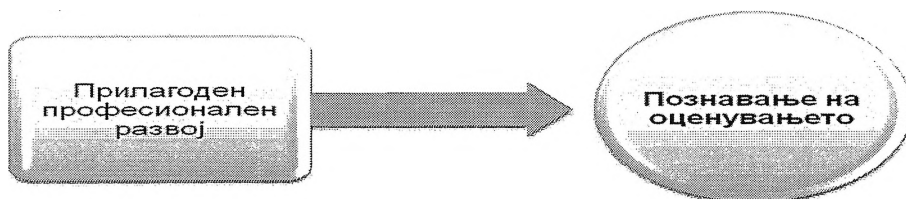
Сл бр.5: Меѓусебно следење и вреднување

Сите случувања во паралелката, поврзани со воспитно-образовната работа, се предмет на опсервација и како такви не може да поминат незабележани. Напротив, тие се вреднуваат како соодветни или несоодветни, односно како успешни или помалку успешни кои како такви бараат дополнителен ангажман и вложен труд.

Процесот на следење и вреднување како неизоставен дел од воспитно-образовното работење треба да се воведува уште од првите училишни денови за да во текот на целиот воспитно-образовен период во континуитет се надоградува. Истиот треба да биде конструктивен, правилно насочен, соодветен на разликите воспоставени со динамиката на учење, напредување и интересирање на учениците.

### 1.2.3. Вреднувањето на постигањето на учениците како клучна професионална вештина на наставниците

Вреднувањето на постигањата на учениците за наставникот е секојдневна активност, а со самото тоа го прави да биде од големо значење во секојдневното училишно работење. За наставникот од голема важност е да биде стручен во областа, материјата која ја реализира на часовите да ја познава и соодветно да ја владее, да поседува стручност која ќе ја примени во воспитно-образовниот процес со што кај учениците ќе поттикне интерес тие да развијат и формираат релевантни знаења и вештини за соодветната материја која ја изучуваат.



Слика бр.6: Професионален развој – квалитетно оценување

На наставниците треба да им се јасни целите за учење на поединецот, паралелката, одделението, водејќи сметка во однос на исходите, стандардите и целите кои се даени во наставната програма.<sup>9</sup>

За време на вреднувањето на постигањата на учениците, наставникот треба да биде транспарентен, што подразбира, учениците да можат да воочат кои се нивните реални постигања во врска со резултатите поврзани со воспитно-образовните активности и како понатаму да продолжат со совладувањето на наставниот материјал. Доколку наставникот при вреднувањето не се однесува транспарентно, сите негови залагања и стручност во извршувањето на секојдневните работни задачи поврзани со воспитно-образовната работа не ќе можат да дојдат до полн израз. За таа цел, на наставниците им се потребни обуки преку кои во континуитет ќе ги надополнуваат своите знаења и вештини поврзани со вреднувањето на постигањата на учениците. За таа цел, наставниците уште за време на своите додипломски студии стекнуваат знаења од оваа област, кои подоцна откако ќе се вработат како наставници подлежат на континуирани стручни обуки и усовршувања и консултирање на соодветна стручна литература, како и екстерно вреднување од релевантни институции за степенот на нивна стручна оспособеност во вреднувањето на постигањата на учениците.

#### **1.2.4. Вреднувањето на постигањата на учениците насочено кон начинот на учење**

Процесот на учење при вреднувањето на постигањата на учениците, за наставниците треба да биде појдовна точка. Тоа подразбира кога го планираат реализирањето на наставниот процес со сите компоненти, меѓу кои и вреднувањето на учениците, наставниците треба да ги имаат во предвид податоците поврзани со напредувањето на учениците.

---

<sup>9</sup> Čabrilo N, Vučeljić, M, Popović D i Perić N (2010): NAŠA ŠKOLA UČIMO ZAJEDNO O ... ocjenjivanju nastavi maternjeg jezika tematskom planiranju Evropskom jezičkom portfoliju održivom razvoju, Zavod za školstvo, Podgorica str.25-27

На ученикот мора да му се поставуваат задачи кои ќе го поттикнуваат неговиот развој и ќе го „влечат“ кон „зоната на следен развој“.<sup>10</sup>

Учениците како битен чинител на воспитно-образовниот процес од страна на воспитно-образовниот и стручниот кадар од училиштето, треба да бидат навремено и правилно информирани што учат, и зошто баш тоа треба да го учат. Исто така, учениците треба да знаат и како треба да учат, а тоа подразбира како можат соодветно да го следат, вреднуваат и унапредуваат сопственото учење.

### 1.2.5. Значењето на сугестиите на наставниците упатени кон учениците за ефикасно искористување на сопствените потенцијали

Учениците од страна на наставниците во континуитет треба да бидат информирани за нивното напредување. Истовремено, учениците од страна на наставниците треба да добиваат и соодветни сугестии како рационално да го планираат времето поврзано со начинот на понатамошното совладување на наставниот материјал.



Слика бр.7: Адекватно искористување на потенцијалот кај учениците

<sup>10</sup> Vigotski, S. L. (1977): Mišljenje i govor, Nolit, Beograd – str. 16

Добивањето конкретни и јасни резултати кои ги очекува наставникот подразбира адекватно идентификување што точно наставникот очекува да постигне ученикот. Резултатите не се опишани на она што учениците го прават туку на она што го постигнуваат.<sup>11</sup>

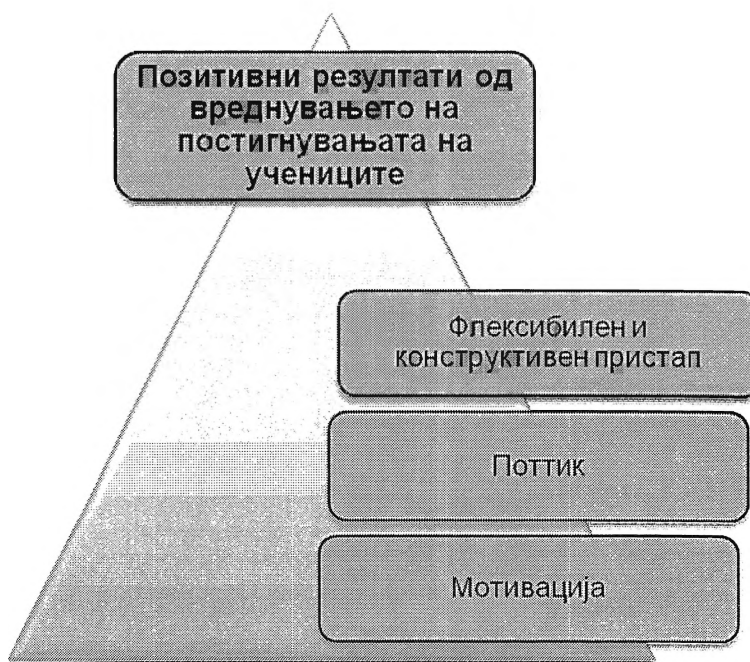
При секојдневните работни активности поврзани со учениците, наставниците детектираат одредени недоследности и слабости кај нив. Истите од страна на наставниците треба да бидат конкретно укажани, пропратени со сугестии како тие слаби страни да се надминат и трансформираат во силни страни. Во преземањето на конкретни активности за отстранување и надминување на слабите страни кај учениците, наставниците треба да бидат мошне внимателни и да го имаат во предвид развојниот период на учениците, посебно нивниот емоционален и социјален капацитет. За таа цел наставниците треба да се трудат преку соодветни примери и ситуации согласно развојниот период и годините на учениците, да ги поттикнуваат, како тие да ја унапредат својата работа. Следствено на ова, во работењето со учениците, наставниците треба да им ги укажат и воедно да ги потенцираат нивните силни страни и да ги советуваат како тие силни страни и понатаму да ги развиваат и одржуваат.

#### **1.2.6. Поттикот и влијанието на мотивацијата при вреднувањето на постигањата на учениците**

Во работењето со учениците доколку се сака да се обезбедат позитивни резултати поврзани со процесот на нивното вреднување, наставниците кон учениците треба да практикуваат и применуваат мотивирачки пристап каде во прв план ќе се истакнат напредувањето и позитивните резултати за сметка на неуспехот, лошите резултати и заостанувањето во однос на совладувањето на наставниот материјал.

---

<sup>11</sup> Danielson C., (2013): „THE FRAMEWORK FOR TEACHING EVALUATION INSTRUMENT“, 2 edition, page 23,24



Слика бр.8: Позитивни резултати од вреднувањето на постигнањата на учениците како резултат од мотивацијата, поттикот и флексибилниот и конструктивен пристап

Наставниците треба на адекватен начин да ги применуваат мотивирачките стратегии со цел да обезбедат соодветна насока прилагодена за совладување на наставниот материјал преку групна и индивидуална работа, посебно за обесхрабрените и недоволно мотивираните ученици<sup>12</sup>.

Споредувањето на учениците кои не бележат успех во учењето со оние кај кои е евидентен успехот на тоа поле, генерално негативно влијае во нивното понатамошно учење и мотивација. Отсуството на мотивацијата насочена од страна на наставниците кон учениците може негативно да влијае во севкупниот воспитно-образовен процес со тоа што кај ученикот ќе се бележат негативни резултати и постигања не само во делот каде што до тогаш тие биле евидентни. Напротив, тој тренд на негативност кај ученикот ќе биде евидентен и на полињата каде до тогаш не бил присутен.

<sup>12</sup> Wentzel R. K., (2013) „Motivating Students to Learn“,Routledge –page 7,8

Наставникот во процесот на вреднувањето на постигањата на учениците треба да биде исклучително вешт и таа материја успешно да ја владее за да може позитивно и мотивирачки да влијае кај учениците кои во дадена ситуација постигнале лоши резултати. Со ваквите вештини, кои се бараат од еден успешен наставник, тој ќе успее во оддржувањето на високата мотивација кај ученикот и моменталната негативна енергија од неуспехот со еден флексибилен и конструктивен пристап да ја пренасочи во мотивирачки активности кои кај ученикот ќе создадат услови за зголемено залагање.

### **1.2.7. Емоционалноста на учениците и вреднувањето на постигањата од учењето**

Секој успешен наставник е свесен дека неговото однесување, предавање, коментирање, изнесување на судови и вреднување на постигањата кај учениците е постојано следено и од страна на учениците. Тргувајќи од оваа констатација, наставникот треба да биде свесен дека неговите коментари, судови, оценување, битно влијаат на самоувереноста на ученикот и ентузијазам во процесот на учење. Од тие причини наставникот треба да биде максимално конструктивен при давањето на повратна информација упатена кон ученикот. Конструктивноста како начин на однесување за еден наставник посебно е битна во ситуации кога се работи со ученици кај кои се евидентни потешкотии при учењето и не се бележат очекуваните резултати.



Слика бр.9: Емоционалноста на учениците и вреднувањето на постигањата од учењето

Изнесувањето на коментарите на наставникот за ангажманот и учењето на ученикот треба да бидат добро осмислени со цел да не предизвикаат контра-ефект кај ученикот, односно надолна линија во неговото работење и напредување. Доколку наставникот сака да изнесе одредени коментари поврзани со постигањата и напредувањето на ученикот, тие коментари најсоодветно и најпродуктивно ќе биде доколку бидат изнесени во насока на негово поголемо залагање и работење, отколку на неговата карактерна личност и неговите психо-физички особености од кои би зависело неговото напредување. Степенот на залагање и начин на работа може да бидат во нагорна линија кај ученикот доколку наставникот има еден соодветен и конструктивен пристап кон неговата личност. Наспроти ова доколку пристапот кон ученикот е несоодветен и на директен или индиректен начин му се дава до знаење дека неговиот неуспех и уназадување во однос на учењето е поврзано со неговите психо-физички карактеристики во тој случај ученикот ќе се почувствува целосно беспомошен или со силна потреба да ја заштити сопствената личност и дигнитет.

### 1.2.8. Запознавањето на учениците со целите кои треба да се усвојат влијае врз степенот на залагање и оценката која треба да се добие од степенот на усвоеност на тие цели

Денешните поуки поврзани со психологијата се во насока и пропагираат дека денес учениците треба да знаат која е целта од учењето на наставниот материјал и што се постигнува конкретно преку учењето. Денес сè повеќе е присутна тезата дека учениците треба да дадат одреден придонес и да бидат консултирани за одредени работи од страна на наставниците при осмислувањето, конкретизирањето и поставувањето на наставните цели, како и при дефинирањето на критериумите поврзани со постигањата на учениците. Се смета доколку е тоа така, кај учениците ќе биде евидентно поголемо залагање при остварувањето на планираните цели поврзани со воспитно-образовниот процес, како и исполнување на дефинираните критериуми од причина што во креирањето на целите и дефинирањето на критериумите учествувале и тие сами, а со самото тоа тие за нив се појасни и достижни.

#### **Цели предвидени со наставната програма кои треба да ги усвои ученикот согласно возраста на учениците со цел да се користат соодветни термини и формулации**

Ученикот треба да знае која е целта од учењето на наставниот материјал и што се постигнува конкретно преку учењето

Кај учениците ќе биде евидентно поголемо залагање при остварувањето на планираните цели поврзани со воспитно-образовниот процес доколку тој претходно е запознат со нив

Во однос на целите од учењето кои треба да се усвојат добро е да бидат вклучени и учениците во нивното носење и заедно со наставниците преку разговор истите соодветно да се утврдат

Слика бр.10: Запознавањето на учениците со целите кои треба да се усвојат

Ефикасната проценка на знаењето на учениците има одредени цели со кои треба да се запознати учениците, тие се:<sup>13</sup>

- Јасно дефинирани цели
- Спроведување на соодветни наставни стратегии за постигнување на тие цели
- Проценка на постигнатоста на целите
- Користење на резултатите од спроведуваното оценување за подобрување на наставните програми и адекватна распределба на ресурсите

Битно е да се истакне дека евиденцијата и податоците немаат никаква корист доколку не се употребуваат за следење на ученикот. Најважните барања и евиденција поврзани со напредокот на ученикот се:<sup>14</sup>

- Тие треба да претставуваат корисен темел на кој би можеле да се составуваат извештаи за други лица (ученици, родители, наставници).
- Треба да укажуваат на можни проблеми доколку резултатите на ученикот покажуваат поголем пад во однос на претходните.
- Треба да се овозможи осигурување и опфат на напредок на ученикот во „широчина“ и „длабочина“ во однос на претходно испланираната идна работа со секој ученик, и да се посвети внимание на подрачјата кои бараат дополнително учење.

Запознавајќи ги учениците со целите поврзани со воспитно-образовната работа, учениците се запознаваат и со критериумите на оценување поврзани со исходот од учењето. Во однос на целите од учењето кои треба да се усвојат добро е да бидат вклучени и учениците во нивното носење и заедно со наставниците преку разговор истите соодветно да се утврдат. Исто така и во креирањето на критериумите добро е да се слушнат и размислувањата на учениците. При сето ова од голема важност е да се има во предвид возраста на учениците со цел да се користат соодветни термини

---

<sup>13</sup> Understanding Middle States Expectations (2005): „Assessing Student Learning and Institutional Effectiveness“, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia – page 32

<sup>14</sup> Kuriacouy, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Eduka. str 34-36

и формулации кои ќе бидат во согласност со нивната возраст, кои тие ги разбираат и применуваат. Во сето ова пред учениците треба да се изнесат и конкретни примери поврзани со наставните цели и критериуми.

### **1.2.9. Вреднувањето на учениците ја поттикнува способноста кај учениците за самооценување**

Покрај вреднувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, учениците треба да се поттикнуваат и воведуваат во процесот на самовреднување.

Самовреднувањето им помага на учениците:<sup>15</sup>

- да утврдат што се критериуми за квалитетно работење, така што тие ќе бидат способни да се самооценат што е можно потранспарентно и попрецизно;
- постепено да преземат поголема одговорност при учењето, преку практикување на соодветни инструменти и алатки за самооценување;
- и наставниците преку дискусија да го анализираат процесот за самопроценка и во однос на истиот да дискутираат;
- и на другите заинтересирани страни преку обезбедување информации за идните чекори кои треба да се преземат во однос на учењето.

Вреднувајќи ги самостојно своите постигања и постигањата на соучениците, ученикот уште подобро може да ги разбере целите и исходите од учењето кои се бараат од нив и истовремено кај нив се поттикнуваат и развиваат вештините за реално следење и проценување на реализацијата на целите и исходите поврзани со учењето. Со цел самооценувањето и меѓусебното оценување кај учениците да не биде воведено одеднаш, наставникот треба тоа да го воведи спонтано без да предизвика одредени пореметувања во воспитно-образовното работење. Наставникот на еден незабележителен начин треба да побара од учениците постепено да градат

---

<sup>15</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment.pdf> (STUDENT SELF-ASSESSMENT) page 23

сопствени ставови за тоа колку самите ги постигнале целите поврзани со воспитно-образовното работење, односно колку нивните соученици ги постигнале овие цели. При тоа наставникот заедно со учениците треба да изготват листа со критериуми која ќе биде едноставна, разбирлива, конкретна и лесно применлива при самооценувањето и заемното оценување на учениците.



Слика бр.11: Самооценување на учениците

Преку процесот на самооценување се сака кај учениците да се поттикне поголема самостојност на учениците при совладувањето и вреднувањето на наставниот материјал. Целта е учениците самостојно да размислуваат за сопственото учење, да ги утврдат на вистински начин чекорите кои ги минуваат во процесот на стекнување нови знаења, способности и вештини.

Во целиот овој процес поврзан со самооценувањето и меѓусебното оценување целта е кај учениците да се поттикне желбата за развивање

способност за самостојно управување со процесот на учење низ кој се развиваат вештини за самооценување.

#### **1.2.10. Вреднувањето на постигањата на учениците треба да ги опфаќа сите домени од воспитно-образовното работење**

Вреднувањето на постигањата на учениците треба да ги унапредува можностите за напредување на учениците на сите сегменти од воспитно-образовната дејност. Преку процесот на вреднување на постигањата, учениците треба да се поттикнат да го дадат својот максимум во сите области поврзани со активностите на учениците. Од страна на наставниците на учениците треба да им биде укажано на еден суптилен начин дека во училиште се следи и вреднува секое нивно однесување и постигнување поврзано со воспитната и образовната компонента.

Оценувањето треба да се случува во текот на процесот на учење, а не по него. Затоа процесот на оценување треба да се иновира. Промените во образованието довеле до тоа на оценувањето да се гледа како начин на обликување на процесот на учење, како чекор во процесот на учење, во правец на развивање на ученикот како автономна и независна личност. На оценувањето денес треба да му претходи планирање и програмирање на воспитно образовната дејност, затоа што ако се сака нешто да се испланира, мора да се знае како ќе се оцени.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Aleksendrić, B. i Mitrović, M. (2011). Načelo individualizacije u praćenju i ocenjivanju učenika u nastavi. Pedagoško –andragoški dnevni (2011): Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?, str. 81-86, Ljubljana: Filozofski fakultet; Odsek za pedagogiju i andragogiju.

## **2. ИСКУСТВА ПОВРЗАНИ СО ВРЕДНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО НЕКОИ ОД ЗЕМЈИТЕ НА ПОРАНЕШНА ЈУГОСЛАВИЈА**

### **2.1. Правилник за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште<sup>17</sup> (Република Македонија)**

Правилникот за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште во Република Македонија се состои од неколку поглавја, и тоа: основни одредби; оценување, побрзо напредување на учениците; полагање испити; видови пофалби и награди; педагошки мерки; преодни и завршни одредби.

Овој правилник кој сè уште е во сила се однесува за осумгодишното основно образование и како таков не е функционален и во согласност со „Концепцијата за деветгодишно основно воспитание и образование“ според која со завршувањето на учебната 2014/2015 година ќе заврши првата генерација ученици чие основно образование траеше девет години. Според релевантни информации добиени од Бирото за развој на образованието изготвен е нов правилник од овој вид, кој како таков чека на одобрување од страна на министерот за образование и наука. Со самото одобрување на новиот правилник ќе престане да важи овој, а во сила ќе стапи нов кој е во согласност со деветгодишното основно образование.

---

<sup>17</sup><http://www.slvesnik.com.mk/Issues/BD67909790934873BD2F970157FDB7F7.pdf> (Правилник за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште (Република Македонија))

## **2.2. Правилник за начинот, постапките и елементите на вреднување на учениците во основните и средните училишта<sup>18</sup> (Република Хрватска)**

Правилник за начинот, постапките и елементите на вреднување на учениците во основните и средните училишта во Република Хрватска се состои од неколку поглавја, и тоа: дефинирање на поимите; начини, постапки и елементи на вреднување; вреднување на учениците со потешкотии; воведно или дијагностичко проверување; усно проверување; писмено проверување; повторување на писмената проверка на знаење; временска рамка за писмена проверка на знаењата; заклучна оценка за наставниот предмет; права и обврски на учителот/наставникот; права и обврски на ученикот; права и обврски на родителот; права и обврски на одделенскиот раководител; права и обврски на директорот.

Со овој правилник се утврдува начинот, постапките и елементите на вреднување на воспитно-образовните постигања на учениците во основните и средните училишта (заради нашиот интерес поврзан со основното образование, во понатамошниот текст акцентот ќе го ставиме само на основното образование), права и обврски на учителот/наставникот, ученикот, одделенскиот раководител и директорот во спроведувањето на постапките поврзани со постапките за вреднување во текот на училишната година, како и правата и обврските на родителот/старателот.

Изразите кои во овој Правилник се користат во машки род, се однесуваат за лица од машкиот и женскиот пол.

### **Дефинирање на поимите**

Вреднувањето претставува системско собирање на податоци во процесот на учење и постигнатиот степен на компетенции: знаења, вештини, способности, самостојност и одговорност кон работата во согласност со однапред дефинирани и прифатени начини, постапки и елементи, а компонентите се следење, проверување и оценување.

---

<sup>18</sup> [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici\\_06.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_06.pdf) (PRAVILNIK O NAČINIMA, POSTUPCIMA I ELEMENTIMA VREDNOVANJA UČENIKA U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI)

Следењето е системско набљудување и бележење на забелешките поврзани со постигањата на различен степен на компетенциите и поставените задачи дефинирани со националниот и предметен курикулум, наставниот план и програма.

Проверувањето подразбира проценка на постигнатиот степен на компетенции во наставниот предмет или подрачје и други облици на работење во училиштето во текот на училишната година.

Оценувањето претставува додавање бројчана или описна вредност на резултатите на следењето и проверувањето на работењето на ученикот кон компонентите на оценување за секој наставен предмет.

### **Начини, постапки и елементи на вреднување**

Начините, постапките и елементите на вреднување на постигнатото ниво на компетенции произлегува од националниот и предметниот курикулум, на наставниот план и програма, училиштниот курикулум како и овој Правилник и правила на однесување кои ги носи училиштето.

Елементите на оценување на одреден наставен предмет како и начините и постапките на вреднување ги изготвува учителот/наставникот за одреден наставен предмет со учителите/наставниците по истиот наставен предмет, односно воспитно-образовно подрачје на локално, регионално, односно национално ниво.

Успехот на ученикот при оценувањето на постигнатото, практичната работа, експерименти, изведувањето лабораториски и други вежби, настапи (уметнички: музика, танцово и ликовно училиште), се оценува врз основа на применетото знаење на ученикот при извршувањето на одредени задачи, самостојност и прикажани вештини, користењето материјал, алат инструменти и други помагала, како и примената на сигурносни мерки кон себе, другите и околината.

Начините, постапките и елементите на вреднување во уметничките училишта ги одредуваат стручни комисии на уметничките училишта.

Вреднувањето го спроведува испитната комисија на јавни и интерни настапи како и со годишните испити.

Активностите во процесот на вреднување на развојот на компетенциите и однесувањето на ученикот ги спроведува учителот/наставникот, одделенските наставници, стручните соработници на јавен и транспарентен начин во континуитет, почитувајќи ја личноста на ученикот, давајќи на секој ученик еднаква можност.

### **Вреднување на учениците со потешкотии**

Кај учениците со потешкотии треба да се вреднува нивниот однос кон работата и поставените задачи и образовни вредности.

Начините, постапките и елементите на вреднување на учениците со потешкотии, кои ги усвојуваат индивидуалните програми и посебните курикулуми, вклучувајќи го и поведението, учителите/наставниците треба да го усогласат според посебните потреби на учениците.

Вреднувањето треба да се насочи кон поттикнување на ученикот на активно учество во наставните и воннаставните активности, развивајќи ја неговата самодоверба и чувство за напредок со цел квалитетно да ги искористи постоечките способности и да развива нови.

Начините и постапките на вреднување треба да бидат во согласност со препораките на стручниот тим за одредено подрачје, соодветни на степенот и видот на потешкотијата на ученикот и јасни за сите учесници вклучени во процесот на вреднување.

Степенот на развиеност на компетенциите на ученикот треба да се проверува согласно неговата потешкотија на начин на кој ученикот најдобро може да се искаже. Грешките предизвикани заради потешкотиите треба да се отстранат, но истите не треба да влијаат на целокупното вреднување на работата, односно на оценката. Бројчаната оценката треба да има и свој опис.

Доколку ученикот има изразени потешкотии во комуникацијата, може да му се овозможи проверување на знаењата во писмен облик во договор со одделенскиот совет на училиштето.

Ако ученикот има потешкотии при писмената комуникација, на ученикот треба да му се овозможи проверување во устен облик во договор со одделенскиот совет на училиштето.

## **Воведно или дијагностичко оценување**

Учителот/наставникот на почетокот од учебната година во однос на проверка на степенот на компетенции кои ги поседуваат во однос на предметот спроведува воведно или дијагностичко оценување.

Секое дијагностичко проверување треба да се најави и да се спроведе до крајот на втората недела од почетокот на учебната година, а дијагностичките писмени проверки не се вбројува во временската рамка за писмена проверка на знаењата.

Резултатите од дијагностичкото оценување се запишува во приклучоките за следење на ученикот, а служат за навремено нудење квалитетни индивидуални информации за ученикот и родителот.

## **Усно проверување**

Под усно проверување се подразбираат сите устни облици на проверка на постигнатите степен на компетенции на ученикот кои резултираат со оценка. Усните облици на проверка се спроведуваат континуирано во текот на целата учебна година, по правило после одредени усвоени наставни содржини.

Усното проверување и оценување на ученикот може да се спроведе на секој наставен час без обврска за најава и, по правило, не смее да трае повеќе од 10 минути по ученик.

Во деновите кога ученикот има писмена проверка, тој може усно да биде проверен само по еден наставен предмет, односно по два наставни

предмети ако тој ден нема писмени проверки. Датумот на секоја писмена проверка треба да биде внесен во рубриката за белешки.

## **Писмено проверување**

Под писмено проверување се подразбираат пишани облици на проверка кои резултираат со пишана оценка за постигнувањето на ученикот. Писмената проверка се спроведува после обработени и усвоени наставни содржини, континуирано во текот на учебната година.

За потребите на овој Правилник се разликуваат писмени проверки во траење повеќе од 15 минути и кратки пишани проверки во траење до 15 минути. Тие освен по траењето битно треба да се разликуваат и по обемот на наставниот материјал кој се проверува.

Образовните постигања поврзани со кратките писмени проверки, по правило, се запишуваат во рубриката за белешки во именикот.

Учителот/наставникот е должен да ги извести учениците за обемот и содржината кои ќе се проверуваат и начинот на спроведување на писмената проверка која трае повеќе од 15 минути.

Во еден ден ученикот може да учествува само воедна писмена проверка, а во една недела најмногу до 4 писмени проверки.

## **Повторување на писмената проверка на знаење**

Доклику една писмена проверкана учениците има неочекувани постигања, учителот/наставникот треба да ги утврди причините за неуспехот и да ја повтори писмената проверка. За исходот и новиот договор треба да биде запознаен одделенскиот раководител и стручната служба на училиштето.

Пред повторување на писмената проверка, учителот/наставникот е должен да организира дополнителна настава.

Повторувањето на писмената проверка се спроведува во редовната настава откако учителот/наставникот ќе го утврди неуспехот на ученикот,

односно неочекуваните постигања на учениците, односно кога ќе оцени дека постигањата на ученикот не се доволни за понатамошно поучување и учење.

### **Временска рамка за писмена проверка на знаењата**

Временската рамка за писмена проверка е училиштен документ кој секое училиште е должно да го има за тековната учебна година.

Училиштето е должно до крајот на третата наставна недела за секое полугодие да ја објави временската рамка за исте одделенија на училишната огласна табла или училишната интернет страница.

Временската рамка се состои од оддели за секое одделение и календар на наставните денови планирани за писмена проверка. Временската рамка е изготвена согласно наставниот план и програма и училиштниот распоред за секое одделение.

Во временската рамка се впишуваат и кратки писмени проверки кои се најавуваат и впишуваат 5 (пет) дена пред нивното спроведување.

Во исклучителни ситуации можно е да се одложи планираната писмена проверка или истата да се откаже, а која претходно била впишана во временската рамка. По даденото образложение и новиот договор со учениците, одлука за повторно реализирање носата предметниот наставник, стручниот соработник кој ќе го определи директорот и директорот.

Временската рамка ја предлага учителот/наставникот, а ја усогласува и ја носи наставничкиот совет.

### **Заклучна оценка за наставниот предмет**

Заклучната оценка по даден предмет претставува израз на степенот на постигнување на компетенциите на ученикот за наставниот предмет/подрачје и е резултат на севкупниот процес на вреднување во текот на учебната година, а се заснова врз процесот на вреднување.

Учителот/наставникот на почетокот на учебната година на состаноците на стручните активи за одредени наставни предмети ги утврдува елементите, начините, и постапките во процесот на заклучување на оценката.

Заклучната оценка за даден наставен предмет на крајот од наставната година не мора да проаѓа низ аритметичката средина на впишаните оценки, посебно ако ученикот покажал напредок во второто полугодие.

## **Права и обврски на учителот/наставникот**

Учителот/наставникот по одреден наставен предмет ги утврдува елементите на оценување на начин и постапка на вреднување со учителите/наставниците по истиот наставен предмет, односно воспитно-образовно подрачје.

Стручниот актив на училиштето е должен да ги усогласи начините, постапките и елементите на следење на локално, регионално и национално ниво за сите наставни предмети, односно воспитно-образовни подрачја.

Учителот/наставникот за секој наставен предмет на почетокот и во текот на учебната година е должен да ги запознае учениците, одделенскиот наставник, педагогот, психологот и други од стручната служба со елементите на оценување, како и со начините и постапките за вреднување.

Во првото полугодие на прво одделение на основното образование, учителот ги следи постигањата на ученикот, но не го оценува бројчано, туку преку воспитно-образовни постапки и мерки го поттикнува и подготвува на вреднување и оценување на неговите постигања и оценување на неговиот успех во понатамошното образование.

При следењето на учениците развојот на учителот/наставникот во дадената рубрика го бележи само она што е воочливо и разбирливо за ученикот и родителот затоа што тоа е транспарентно и дава голем придонес во конечното оценување на успехот за дадениот наставен предмет, односно воспитно-образовно подрачје.

Во дадената рубрика учителот/наставникот може да ги внесува и следните податоци: датум на писмената проверка, последната наставна

целина која е проверувана, бројот на реализирани / бројот на можни бодови од писмената проверка, теми и резултати од самостојни, семинарски и други работни задачи на ученикот, редовност во извршувањето на задачите и други информации кои се основа за оценка по даден предмет.

Ученикот за одреден наставен предмет го оценува учител/наставник кој го предава наставниот предмет.

Учителот/наставникот оценува јавно во паралелката или во воспитно-образовната група, освен во одреден случај (настава во болница, дома).

Учителот/наставникот е должен секоја оценка јавно да ја соопшти и образложи на ученикот.

Учителот/наставникот е должен соопштената оценка да ја запише во одделенскиот дневник на паралелката во местото предвидено за тоа.

Оценетата писмена работа и друг вид на работа, учителот/наставникот е должен да му го даде на ученикот на увид и да го чува кај себе сè до завршувањето на учебната година.

Во уметничките училишта знаењето на ученикот на редовните годишни испитувања ги оценува предметниот наставник кој работел со ученикот во текот на учебната година, испитна комисија, а на поправни, одделенски, предметни и карактеристични испити го оценува испитна комисија.

## **Права и обврски на ученикот**

Ученикот има право да ги знае елементите на оценување, како и начините и постапките на вреднување од секој учител/наставник по секој наставен предмет.

Ученикот е должен да се придржува за сите правила кои се однесуваат на начинот и постапките на вреднување, како и правилата поврзани со однесувањето на ученикот во училиштето.

Доколку ученикот не се придржува за правилата, учителот/наставникот може да предложи одредена педагошка мерка на одделенскиот наставник, одделенскиот совет или на учителскиот/наставничкиот совет, кои можат да донесат одлука за изрекување педагошка мерка.

## **Права и обврски на родителите**

Родителот има право да ги знае елементите на оценување, како и начините и постапките од вреднувањето за секој наставен предмет.

За начините и постапките на вреднување и оценување родителите ги информира одделенскиот раководител на родителските состаноци и индивидуалните родителски информативни разговори.

Родителот е должен редовно да доаѓа на родителските состаноци и индивидуалните информативни разговори со одделенскиот раководител.

Родителот има право на увид во писмените и другите изработки и оценки на ученикот на организирани или индивидуални родителски средби со одделенскиот раководител.

Родителот има право од одделенскиот раководител да побара индивидуален родителски разговор со предметниот наставник.

Родителот има право да го извести директорот на училиштето доколку одделенскиот раководител или друг учител/наставник одбива да даде навремени и неопходни известувања за успехот на неговото дете.

Родителот/ите има/имаат право на усни и писмени претставки (забелешки, коментари и сугестии) за вреднувањето на ученикот кои ги поднесува/ат на одделенскиот раководител или совет на родители.

Во последната недела од завршувањето на учебната година не се организираат родителски средби и индивидуални информативни родителски средби.

## **Права и обврски на одделенскиот раководител**

Одделенскиот раководител е должен на првата родителска средба да ги информира родителите за одредбите на овој Правилник, а на првиот наставен час и учениците.

Распоредот и времето на родителските состаноци и индивидуалните информативни родителски состаноци, ги планира и ги носи одделенскиот раководител, за што во писмена форма го известува директорот на училиштето, стручната служба во училиштето, родителите и учениците.

Одделенскиот раководител е должен во текот на училишната година да одржи најмалку три родителски состаноци на кои дава известување за одделенските постигања во изминатиот период, ги информира родителите за активностите во паралелката и обезбедува размена на информации помеѓу родителите учителот/наставникот, стручната служба и директорот.

Одделенскиот раководител е должен еднаш неделно да организира индивидуални информативни средби за родителите на кои индивидуално ги известува родителите за постигнатото ниво и компетенции кои ги постигнало неговото дете за сите наставни предмети, изостаноци и поведение, а за времето на одвивање на овие средби тој на одделенскиот час со учениците и другите организирани средби ги запознава учениците, родителите, директорот и стручните соработници на почетокот на учебната година.

Одделенскиот раководител е должен да договори информативни средби со предметните наставници кога родителите ќе го побараат тоа.

Одделенскиот раководител ја заклучува оценката за поведение на ученикот, со изнесено мислење и на одделенскиот совет.

## **Права и обврски на директорот**

Директорот на училиштето е должен на почетокот на учебната година да ги информира сите учители/наставници и стручни соработници за одредбите на овој Правилник.

Директорот и стручната служба на училиштето се должни во текот на наставната година да го следи спроведувањето на овој Правилник.

Директорот е должен да ја разгледа секоја писмена представка на родителот или советот на родители која се однесува на начините и постапките на вреднување на ученикот и писмено да одговори најдоцна во рок од 15 дена од денот на пристигнувањето на претставката.

## **2.3. Правилник за оценување на учениците во основното образование и воспитание<sup>19</sup> (Република Србија)**

Правилникот за оценување на учениците во основното образование и воспитание во Република Србија се состои од неколку поглавја, и тоа: предмет на правилникот, цел и начела поврзани со оценувањето на ученикот, предмет на оценување и видови на оценување, оценка на ученикот, критериуми на бројчаното оценување, начин и постапка на оценување, заклучна оценка за предметот, оценување на поведението на ученикот, описна оценка за поведението, оценување поврзано со испрашувањето, оценување на испит, општ успех на ученикот, известување за оценувањето, евиденција за успехот на ученикот и завршни одредби.

### **Предмет на правилникот**

Во ова поглавје се објаснува дека со овој правилник се утврдува начинот, постапката и критериумите поврзани со оценувањето на успехот за наставните предмети, однесување и други прашања поврзани со значењето за оценување на учениците и возрастите во основното образование и воспитание.

### **Цел и начела поврзани со оценувањето на ученикот**

Во ова поглавје се вели дека оценувањето претставува составен дел од процесот на настава и учење преку кое се обезбедува постојано следење на остварувањата на пропишаните цели, исходи и стандарди на постигања на учениците во текот на совладувањето на училишната програма.

---

<sup>19</sup><http://ospopinskiBORCI.edu.rs/data/documents/Pravilnik-o-ocenivanju-u-C4=8Denika-u-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf> (ПРАВИЛНИК О ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ)

Оценувањето претставува континуирана педагошка активност преку која се искажува односот кон учењето и знаењето, се поттикнува мотивацијата за учењето и ученикот се оспособува за објективна проценка на сопствените постигања и постигањата на другите ученици и се развива системот на вредности.

Преку оценувањето се обезбедува почитување на општите начела на системот за образование и воспитание, утврдени со законот со кој е уредени основите на системот за образование и воспитание.

Начелата поврзани со оценувањето изнесени во правилникот се однесуваат на:

- објективност при оценувањето према утврдени критериуми;
- релевантност на оценувањето;
- користење разновидни техники и методи при оценување;
- правичност при оценувањето;
- редовност и благовременост при оценувањето;
- оценување без дискриминација по било кој основ;
- почитување на индивидуалните разлики, потреби, возраст, претходни постигања на учениците и моментални услови поврзани со оценувањето.

## **Предмет на оценување и видови на оценување**

Во правилникот е наведено дека ученикот се оценува по дадени предмети, со или без модули, и за неговото поведење, согласно Законот, посебен закон и дадениот правилник за таа намена. Оценувањето на учениците е бројчано и описно.

Следењето на развојот, напредувањето и оствареноста на постигањата на ученикот во текот на учебната година се врши преку формативно и сумативно оценување.

Формативното оценување согласно правилникот подразбира редовно проверување на постигањата и следење на активностите на ученикот во текот на усвојувањето на наставните програми, давање повратна

информација и препораки за понатамошно напредување. Формативното оценување, според правилникот, подразбира евидентирање на постигнувањето на ученикот во педагошката документација на наставникот, согласно овој правилник.

Сумативното оценување, во смисла на овој правилник, подразбира вреднување на постигањата на ученикот, на крајот на дадена програмска целина (тема, подрачје) или за одреден период од предметот и однесувањето на ученикот за истиот период. Добиените оценки од сумативното оценување по правило се бројчани и се внесуваат во пропишана евиденција за воспитно-образовната дејност (дневник за работа на паралелката), а може да бидат внесени и во педагошката документација.

## **Оценка на ученикот**

Оценката на ученикот претставува објективна и веродостојна мерка преку која се согледува напредувањето и развојот на ученикот. Истовремено претставува и показател за квалитетот и ефикасноста поврзана со работењето на наставникот и училиштето во однос на постигнувањето на поставените цели, исходи и стандарди на постигнувањето.

Оценката која е добива ученикот е јавна, и веднаш му се соопштува на ученикот по добивањето, со одредено образложение.

Со описната оценка се изразува:

- оствареност на целта и пропишаните, односно прилагодените стандарди на постигнување во текот на совладувањето на програмата за даден предмет;
- ангажираноста на ученикот во наставниот процес;
- напредување во однос на претходниот период;
- препорака за понатамошно напредување на ученикот.

Со бројчаната оценка се изразува:

- степенот на оствареност на целта и пропишаните, односно прилагодените стандарди на постигнување во текот на совладувањето на програмата за даден предмет;
- ангажираноста на ученикот во наставниот процес;

Бројчаните оценки се: одличен (5), многу добар (4), добар (3), доволен (2) и недоволен (1).

Во зависност од предметот, модулот и возраста на ученикот, при оценувањето согласно овој правилник, се проценуваат: вештините поврзани со изразувањето и соопштувањето; разбирањето, примената и вреднувањето на научените постапки и процедури; работа со податоци и работа со различни видови текст; уметничко изразување; вештини; ракување со прибор, алат и технологија и изведување на работни задачи.

Ангажирањето на учениците опфаќа: одговорен однос према работењето, поставените задачи, активното учество во наставата, соработка со останатите и искажаното интересирање и мотивација за учење и напредување.

На ученикот не може да му се намали оценката за предметот заради однесувањето на ученикот према воннаставни активности или несоодветно однесување в училиште.

Оценувањето по предметите (музичка култура, ликовна култура, физичко воспитување и физичко воспитување – изборен спорт) се изведува тргнувајќи од способностите и степенот на умешност на ученикот. Доколку ученикот нема развиено посебни способности, за време на оценувањето се зема во предвид индивидуалното напредување во однос на сопствените претходни постигања, можности и ангажирање на ученикот во наставниот процес.

Ученикот кој поседува исклучително добри способности, кој воспитанието и образованието го стекнува на прилагоден и збогатен начин преку примена на индивидуален образовен план, се оценува согласно остварените цели и пропишани стандарди на постигнување, како и врз основа на неговото ангажирање.

На ученик кој е социјално загрозен, има пречки во развојот, инвалидитет, потешкотии при учењето и од други причини му е потребна дополнителна

поддршка во воспитно-образовниот процес, се оценува согласно постигнатите цели и стандарди во текот на совладувањето на индивидуалниот наставен план.

Ученикот кој поседува некоја од претходно споменатите карактеристики, кој учествува во воспитно-образовниот процес без прилагодени стандарди на постигнување, се оценува врз основа на неговата ангажираност и степен на остварените цели и пропишани стандарди на постигања, на начин кој во предвид ја има неговата попреченост во однос на јазична, моторичка, чујна и др. можност.

Ученикот кој има некоја од претходно споменатите карактеристики во однос на попреченост, кој воспитно-образовниот процес го совладува според прилагодени стандарди на постигнување, се оценува врз основа на неговото ангажирање и степен на остварени цели и прилагодени стандарди на постигнување.

Од изборните предмети пропишани со Закон, односно предметите верска настава и граѓанско воспитување, ученикот се оценува описно врз основа на постигнатите цели, постигања и ангажираност.

### **Критериуми поврзани со бројчаното оценување**

Бројчаното оценување на успехот на учениците за предметот се реализира согласно следните критериуми:

1) ученикот кој остварува многу значаен напредок во совладувањето на наставната програма за предметот и во целост самостојно ги исполнува барањата кои се утврдени на основно и средно ниво, како и повеќето барања од напредно ниво на посебните стандарди на постигнување, односно барањата кои се одредени со индивидуалниот образовен план и прилагодените стандарди на постигнување, низ исклучително висок степен на ангажираност, добива оценка (5)

2) ученикот кој покажува значајно напредување во совладувањето на наставната програма по предметот и во целост, самостојно, ги исполнува барањата кои се утврдени на основно и средно ниво, како и дел од барањата

од напредното ниво од посебните стандарди на постигнување со мала помош на наставникот, односно барања кои се одредени со индивидуалниот образовен план и прилагодените стандарди на постигнување, со висок степен на ангажираност на ученикот, добива оценка многу добар (4);

3) ученикот кој покажува напредување во совладувањето на наставната програма по предметот и во целост, самостојно ги исполнува барањата кои се утврдени на основно и поголем дел на средно ниво од посебните стандарди на постигнување, односно барања кои се одредени со индивидуалниот образовен план и прилагодените стандарди на постигнување, со ангажираност на ученикот, добива оценка добар (3);

4) ученикот кој покажува минимален напредок во совладувањето на наставната програма по предметот и ги исполнува со помош на наставникот барањата кои се утврдени во поголемиот дел на основното ниво на постигнување, односно барања кои се одредени со индивидуалниот образовен план и прилагодените стандарди на постигнување, со ангажираност на ученикот, добива оценка доволен (2);

5) ученикот кој не покажува минимален напредок во совладувањето на наставната програма по предметот, ниту со помош на наставникот не ги исполнува барањата кои се утврдени на основното ниво на постигнување, добива оценка недоволен (1);

Ученикот кој своето образование и воспитание го стекнува по индивидуален образовен план, а не ги исполнува барањата по прилагодените стандарди на постигнување, се ревидира со индивидуалниот наставен план.

## **Начин и постапка на оценување**

На почетокот на училишната година наставникот го дијагностицира претходното постигнување на учениците во рамките на одредена област, предмет, модул или тема, кои се значајни за предметот.

Резултатите од дијагностичкото оценување не се оценуваат, тие служат наставникот соодветно да го планира воспитно-образовниот процес и понатамошното напредување на учениците.

Ученикот се оценува врз основа на усната проверка, односно постигнатите резултати од неа и писмената проверка на постигнувањето на ученикот и практичното работење, а во согласност со наставната програма на предметот.

Ученикот се оценува и врз основа на активностите и резултатите од работењето, а посебно: излагањата и претставувањата на ученикот (изложба на делата на ученикот, резултати од истражувања, модели, цртежи, постери, дизајнерски решенија и др.), учество во дебати и дискусии, пишување есеи, домашна работа, учество во разни облици на групно работење, работа на проекти, портфолија на ученикот, во согласност со наставната програма на предметот.

Постигањата на учениците од практичното работење, лабораториски и други вежби, уметнички настапи и спортски активности, се оценуваат врз основа на примена на знаењето на ученикот, самостојноста, покажаните вештини во врска со користењето на материјалот за работа, алатки, инструменти и друи помагала за изведување на работните задачи, како и примена на мерки за заштита и безбедност према самите себе, другите и околината, во согласност со наставната програма на предметот.

Распоредот на писмените задачи и проверки подолги од 15 минути, се запишуваат во дневникот и се објавуваат за секое одделение на училишната огласна табла, односно на официјалната интернет страница на училиштето, најкасно до третата наставна недела во секое полугодие.

Со претходно споменатиот распоред може да се планира најмногу една проверка во денот, а две во наставната недела.

Распоредот и промените на распоредот ги утврдува директорот на предлог на одделенскиот совет.

Наставникот е должен да ги извести учениците во однос на наставните содржини кои писмено ќе се проверуваат со распоредот, најкасно пет дена пред проверката.

Проверката на постигањата на учениците се реализира на секој час.

Усната проверка и писмената проверка на постигањата во траење до 15 минути, се реализираат без најава, а се спроведуваат заради утврдување на оствареноста на целите предвидени за реализација на наставниот час и совладаноста на делови предвидени за реализирање со програмските содржини.

Ученикот во текот на часот може да биде само еднаш оценет за усната или писмената проверка на постигнувањето.

Оценката добиена со писмената проверка се запишува во дневникот за работа во рок од осум дена од денот на проверката, во спротивно писмената проверка се поништува.

Оценката од писменото проверување во траење од 15 минути не се запишува во дневник.

Доколку после писмената проверка на постигањата повеќе од половина од учениците добијат недоволна оценка, писмената проверка се поништува за ученикот кој добил недоволна оценка.

Ученката може да биде поништена и на ученикот кој не е задоволен со неа.

Писмената проверка која треба да се повтори, се повторува само еднаш и може да се организира на посебен час.

По поништувањето на писмената проверка, а предорганизирањето на повторената, наставникот е должен да одржи дополнителна настава.

Ученикот и родителот имаат право на увид во писмената работа, како и право да им биде образложена оценката.

### **Заклучна оценка за предметот**

Во првото одделение од основното образование и воспитание заклучната оценка од задолжителните предмети, задолжителните изборни, изборни и факултативни предмети е описна и се утврдува на крајот на првото и второто полугодие врз основа на описните оценки за развојот и

напредувањето на ученикот во текот на усвојувањето на материјалот предвиден во наставната програма.

Во останатите одделенија од основното образование и воспитание, заклучната оценка за предметот е бројчана, освен за изборните предмети пропишани со Закон, односно предметите верска настава и граѓанско воспитување.

Заклучната оценка за изборниот предмет пропишана со Закон, односно предметите верска настава и граѓанско образование е: се истакнува, добар и задоволува.

Ученикот од прво до четврто одделение го оценува наставникот кој му ја изведува наставата.

Ученикот од петто до осмо одделение го оценуваат предметни наставници во текот на воспитно-образовниот процес, а оценката на крајот на полугодieto ја утврдува одделенскиот совет на предлог на предметниот наставник.

Заклучната оценка на крајот на второто полугодие се утврдува врз основа на сите описни и бројчани оценки во текот на воспитно-образовниот процес, преку согледување на развојот, напредувањето и ангажираноста на ученикот.

На ученикот кој има помалку од четири оценки во текот на полугодieto, не може да му се утврди заклучна оценка освен доколку неделниот фонд на часови е еден.

На ученикот може да му се утврди заклучна оценка доколку е оценет најмалку два пати во текот на полугодieto.

На ученикот кој редовно ја посетува наставата, а нема пропишан број на оценки на полугодие, наставникот е обврзан да спроведе оценување на посебно организиран час во текот на траењето на полугодieto со присуство на одделенскиот раководител, педагогот или психологот.

Доколку предметниот наставник, од било која причина, не е во можност да организира посебен час за оценување, училиштето е должно да обезбеди соодветна стручна замена.

Одделенскиот раководител има обврска редовно да го следи оценувањето на учениците и да им укажува на предметните наставници на бројот на пропишани оценки кои ученикот треба да ги има на полугодието заради утврдување на крајната, заклучната оценка.

Кога предметот содржи модули, заклучната оценка се изведува врз основа на позитивните оценка на сите модули во рамките на предметот.

Заклучната оценка за предметот не може да биде поголема од најголемата поединечна оценка запишана во дневникот, добиена со било која техника на проверка на знаењата.

Заклучната оценка за успех за предметот не може да биде помала од:

- 1) одличен (5), доколку аритметичката средина на сите поединечни оценки е најмалку 4,50;
- 2) Многу добар (4), доколку аритметичката средина на сите поединечни оценки е најмалку од 3,50 до 4,49;
- 3) Добар (3), доколку аритметичката средина на сите поединечни оценки е најмалку од 2,50 до 3,49;
- 4) Доволен (2) доколку аритметичката средина на сите поединечни оценки е најмалку од 1,50 до 2,49.

Доколку одделенскиот совет не го прифати предлогот за заклучната оценка на предметниот наставник, тој утврдува нова оценка со гласање.

Вака утврдената оценка се евидентира со напомена, а во записникот на одделенскиот совет се дава пошироко образложение.

Заклучната оценка утврдена на одделенскиот совет се запишува во одделенскиот дневник за работа во предвидената рубрика.

## **Оценување на поведението на ученикот**

Поведението на ученикот се оценува најмалку два пати во текот на полугодието.

Поведението на ученикот од прво до петто одделение на основното образование и воспитание се оценува описно во текот и на крајот на полугодието.

Заклучната оценка за поведението за претходно споменатите одделенија е: примерно, многу добро, добро, задоволувачко и незадоволувачко, и не влијае на општиот успех на ученикот.

Поведението на ученикот од шесто до осмо одделение на основното образование и воспитание се оценува оисно во текот на полугодието.

Оценката за претходно споменатите одделенија на крајот на првото и второто полугодие е бројчана, и тоа: примерно (5), многу добро (4), добро (3), задоволувачко (2), незадоволувачко (1), и секоја од наведените оценки влијае врз општиот успех на ученикот.

Поведението на возрасните не се оценува.

При оценувањето на поведението се согледува однесувањето на ученикот во целина.

На оценката за поведението не влијае оценката од предметот.

Оценката за поведението се намалува заради изречени воспитно-дисциплински мерки, а може да се намали заради однесување за кое се изрекува воспитна мерка.

Оценката од поведението се поправа по предлог на одделенскиот раководител најдоцна на крајот на полугодието кога ученикот покажува позитивни промени во своето однесување и прифаќа одговорност за своите постапки по укажување на непримерното однесување или низ засилена воспитна работа, по изречената воспитна, односно воспитно-дисциплинска мерка.

## **Описна оценка за поведението**

Оценката за поведението на ученикот во текот на полугодието се искажува преку опис на односот на ученикот кон обврските и правилата на однесување, посебно на однесувањето кон другите ученици, вработените и имотот.

Претходно споменатата оценка содржи и воспитни препораки.

Описот на однесувањето кон обврските може да се искаже со:

- во потполност ги извршува училишните обврски;

- воглавно ги извршува училишните обврски;
- делимично ги извршува училишните обврски;
- воглавно не ги извршува училишните обврски;
- не ги извршува училишните обврски.

Опис на однесувањето кон другите ученици, вработените и имотот може да се искаже со:

- претставува пример на другите со своето однесување кон учениците, вработените и имотот;
- најчесто има коректен однос кон учениците, вработените и имотот;
- понекогаш непримерно се однесува кон учениците, вработените и имотот;
- често има непримерно однесување кон учениците, вработените и имотот;
- најчесто има непримерно однесување кон учениците, вработените и имотот.

### **Заклучна оценка за поведението**

Заклучната оценка за поведението, на предлог на одделенскиот раководител, ја утврдува одделенскиот совет.

Заклучната оценка за однесувањето се утврдува врз основа на однесувањето на ученикот во целост, имајќи ја при тоа во предвид ангажираноста на ученикот во однос на активностите надвор од наставата, во согласност со училишната програма (слободни активности, ученичка заедница, заштита на животната средина, заштита од насилство, малтретирање и занемарување, и програми на превенција на другите облици на ризично однесување, училишните културни активности), проценувајќи го неговото однесување и извршување на обврските пропишани со закон, а посебно на основа кон:

- 1) училишните обврски;
- 2) другите ученици;

- 3) вработените во училиштето и другите организации во кои се реализира воспитно-образовниот процес;
- 4) училишниот имот, имотот на други лица или организации во кои се остварува наставата или одредени облици на воспитно-образовна дејност и заштита и зачувување на животната средина.

Доколку на ученикот му се изречени воспитни или воспитно-дисциплински мерки, при утврдувањето на заклучната оценка за поведение и ефектите од мерките се земаат во предвид.

### **Оценување на испит**

Оценката од испитот се утврдува со мнозинство гласови од вкупниот број на членови на комисијата, согласно законот.

### **Општ успех на ученикот**

На крајот на првото и второто полугодие од прво одделение наставникот дава мислење за работата и напредувањето на ученикот.

Мислењето за работењето и напредокот на ученикот содржи:

- 1) опис на степенот на остварените цели и пропишани стандарди, односно прилагодените стандарди на постигнување;
- 2) општ опис на квалитетот на постигањата;
- 3) опис на можностите и потребата на ученикот во подигнувањето на нивото на постигнување во однос на одредени задачи во понатамошното учење;
- 4) забелешки за развојот на ученикот и препораки за понатамошно напредување.

Мислењето за работењето и напредувањето на учениците се внесува во ученичката книшка.

Општиот успех на ученикот од второ до пето одделение се утврдува на крајот на првото и второто полугодие, односно школската година врз основа

на аритметичката средина на позитивните заклучни бројчани оценки за задолжителните предмети и задолжителните изборни предмети.

Општиот успех на учениците од шето до осмо одделение се утврдува на крајот на првото и второто полугодие, односно училишната година врз основа на аритметичка средина за позитивните заклучни бројчани оценки за задолжителните предмети, за задолжителните изборни предмети и од поведението.

Општ успех не му се утврдува на ученик кој има недоволна оценка за предметот или не е оценет за предметот.

Со исклучок, на ученик може да му се утврди успех доволен (2) доколку е оценет за задолжителните предмети и задолжителните изборни предмети со оценка доволен (2), а за поведението има незадоволува (1).

Описната оценка не влијае врз општиот успех на ученикот.

Општиот успех не се утврдува ни во случај кога ученикот не е оценет за предмет кој се оценува со описна оценка.

Родителот е должен со својот потпис да потврди дека е известен со мислењето за работата и напредувањето на ученикот, односно успехот на ученикот.

## **Известување за оценувањето**

На почетокот на учебната година учениците, родителите, стрателите се известуваат за критериумите, начинот, постапките, динамиката, распоредот на оценување и допринесот на поединечните оценки во однос на заклучната оценка.

Одделенскиот раководител е обврзан навремено, а најмалку четири пати во текот на учебната година, на примерен начин да ги известува родителите за постигањата на учениците, напредувањето, мотивацијата за учење и напредување, поведението и други значајни прашања поврзани со воспитно-образовниот процес.

Доколку родителот, односно старателот не доаѓа на родителски и индивидуални срдби, одделенскиот раководител е должен навремено да го

извести во писмена форма за успехот и оценките, можните потешкотии и изостаноци на ученикот и последиците од отсуството на ученикот.

## **Евиденција за успехот на ученикот**

Наставникот во процесот на оценување собира и евидентира податоци поврзани со постигањата на ученикот, процесот на учење, напредувањето и развојот на ученикот во текот на годината во пропишана евиденција и сопствената педагошка документација.

Под педагошка документација, во смисла на правилник, се смета пишаната документација на наставникот која содржи: лични податоци за ученикот и неговите индивидуални карактеристики кои се значајни во однос на постигањата, податоци за проверка на постигањата, ангажираност на ученикот и неговото напредување, дадени препораки, однесувањето на ученикот и други податоци од значење за работењето со ученикот и неговото напредување.

### **2.4. Правилник за видовите оценки и начинот на оценување на учениците во основното училиште<sup>20</sup> (Република Црна Гора)**

Правилникот за оценување на учениците во основното образование и воспитание во Република Црна Гора се состои од неколку поглавја, и тоа: начела за оценување; следење на знаењето; проверување на знаењата; начини на проверување на знаењата; оценување на знаењето; ученици со посебни потреби; начини на оценување на знаењата; оценувачи; оценување на писмените изработки; описна оценка; бројчани оценки; поведение; општ успех; ослободување од посетувањето настава и завршни одредби.

---

<sup>20</sup><http://www.sluzbenilist.me/PravniAktDetalji.aspx?tag=%7BFB50EB13-6DFC-4C41-8EBA-5C5FBBDBDD50%7D> (PRAVLNIK O VRSTAMA OCJENA I NAČINU OCJENJIVANJA UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI)

## Начела за оценување

При проверувањето и оценувањето на знаењата на учениците, наставникот посебно води сметка за:

- Познавањето и разбирањето на наставниот материјал, способност за анализа и интерпретација, како и за создавачка употреба на знаењето кое го поседува;
- различните проверувања и оценувања на знаењата во однос на наставните цели и одделението;
- почитување на интегритетот на ученикот и различноста помеѓу нив;
- навремено давање на повратна информација на учениците и родителите за индивидуалното напредување на ученикот;
- развој на критичкиот однос на ученикот кон сопственото знаење;
- развивање на демократски односи помеѓу учениците и наставникот.

## Следење на знаењето

Под следење на знаењето ученикот се подразбира континуирано бележење на:

- развојот на неговиот интерес, мотивација и способност;
- постигања во усвојувањето на содржини од наставниот предмет;
- однос кон работата, поставените задачи и воспитните вредности.

## Проверување на знаењата

Преку проверувањето се собираат информации за тоа како ученикот ги разбира и применува стекнатите знаења. Наставникот ги проверува знаењата пред, во текот и на крајот од обработката на новите наставни содржини.

Проверувањето на знаењата пред обработката на новите наставни содржини е наменето во утврдувањето на предзнаењата на ученикот.

Проверувањето на знаењата во текот на наставниот процес наменето е за утврдување на разбирањата на ученикот за наставните содржини и

можностите за нивна примена, на тој начин се анализираат и елиминираат причините заради кои ученикот споменатите содржини слабо ги разбира и применува, или не ги разбира и не умее да ги примени.

Проверувањето на знаењата на крајот од обработката на нови наставни содржини е наменето за воспоставување мерка за проценка колку ученикот ја разбира и може да ја примени целосно обработената наставна содржина.

### **Начини на проверување на знаењата**

Проверувањето на знаењата на учениците може да биде писмено, усно и практично.

### **Оценување на знаењето**

Со оценувањето се проценува нивото и обемот на знаење, степенот на разбирање, способност на примена, степен на развиеност на умеења и вештини и ангажираност на ученикот во наставниот процес.

Преку оценувањето се проценува нивото и обемот на знаење, степенот на разбирање, способноста за примена, степенот на развиеност на умеењата и вештините и ангажираноста на ученикот во наставниот процес.

Оценувањето на знаењата за одреден наставен материјал во текот на учебната година се спроведува после проверувањето.

Кај ученикот се проверуваат усните и писмените одговори, ликовните, техничките, практичните и другите и другите трудови како и настапите на ученикот и други активности.

### **Ученици со посебни потреби**

За учениците со посебни потреби кои се насочени кон програмите со прилагодено изведување, се применуваат во согласност правилата и прописите на овој Правилник, доколку со образовниот програм не е одреден поинаков начин на оценување.

## Начини на оценување на знаењата

Оценувањето на знаењата на учениците може да биде поединечно и групно.

Оценувањето е групно кога наставата ја реализира повеќе од еден наставник.

Кога оценувањето е групно, оценката се утврдува во согласност со наставникот кој ја изведува наставата.

Доколку наставниците не можат да ја утврдат оценката од претходно споменатата ситуација, оценката се утврдува:

- во првиот период со учество на педагошко-психолошката и дефектолошката служба, а во случај да ја нема оваа служба со учество на директорот;
- во вториот и третиот период оценката ја утврдува одделенскиот совет.

## Оценувачи

Знаењата на учениците за наставниот предмет ги оценува наставникот кој ја изведува наставата за дадениот предмет, освен доколку со овој правилник не е поинаку одредено.

Оценката на ученикот за наставниот предмет ја предлага предметниот наставник.

Оценката за наставен предмет кој го изведуваат двајца или повеќе наставници, ја предлагаат тие наставници.

Заклучната оценка ја утврдува одделенскиот совет.

Доколку во одделенскиот совет има издвоени мислења при утврдувањето на оценката, спорната оценка ја утврдува наставничкиот совет.

## Оценување на писмените изработки

Во текот на еден ден ученикот може да има најмногу една писмена проверка на знаењата, а во текот на неделата најмногу две.

За датата на изработка на писмената работа учениците мора да бидат известени задолжително седум дена однапред.

Во случај врз основа на писмената работа доколку најмалку една половина од учениците биде негативно оценета, оценувањето се повторува за сите ученици.

Во дадената евиденција се запишува оценката од повтореното оценување. За учениците кои при првото оценување имале повисока оценка или не присуствувале на повтореното оценување, при оценувањето им се запишува оценката од првото оценување.

## Описна оценка

Описната оценка претставува напредок на ученикот кој се искажува писмено, со зборови, во однос на постигнувањето на дефинираните цели, односно стандарди на знаења содржани во наставните програми.

Описната оценка ги искажува постигнатите цели, односно основни стандарди на знаење како: делимично постигнати, воглавно постигнати, целосно постигнати и се истакнува.

Кога оценувањето е само описно не се изведува успехот на ниво на предметот, а не се изведува ниту општиот успех на ученикот.

## Бројчани оценки

Со бројчаното оценување се оценува знаењето на ученикот на скала од 1 до 5. Бројчаните оценки се: недоволен (1), доволен (2), добар (3), многу добар (4) и одличен (5).

Оценката одличен (5) ја добива ученикот кој во целост покажал способност за примена на знаењето, умеењето, вештини и самостојност во

работењето и го освоил предвиденото ниво на стандардите на знаење со висок степен на ангажираност.

Оценката многу добар (4) ја добива ученикот кој постигнал високо ниво на усвоеност на целите и стандардите на знаење, висок степен на разбирање на програмските содржини и покажал способност за примена на знаењето, умењето и вештините со мала помош на наставникот и висок степен на сопственото ангажирање.

Оценката добар (3) ја добива ученикот кој има просечно ниво на усвоени цели и стандарди на знаење, засилен степен на разбирање на програмските содржини и покажал способност за примена на знаењата, умењата и вештините со помош на наставникот.

Оценката доволен (2) ја добива ученикот кој има ниво кое ги задоволува целите и стандардите на знаења и степен на разбирање на програмските содржини.

Оценката недоволен (1) ја добива ученикот кој не го достигнал задоволителното ниво на усвоени цели и стандарди на знаење.

## **Поведение**

Поведението на учениците во првиот период се вреднува за:

- почитување на училишните права;
- почитување на туѓите права;
- Извршување на договорените задачи;
- Почитување на правилата на тимското работење;
- Прифаќање одговорност за сопственото однесување и постапки.

Оценувањето се изразува описно како: делимично, воглавно, секогаш и се истакнува.

Оценката за поведението на ученикот во вториот и третиот период се примерно, добро и незадоволително.

Оценката за поведението ја утврдува одделенскиот совет на предлог на одделенскиот раководител.

## Општ успех

Општиот успех на ученикот се изведува кога оценувањето е бројчано.

Општиот успех на учениците се изведува како: недоволен, доволен, добар, многу добар и одличен.

Ученикот го завршил одделението:

- со одличен успех доколку постигнал просечна оценка најмалку 4,50;
- со многу добар успех доколку постигнал просечна оценка најмалку 3,50;
- со добар успех доколку постигнал просечна оценка најмалку 2,50;
- со доволен успех доколку постигнал просечна оценка најмалку 2.

Оценката од општиот успех на крајот од третото одделение ја утврдува наставникот.

Оценката на општиот успех навториот и третиот период ја утврдува одделенскиот совет.

## Ослободување од посетувањето настава

Ученикот кој од здравствени причини привремено е ослободен од наставата од физичкото воспитување, не се оценува за време на привремената спреченост.

Општиот успех на ученикот му се определува врз основа на оценката од сите предмети, за кои ученикот е оценет.

## 2.5. Правилник за следење, вреднување и оценување на учениците од основните и средните училишта Кантон Сарајево<sup>21</sup>

Овој Правилник се состои од членови во кои е објаснето следењето, вреднувањето и оценувањето на учениците од основните и средните училишта.

---

<sup>21</sup><http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/Pravilnik%20o%20pracenu%20i%20vrednovaniu%20OS.doc>  
(P R A V I L N I K о праењу, вреднованју и оцјенјиванју ученика основних и средnjih школа Kantona Sarajevo)

Во првиот член се вели дека со овој Правилник се утврдува начинот и постапките за следење, вреднување и оценување на учениците од основните и средните училишта.

Во вториот член се вели дека следењето, вреднувањето и оценувањето на работењето, знаењето и вештините на ученикот се врши со цел да се согледа нивото на знаење и вештини.

Нивото на знаење и вештини се искажува бројчано и описно.

Бројчаните оценки се: одличен (5), многу добар (4), добар (3), доволен (2) и недоволен (1). Оценката недоволен (1) не е минлива, позитивна.

Описните оценки се: се истакнува, добар, задоволува и не задоволува.

Проверувањето и оценувањето на знаењата и вештините е составен дел на воспитно-образовниот процес во училиштата во кои училиштата континуирано се поттикнуваат на свесно и активно усвојување на знаењата, вештините и навиките.

Во третиот член се вели дека оценката е еден од показателите на нивото на знаењата во совладувањето на наставните содржини, стекнување вештини и навики.

Оценувањето се реализира со примена на научно-верифицирани облици, методи и постапки континуирано во текот на целата учебна година.

Наставниците се должни да создадат што посоодветни услови во кои ученикот може редовно да ги искаже своите резултати од работењето, способностите и знаењата.

Оценувањето во училиштето е јавно.

Во четвртиот член се вели дека проверувањето, вреднувањето и оценувањето на знаењето на учениците се врши преку примена научно-верификувани облици, методи и постапки:

- насочени кон проверување на знаењата,
- проверување и оценување по пат на писмени контролни задачи, кои може да траат од пет, десет, петнаесет минути до еден или два училиштни часа,
- тестовите на знаење кои ги составуваат наставниците или стручните активи на училиштето,

- тестирање со помош на тестови кои ги подготвуваат стручни тимови или Просветно-педагошкиот завод,
- оценување со практичните изработки реализирани во лаборатории или работилници за практична настава,
- оценување на работните задачи и финалните производи во практичната настава и сл.

Во членот пет се вели, доколку во одделението при писмената проверка на знаење (задачи, контролни работи и тестови) не го задоволи 30% од учениците во основното училиште, наставникот е должен да ги утврди причините и да ја повтори проверката.

Во членот шест се вели, доколку на полугодие или на крајот од учебната година по некој од наставните предмети или одделенија пролазноста биде под 70% училиштето е должно во соработка со Просветно-педагошкиот завод да ги открие причините на неуспех и преземе соодветни мерки.

Во членот седум се вели, во текот на учебната година на редовните ученици им се утврдува два пати заклучна оценка по сите наставни предмети и тоа:

- на крајот на првото полугодие и
- на крајот на наставната односно училишната година.

Општиот успех на ученикот се изведува на крајот на двете полугодија. Доклоку ученикот не е оценет по еден наставен предмет, не му се утврдува општиот успех и истиот се смета за неоценет.

Ученикот кој на крајот на учебната година, од неоправдани причини, е неоценет по еден или повеќе предмети се упатува да го повторува одделението.

Во членот осум се вели дека наставниците се задолжени во текот на полугодието да го оценат секој ученик со нјмалку три оценки.

За наставниот предмет за кој со наставниот плани програм се предвидени и училишни писмени задачи, бројот на задолжителни оценки се зголемува за бројот на училишни писмени задачи.

Во членот девет се вели дека оценката одличен (5) може да ја добие ученикот доколку ја совладал програмската содржина и поседува знаење и вештини на ниво на создавачки однос кон наученото и применана стекнатото знаење во пракса.

Оценката многу добар (4) може да ја добие ученик доколку програмските содржини ги совладал до ниво на критичен однос и самостојна примена на стекнатото знаење со помош на наставникот.

Оценката добар (3) може да ја добие ученик кој ги има совладано програмските содржини на ниво на разбирање, ако знае да ги примени стекнатите знаења, и да го поврзува теоретското со практичното знаење со помош на наставникот.

Оценката доволен (2) може да ја добие ученик доколку програмските содржини ги има совладано до ниво на препознавање и репродукција, и со помош на наставникот се снаоѓа во репродукција на стекнатото знаење.

Оценката недоволен (1) ученикот може да ја добие доколку ги нема задоволени критериумите и барањата за оценката доволен (2).

Во членот десет се вели дека на ученикот не може да му се додели недоволна оценка за наставен предмет заради недисциплина.

На ученикот не може да му се заклучи оценка недоволен (1) на полугодието или на крајот на наставната година врз основа на само една недоволна оценка.

Во членот единаесет се вели дека за учениците кои заостануваат во совладувањето на наставните содржини и имаат недоволна оценка за некој наставен предмет, треба да се организира дополнителна настава.

Дополнителната настава има интервентен карактер и за ученикот трае додека не го усвои материјалот за кој заостанува.

Времето и начинот на организирање дополнителна настава се регулира со правилата на училиштето, годишната програма за работа на училиштето и одлуката на наставничкиот совет.

Во членот дванаесет се вели дека во текот на еден наставен ден ученикот може да биде оценет преку усна проверка на знаење најмногу по два наставни предмети.

Во текот на наставна недела ученикот најмногу може да работи две писмени задачи предвидени согласно наставниот план и програма или две целочасовни или контролни задачи.

Во членот тринаесет се вели, доколку ученико не постигнал задоволителен успех, предметниот наставник е должен да му каже за недостатоците во однос на знаењето и практичните вежби, и да го упати во начинот на работење кој ќе го доведе до подобри резултати.

Предметниот наставник може да организира и работа со ученици каде на слабите ученици ќе им помагаат подобрите ученици.

Во членот четринаесет се вели дека заклучната оценка за наставниот предмет претставува резултат на работата на ученикот и наставникот во склад со програмските цели и задачи.

Заклучната оценка не претставува аритметичка средина на сите оценки добиени во текот на полугодието или учебната година, туку во предвид се зема општиот успех кој наставникот за ученикот го зема во текот при следењето на работењето, условите и другите фактори.

Наставникот при заклучувањето на оценката мора да биде објективен и непристрасен и предлогот за заклучната оценка да го соопшти на учениците и одделението.

Заклучната оценка за одреден наставен предмет ја утврдува одделенскиот совет на предлог на предметниот наставник, водејќи сметка за континуитетот на оценување и структурата на оценката.

Во членот петнаесет се вели дека ученикот, неговите родители, односно старателот на ученикот има право на приговор на заклучната оценка.

Приговорот се поднесува до Наставничкиот совет на училиштето во рок од два дена од денот на соопштување на успехот на ученикот.

Наставничкиот совет е должен во рок од три дена да донесе одлука по приговорот.

Доклоку Наставничкиот совет го усвои приговорот, ќе организира комисија која ќе го провери знаењето на ученикот во рок од два дена.

Оценката на комисијата е конечна.

Со приговор може да се бара иземање на предметниот наставник во работењето на комисијата.

Во членот шеснаесет се вели дека одделенскиот наставник е должен во текот на наставната година, во соработка со предметните наставници, да ги следи и анализира постигнатите резултати од работењето во напредувањето на ученикот, како и причините за лошиот успех за одредени наставни предмети и за тоа благовремено да ги извести родителите, односно старателот на ученикот како и стручната служба во училиштето.

Во членот седумнаесет се вели дека училиштето е задолжено податоците за успехот и напредувањето на учениците во однос на учењето и поведението на пропишани обрасци да ги достави до основачот и Просветно-педагошкиот завод во рок од 7 дена од завршувањето на првото полугодие и завршувањето на учебната година, по извршените поправни испити.

Во членот осумнаесет се вели дека од одделенијата во училиштето се бира ученик на генерацијата, а се избира ученикот кој постигнал посебни успеси во воспитно-образовниот процес и други училишни активности.

### 3. ВИДОВИ ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО ЦЕЛТА И ВРЕМЕТО НА СПРОВЕДУВАЊЕ

Во зависност од начинот на изведување, во зависност од тоа кој го изведува, во зависност од целта и времето на спроведување постојат повеќе поделби на оценување според повеќе категории.

#### 3.1. Дијагностичко оценување

Дијагностичкото оценување претставува систематско прибирање на информации за постигањата на учениците за да се идентификува квантитетот и квалитетот на предзнаењата на учениците со цел да се искористат како основа за планирањето на идните активности. Наставникот при процесот на дијагностичко оценување треба да прибере информации за когнитивниот, афективниот, социјализацискиот и психомоторниот развој на учениците. На почетокот на учебната година наставникот треба да им посвети подеднакво внимание<sup>22</sup>.

*Цел:* Утврдување на степенот на психофизичката подготвеност на учениците за успешно следење на воспитно-образовниот процес

*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.

*Потреба и значење:*

- го планира наставниот процес,
- го организира процесот на поучување и учење,
- ги прогнозира можностите за понатамошните достигнувања.

---

<sup>22</sup> Нацева Б., Мицковска Г. и Попоски К. (2001) „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште,, Скопје стр.44

### *Предмет и содржина:*

- Когнитивен развој – предзнаења,
- Афективен (социоемотивен) развој - интереси, ставови, верувања,
- Психомоторен развој - интелектуални, моторни, манипулативни способности на учениците,
- Физички развој.

### *Постапки и техники на изведување*

Наставникот до потребните информации може да дојде на два начина:

- Посредно - родители на ученикот, од училишен педагог/психолог или социолог, од друг наставник,
- Непосредно - проверка на предзнаењата, набљудување на работата, однесувањето и изработките на ученикот, разговор со него и сл.

За бележење на информациите наставникот може да користи:

- листи за проверка или евидентни листи,
- прашалници,
- скали на проценка,
- тестови за знаење и способности.

### *Методолошки пристап*

Дијагностичкото проверување има четири фази:

1. Прибирање на информации,
2. Средување и обработка на информациите и податоците,
3. Проценување на податоците,
4. Утврдување на мислење (став, оценка) за состојбата.

Дијагностичкото оценување е од суштинско значење за наставникот бидејќи тој преку него се информира за нивото на постигнатите знаења и способности на учениците пред да премине на усвојување на нови цели преку наставните содржини. Терминот дијагностичка проценка се дефинира како „процес кој се користи да се идентификуваат потребите на учениците, како и способностите и подготвеноста на ученикот да се стекне со знаења и

вештини наведени во очекувањата на наставната програма“. <sup>23</sup> Податоците за дотогашните постигнати знаења и способности на учениците во голема мерка му помагаат на наставникот при поефикасното планирање на усвојување на новите цели и знаења содржани во наставните содржини. Преку овој вид на оценување се врши дијагностичка проценка „за учење“, каде се преземаат соодветни мерки за приспособување на наставните цели и содржини на возраста на учениците и степенот на стекнатите предзнаења со цел да се има реален ефект во однос на резултатите од учењето.

Постојат неколку видови дијагностичко оценување. <sup>24</sup>

- Пред тест (се одредува содржинското знаење на учениците и нивната способност)
- Самопроценка (идентификување на вештините и компетенциите)
- Одговори преку дискусија (детектирање на специфичните знаења)
- Интервју (краток разговор за да се дознае карактерот на ученикот)

Професионалното расудување на наставникот претставува база за проценка и оценка на постигнатото знаење на учениците. Дијагностичкото оценување наставникот го користи за да ги идентификува реалните потреби на ученикот и подготвеноста и способноста на ученикот за стекнување нови вештини и знаења согласно наставната програма за предметот. Информациите од ова оценување на наставникот му помагаат да знае до кое ниво има стекнато знаења и вештини секој ученик, така што тој може во своето предавање да вметне одредени персонализирани и прилагодени начини на работење. Овој вид на оценување на наставникот му овозможува да собере релевантни податоци за поставеноста на неговото предавање во текот на учебната година.

Успешноста на дијагностичкото оценување е поврзано со изготвување соодветен план за таа намена кој беспрекорно ќе се интегрира во воспитно-образовниот процес. На почетокот на учебната година е неопходно од страна на наставникот да се претстават критериумите за учење и заеднички со

---

<sup>23</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm155.pdf> („DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN SUPPORT OF STUDENT LEARNING“)-16

<sup>24</sup> [https://www.azwestern.edu/academic\\_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and\\_summative\\_assessment.pdf](https://www.azwestern.edu/academic_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and_summative_assessment.pdf) (Formative and Summative Assessment)-18,19

учениците истите да бидат разгледани и врз основа на нив во текот на учебната година да се следи како напредува учењето. За да биде успешен во дијагностичкото оценување, наставникот за време на својот работен век континуирано треба да собира информации за учењето на учениците, пред, за време и на крајот од учебната година, користејќи соодветни методи и стратегии за оценување. Наставникот во континуитет треба да ги анализира, а потоа и интерпретира доказите поврзани со учењето на учениците.

Преку дијагностичкото оценување се идентификуваат потребите на ученикот и неговата способност и подготвеност за стекнување со знаења и вештини наведени во наставната програма. Дијагностичкото оценување обично се случува на почетокот на учебната година, програмското подрачје, наставната тема или содржина. Тоа како клучна алатка се користи од страна на наставниците во планирањето на наставата и за поставување на соодветни цели поврзани со учењето. Дијагностичкото оценување се користи за да се обезбедат информации кои се користат од страна на наставниците за утврдување на она што учениците веќе го знаат и умеат во однос на знаењата и вештините поврзани со општите и специфични знаења кои учениците допрва треба да ги усвојат.

Наставниците ги користат податоците од дијагностичкото оценување за утврдување на подготвеноста на учениците за стекнување на нови знаења и вештини утврдени во наставната програма и да обезбедат податоци за интересот на учениците во однос на стекнување на нови информации, нивните желби и интереси за учење. Овие податоци се обезбедуваат преку користење различни средства и тоа: набљудување, тестирање, усни одговори, портфолио на ученикот, самопроценка, меѓусебна проценка на знаењата и др. Овие податоци на наставниците им се од голема важност при планирањето на секојдневните наставни активности.

При изборот на соодветна алатка, стратегија или метод за дијагностичко оценување на ученикот, наставникот треба да има во предвид:

- дали алатката, стратегијата или методот се соодветно дизајнирани да обезбедат релевантни информации за знаењата и вештините кои треба да се обезбедат со реализацијата на наставната програма;

- дали алатката, стратегијата или методот се соодветно дизајнирани да обезбедат релевантни информации кои на наставниците ќе им помогнат во идентификувањето на потребите на учениците согласно целите од наставната програма;
- дали алатката, стратегија или методот ги идентификуваат силните и слабите страни во однос на знаењата и вештините кај учениците и обезбедуваат доволно информации од кои ќе произлезат заклучоци во однос на понатамошното учење и постигнување знаења и вештини кај учениците;
- дали алатката, стратегијата или методот се соодветни во однос на содржините на наставните содржини;
- дали алатката, стратегијата или методот се соодветни за да се дизајнираат следните чекори во наставата и учењето на учениците;
- дали алатката, стратегијата или методот се соодветни за обезбедување на детални докази за развој на секој ученик посебно.

Доколку алатките за дијагностичко оценување на учениците се користат соодветно од страна на наставниците, тие ќе се обезбедат информации за:

- соодветна идентификација на потребите на учениците во нивното напреување, односно следењето на нивниот напредок;
- соодветно информирање;
- ефикасно оценување на напредокот на ученикот и доставување на тие податоци до заинтересираните страни во училиштето;
- соодветно водење на учениците и нивното фокусирање кон учењето преку планирање и реализација на наставните цели, како и утврдување на следните чекори поврзани со воспитно-образовниот процес.

### 3.2. Формативно оценување

Колку добро го користиме оценувањето во училиницата? Дали учениците добиваат повратна информација која ќе им помогне да учат поефикасно или пак се наоѓаат себе си во незавидна ситуација кога ги

споредуваат со соучениците и ги демотивираат резултатите? Најновите истражувања покажуваат дека најдобро учиме кога може да земеме сопственост на нашиот процес на учење. За да се постигне ова, учениците треба да имаат можност да работат заедно со наставниците да направат преглед и рефлексija на нивното учење и оценување. На учениците им е потребна повратна информација која ќе биде значајна и од голема помош, а посебно на оние ученици со помали постигања.

Формативното оценување или оценување за знаење е процес на барање и интерпретирање на докази за учениците и нивните наставници да се одлучат до каде стигнале учениците во нивното учење, каде треба да одат и како најдобро да стигнат до таму.

Формативното оценување го користи развојниот процес за следење на напредувањето на ученикот. Се оценуваат силните и слабите страни со цел да се постигне понатамошен развој. Ова оценување се врши континуирано или на крајот од одредена задача. На тој начин им се овозможува на учениците да ја подобрат својата изведба. Кога оценувањето ќе заврши и ќе стане финално и ученикот не може да ја подобрува својата изведба, тоа оценување станува збирно или сумативно. Значи оценувањето трае до крајот на полугодieto или учебната година, кога станува сумативно.

Формативното оценување се однесува на оценувањата што обезбедуваат информации за учениците и за наставниците кои се користат за подобрување на наставата и учењето. Тие често се неформални и тековни иако не мора да бидат такви. Податоците од сумативните оценувања можат да се користат на формативен начин<sup>25</sup>. Формативното оценување бара да се интервенира во текот на образовниот процес, да се собираат информации кои што се користат за насочувањето на поучувањето што следи и учењето. Информациите од формативното оценување може да се користат за да се добијат повратни информации (да му кажат на наставникот и на ученикот колку добро е нешто научено) и да поттикнуваат натамошни активности (да се воспоставуваат планови за идното учење, да се поставуваат поединечни и

---

<sup>25</sup> [www.nap.edu/catalog/10017.html](http://www.nap.edu/catalog/10017.html)

групни образовни цели, итн). Формативното оценување е структурирано - на учениците им се дава поддршка во проучувањето на идеите (на пример, преку прашањата што им се поставуваат) - што пак, од своја страна, може да даде информации за оценувањето. Формативното оценување може или 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”<sup>26</sup>.

-Формативното оценување се доведува во врска со значителните придобивки во учењето - придобивки кои што ги надминуваат оние добиени преку други образовни интервенции наменети да се подобруваат постигањата во своето истражување, Black i William откриле дека ефектите се движат меѓу 0.4 и 0.7, што е импресивно.

- Формативното оценување им помага, повеќе на учениците со ниски постигања отколку на другите - ова влијае да се намали распонот на постигањата во една група.

- Формативното оценување во основа е една социјална интеракција меѓу наставникот и ученикот која што се очекува да има позитивно влијание врз учењето на ученикот, но не и да мора да има”<sup>27</sup>

- Формативното оценување се разликува од другите форми на оценување во тоа што постои зголемена реакција на повратните информации, поголема флексибилност и поголемо користење на диференцијацијата.

- Клучна почетна поента во формативното оценување е утврдувањето на она што ученикот веќе го знае (односно, на претходните знаења). Тоа е важно за да се добијат основни податоци за оценувањето пред да се започне со учењето за да можат да се планираат соодветните активности за учењето.

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

Меѓу оценувањата што можат да се користат за формативни цели се:

---

<sup>26</sup> <http://www.teachingexpertise.com/articles/black-william-assessment-learning-118>

<sup>27</sup> [http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/activity4\\_3.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/activity4_3.pdf)

- Одговорите на прашања поставени од наставникот или од самите ученици;
- Листите за проверка;
- Усните презентации;
- Писмените вежби;
- Есеите и писмените извештаи;
- Проектната работа;
- Портфолијата/досиеата со трудовите на ученикот;
- Квизовите и тестовите изготвени од наставникот;
- Тестовите за одредена лекција или поглавје што ги обезбедуваат издавачите на учебници;

Наставниците во училницата можат да го избегнат негативното влијание од тестовите на мотивацијата за учење. За да ги постигнат овие цели наставниците треба:

- Да обезбедат можност и да му помогнат на ученикот да преземе одговорност за неговото учење;
- Да дискутираат со учениците за целите на нивното учење и да обезбедат повратен одговор кој ќе им помогне на учениците во процесот на учење;
- Да ги охрабрат учениците да ја проценат својата работа за тоа колку научиле и колкав напредок направиле;
- Им помогнат на учениците да ги разберат критериумите со кои нивното учење ќе се оценува и сами да ја оценуваат својата работа;
- Да ги развијат разбирањата на учениците за целите на нивната работа во смисол на тоа што учат и обезбедување на повратен одговор во релација со тие цели и како да успеат во совладувањето на истите;
- Да ги охрабруваат учениците да го ценат трудот со поширок аспект на постигања;
- Да ги охрабруваат учениците да соработуваат и позитивно да гледаат на меѓусебните постигања.

Проблемот во секојдневната пракса става акцент на учењето на сметка на оценувањето за учење и ја испушта можноста оценувањето да го подобри учењето.

Првенствено за формативното оценување треба да се каже дека тоа е од голема поддршка за училиштето, односно за наставникот, во неговото работење за унапредување на ангажираноста на ученикот во сопствениот процес на учење за обезбедување квалитет. Неминовен е фактот дека формативното оценување е од суштинско значење за добрата настава и учење.<sup>28</sup> Ова оценување задолжително треба да биде инкорпорирано во секојдневните воспитно-образовни активности, во процесот на учење, како и во секојдневната комуникација на релација наставник – ученик.

Формативното оценување има превентивна улога во спречување на неуспех. Тоа претставува секојдневна интеракција и комуникација на учениците и наставниците, како и на учениците, меѓусебно.<sup>29</sup>

Според улогата која ја има ова оценување, може да се каже дека е насочено или поттикнувачко, односно насочено или развојно оценување. За овој вид оценување велиме дека е формативно од причини што истото се реализира во процесот на учење, при што во процесот на учење ученикот го насочува на одредени цели, содржини и исходи и го поттикнува да ги планира следните чекори во процесот на учење, а со самото тоа ученикот постапно презема конструктивна и активна улога при сопствениот развој.

Формативното оценување е насочено на обликување, насочување и водење на процесот на учење. Тоа ги регистрира податоците поврзани со успехот на учениците и потешкотиите на кои ученикот наидува во однос на активностите кои се предмет на оценување. При формативното оценување овие податоци стануваат информации за постигнатиот успех и следните чекори кои се неопходни за понатамошно учење и напредување.

Генерално гледано, учењето се разбира како димензија на индивидуалниот развој на кој може да влијаат повеќе фактори од поблиското

---

<sup>28</sup> Araceli Ruiz-Primo M. & Marie Furtak E. (2004): „ Informal Formative Assessment of Students. Understanding of Scientific Inquiry “, School of Education, Stanford University/CRESST, Los Angeles -112

<sup>29</sup> Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika - priručnik zanastavnike*, Ministarstvo Prosvete i sporta Republike Srbije, . Beograd -87

и подалечното опкружување како што се: училиштето, наставникот, семејството, роднините, пријателите, како и обемот на интензитетот на соодветната ангажираност на ученикот.

Формативното оценување е поделено на периоди на следење, регистрирање податоци, анализа и соопштување на информации, исто како што и воспитно-образовниот процес е поделен на временски периоди во кои се реализираат одредени цели, се реализираат одредени теми, програмски подрачја и наставни содржини, очекувани исходи од наставната програма.

За формативното оценување може да се каже дека има превентивна улога, кај ученикот, тоа со својата навременост во информирањето спречува да дојде до бележење на неуспешни резултати. Во процесот на успешно управување со наставата и учењето формативното оценување има главна улога. Преку формативното оценување се обезбедуваат повратни информации во текот на наставата за напредокот на ученикот како и за напредокот на самиот наставник.<sup>30</sup>

Во воспитно-образовниот процес учениците се свесни дека секојдневно се следени од своите наставници во работењето и остварувањето на поставените цели. Од тие причини, и формативното оценување како процес, наставникот го спроведува и практикува во секојдневното работење со учениците како спонтан и ненаметлив разговор, односно процес на активности преку набљудување на работата на учениците и поддршка дека нивните активности се соодветни, односно нудење на други алтернативни посоодветни решенија на ненаметлив и спонтан начин.

Тој процес на ненаметливо формативно оценување се реализира преку барања поставени од наставникот до учениците за давање објаснение за одредени случувања поврзани со воспитно-образовниот процес, давање повратна информација за дадените одговори и нивното напредување во учењето, како и давање поддршка во понатамошната воспитно-образовна работа преку препознавање на сопствените силни и слаби страни и потребите за понатамошно учење за стекнување нови знаења. Повратната

---

<sup>30</sup>[https://www.azwestern.edu/academic\\_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and%20summative%20assessment.pdf](https://www.azwestern.edu/academic_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and%20summative%20assessment.pdf) (Formative and Summative Assessment)

информација од наставникот до учениците за нивното напредување во процесот на учење и давање инструкции за понатамошното учење, претставува формативна оценка. Формативното оценување се заснова врз Формални и неформални процеси кои наставниците и учениците ги корисат за да соберат докази за целите на подобрување на учењето.<sup>31</sup>

Ваквата оценка е наречена формативна затоа што на ученикот му овозможува да го согледа сопствениот обем, темпо и квалитет на напредување, осознавање на дотогаш остварените исходи од учењето и поставување цели за понатамошно напредување. Формативната оценка во себе содржи поголем број информации поврзани со напредувањето и развојот на ученикот. Од тие причини оваа оценка не може да се искаже со една бројка, збор или реченица. Ова произлегува од таму што оваа оценка во себе содржи повеќе издиференцирани искази. Формативната оценка во себе содржи информации кои прецизно го искажуваат постигнатиот резултат кој ученикот го постигнува во одреден период во процесот на учење. Формативното оценување претпоставува дека помеѓу наставникот и ученикот, ученикот и материјалот за учење постои континуирана комуникација. Самата постапка манифестирана преку следење на работењето влијае на ученикот, на неговите активности, а со самото тоа и на процесот на учење.

Во формативното оценување соопштувањето на информациите на ученикот има две значајни компоненти. Првата се однесува на она што го постигнал ученикот, а втората се однесува на она што и како треба да го постигне ученикот во неговиот понатамошен воспитно-образовен процес. И двете компоненти се однесуваат на конкретни активности кои ученикот треба да ги изврши за да ги постигне своите цели.

Во суштината на формативната оценка се крие описот, тоа значи дека аналитички се прикажува напредувањето во учењето кај ученикот. Преку еден пресек на изнесените очекувања на исходи од страна на ученикот и изнесените конкретни остварени успеси во врска со учењето на ученикот,

---

<sup>31</sup><http://ati.pearson.com/downloads/chapters/7%20Strats%20Ch%201.pdf>  
andAssessment for Learning)

формативните оценки даваат поприлично прецизна и јасна слика за издеференциран успех на ученикот.

### 3.3. Сумативно оценување

Оценувањето на знаење се нарекува сумативно оценување, додека оценување за знаење се нарекува формативно оценување. Оценувањето на знаење се прави периодично, на крај на тематска единица, полугодие или учебна година. Оценувањето секогаш го надополнува предавањето и учењето.

Сумативното (збирно) оценување помага во “сумирање” или “собирање” на она што ученикот може или неможе да го направи на крајот од полугодието или крајот на учебната година. Со ова оценување се утврдува нивото на компетенции кои ги постигнал ученикот во одреден период и можноста да продолжи во следното ниво (година). Затоа се вели дека ова оценување е проценувачко.

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. Кога оценувањето се базира на мерењето на постигањата на ученикот на крајот на извесна посебна програмска содржина или на извесен временски период (трите месеци, полугодието, крајот на учебната година) тогаш резултатите се користат за да се дадат оценки за дотогашните постигања (сумативно оценување).

Некои од целите на сумативното оценување се:

- Да им се дадат оценки на учениците со цел на известување за постигањата - наставникот ги бележи вреднувањата на напредокот во учењето на секој ученик за да ги информира учениците, нивните родители и одговорните органи во образованието за тие вреднувања;

- Да ги идентификува учениците за дополнителната и додатната настава, во кои што наставникот се обидува да ја прилагодува наставата според индивидуалните потреби;
- Да ја вреднува сопствената настава - наставникот прави осврт на знаењата што учениците можат да ги покажат по завршувањето на часовите. Наставникот може да утврди кои часови биле успешни со учениците и да ги идентификува промените во наставните стратегии кои треба да бидат направени на наредните часови.

Примери на сумативните оценувања се:

- Портфолијата/досиеата со најдобрите трудови;
- Есеите за кои се дава вкупна оценка;
- Писмените испити на крајот на полугодие или на крајот на учебната година;
- Квизовите и тестовите изготвени од наставникот. Практичните тестови (на пример, спроведувањето на некој научен експеримент, завршувањето на некој производ како што е извесен нацрт или некој модел);
- Стандардизираните тестови.

Се забележува дека, освен за стандардизираните тестови, постои извесно преклопување меѓу оценувањата што се користат главно за формативни цели и оние што главно се користат за сумативни цели. Во поглед на формалноста, слично е како и кај формативните.

Со оглед на тоа дека наставниот процес се состои од одредени смисловно заокружени целини кои се реализираат низ подолги временски секвенци, во чии рамки треба да се реализираат одредени исходи кои произлегуваат од дефинирани наставни цели, потребно е и согледување на постигањата на учениците во рамките на поголеми секвенци од воспитно-образовниот процес. Тоа се реализира на крајот на една тематска содржина или програмско подрачје, тримесечие, полугодие, учебна година. Овој вид на оценување се користи за да се оцени учењето на учениците во однос на

стекнатото знаење и вештини.<sup>32</sup> Ваквото оценување се вика сумативно оценување, а од самото име на оценувањето може да се претпостави дека станува збор за оценување преку кое се врши еден вид на сумирање во завршната фаза на учењето за одредена пообемна временска и материјална рамка, односно сумирање во завршната фаза на учењето и школувањето на ученикот. Сумативното оценување е еден вид периодично оценување на исходите од учењето и вкупниот развој кој се заснова на анализа и интегрирање на формативните оценки. Сумативното оценување се потпира на формативното оценување, но треба да се има во предвид дека сумативната оценка со оглед на тоа што се дава на крајот од одреден процес на учење содржи информации кои немаат посебно понатамошно влијание врз развојот на ученикот и водењето на воспитно-образовниот процес, туку ова оценување повеќе го одредува статусот на ученикот во разни ситуации надвор од наставниот процес на чии резултати се однесува сумативната оценка. Основните функции на овој вид оценување се сведочење за видот и нивото на училишната подготовка и подготвеност и селекција на кандидатот во ситуации каде училишниот успех е еден од критериумите, пример, за запишување во средната фаза на школување, доделување одредена стипендија и сл. Во вакви ситуации значењето на оценката доаѓа до израз во компатибилност со целта која треба да ја оствари ученикот. Сумативната оценка иако не содржи опис, сепак за да се знае што таа означува во рамките на програмските цели и исходи, нејзиното значење мора да биде дефинирано со соодветен опис на остварените исходи поврзани со учењето. Точно треба да се знае во кој степен целите треба да бидат задоволени од страна на ученикот согласно одредени нивоа за да ученикот ја добие најниската позитивна оценка, а кој степен во однос на целите да биде остварен за да се добие следната позитивна оценка, итн. Со оглед на ваквите импликации од сумативното оценување, ваквото оценување ученикот го поттикнува на учење за оценка, помалку на учење за знаење и остварување на постигања кои се поврзани со целите и наставата.

---

<sup>32</sup> <http://edglossary.org/summative-assessment/> (SUMMATIVE ASSESSMENT)

## 5. ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО НАЧИНОТ НА КОЈ СЕ ИЗВЕДУВА

Според начинот на кој се спроведува процесот на оценување постојат усното, писменото и практичното оценување.

### 4.1. Усно оценување

Усното проверување е постапка на непосредна комуникација, во која наставникот усно поставува прашања, а ученикот, исто така, усно одговара. Наставникот треба да ги избере содржините, кои ќе ги проверува како и да го избере начинот како ќе го прави тоа.

Еден вид на усно проверување е катехетичкиот (диригиран) разговор, каде наставникот поставува прашања, а ученикот одговара со веќе готови, напамет научени одговори. Овде се бара буквална репродукција на дефиниции, закони, податоци и сл.

Друг вид на усно проверување е т.н. еуристички разговор. Тоа е дијалог каде преку прашањата кои наставникот ги поставува всушност тој ги води учениците до нови сознанија и заклучоци. Наставникот ги користи претходните знаења и го поттикнува логичкото размислување кај учениците. Трет вид на усно проверување се слободниот разговор и дискусијата, каде учениците можат да искажат свои ставови и свои мислења<sup>33</sup>.

Распространет облик на усно проверување е и кога од учениците се бара да објаснат нешто или да опишат одредени настани, појави.

Усното проверување има свои предности како:

- стекнување на потемелен увид во тоа што знае ученикот;
- може да му се постават повеќе прашања и да се бараат повеќе одговори;
- следење на тоа како ученикот пристапува во решавањето на проблемите, задачите и можност да интервенира наставникот;
- не бара обемни подготовки, материјали и друго;

---

<sup>33</sup> Нацева Б., Мицковска Г. и Попоски К. (2001) „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште,, Скопје стр.26,27

- полесно се поттикнува критичноста и оригиналноста кај учениците;
- го помага развојот на усното изразување кај учениците;
- овозможува индивидуализација во изборот на содржините, како според обем, така и според сложеност, итн.

Недостатоци на усното испрашување се:

- недоволна објективност во оценувањето;
- неекономичност (бара многу време);
- неможност да се проверат поголем дел од содржините;
- создавање на клима на испитна „треска“;
- не е погодно за учениците со слаби говорни способности, срамежливи и несигурни ученици;
- одговорите на учениците не се регистрираат па и не подлежат на проверка;
- не се остварува во објективно исти услови (секој ученик е оценуван за различни содржини), итн.

Усното проверување не може да се замисли без прашањата на наставникот. Па тие врз основа на тоа кои сознајни процеси поттикнуваат се делат на две групи:

- прашања од ниско ниво (од учениците бараат репродукција) и
- прашања од високо ниво (го поттикнуваат логичкото и критичкото мислење).

Во испрашувањето има четири етапи:

- поставување на прашањето (директно или индиректно);
- пауза (време на исчекување на одговорот);
- повикување да се даде одговор (селекција на учениците кои ќе дадат одговор на поставеното прашање);

повратен одговор (реагирање на одговорот на ученикот).

Во денешно време иако писменото проверување е застапено во различни облици за проверување на знаењата на учениците како што се: тестови на знаење, контролни задачи, задачи на објективност, итн., усното проверување на знаењата е неопходно и застапено бидејќи преку него се добиваат многу

неопходни и важни податоци кои не може да се обезбедат преку писменото проверување или некој друг начин на испитување.

Една од дефинициите за усно оценување гласи „Усната проценка е проценка спроведена само усно, односно преку збор искажан со уста“ Во праксата усното оценување ги подразбира следните начини:<sup>34</sup>

- Усното оценување претставува една форма на оценување која во пракса се комбинира, на пример со текст напишан на хартија.
- Преку усното оценување се оценуваат одговори или изработки на поединец или на група ученици.
- Наставникот при оценувањето може да вклучи и други наставници или да побара да се вклучат ученици, односно да слушне и мислење од нив.

Друга дефиниција за усното оценување гласи „Усната проценка се однесува на било каква проценка на учењето на ученикот, која се спроведува со говорен збор“.<sup>35</sup>

Усното проверување има поширок опсег на проверување на знаењата кај учениците и се манифестира не само преку давање на одговори на учениците конкретно за оценка, туку тука спаѓаат сите прибрани податоци од страна на наставникот кои се однесуваат на работата со учениците, и тоа: при предавањето на нов наставен материјал, при дискусии и дебати кои се одвиваат за време на наставниот час, при одредени вежби за време на наставниот час и др. Преку усното проверување на знаењата на учениците освен наставникот што добива информации за тоа колку од нивна страна се совладани целите, тој добива и сознанија колку ученикот е способен своите мисли да ги формулира и интерпретира усно, колку изразувањето му е точно и прецизно, и како и во која мерка ги усвоил наставни содржини и како знае да го објасни.

---

<sup>34</sup> [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433\\_oral\\_assessment.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433_oral_assessment.pdf) (Oral Assessment - Gordon Joughin and Gillian Collom)

<sup>35</sup> Joughin G, (2010) „ A short guide to oral assessment “, Leeds Metropolitan University, Leeds-125



Слика бр.12: Усно оценување на учениците

Особеноста на овој вид оценување е таа што наставникот во директен однос со ученикот има можност да го оцени и утврди напредокот на ученикот во однос на учењето, имајќи ги во предвид неговите можности, способности и мотивација.

Со оглед на тоа дека времето предвидено за реализацијата на наставната програма за предметот не се однесува само за проверка на знаењата на учениците, добриот наставник расположливото време за реализација на проверка на знаењата на учениците со добро планирање ефективно ќе може да го распореди низ сите наставни часови, а како продукт од доброто планирање и реализирање може да се обезбедат голем број податоци поврзани со знаењата и постигањата на учениците. Според тоа,

под усно оценување не треба да се подразбира само одговарањето „пред табла“, туку обезбедување информации за напредокот и знаењата на ученикот преку низа постапки преку кои се обезбедуваат податоци до кои наставникот доаѓа преку континуирано следење на работата на ученикот.

Реализацијата на новите содржини се смета како погоден начин за проверка на знаењата на учениците. Во наставата во САД се заговара моделот дека наставникот во своето обраќање кон учениците не смее да биде подолг од 3 минути, а при тоа да не постави прашање упатено кон учениците. Со овој пристап може да се обезбедат информации, односно да се оценат учениците кои пред усвојувањето на новото знаење успешно се снаоѓаат во нови (проблем) ситуации. Преку овој пристап се обезбедуваат информации кои се однесуваат на тоа колку ученикот е способен да се снајде и колку го следи предавањето на наставникот, отколку тоа колку ученикот е трудољубив и насочен во работењето.

Во недостаток на соодветни пристапи за оценување на учениците, одредени наставници водејќи се по примерот на работење на некој од своите наставници го применуваат нивниот пристап сметајќи дека истиот се состои од најсоодветни начини и постапки за испрашување и оценување на учениците. Индивидуални самостојно формирани техники за оценување на учениците се смета дека има онолку колку што има и наставници. Гледано сумарно, може да се издвојат два типични модели на усно испрашување. Првиот, во кој наставникот за време на испрашувањето има заземено пасивен однос, на тој начин што откако ќе го постави прашањето останува дистанциран, пасивен сè додека ученикот одговара. Вториот начин на испрашување се одликува со тоа што по поставеното прашање, наставникот не е пасивен, напротив, тој преку поставување подпрашања го поттикнува, насочува, му помага на ученикот и го насочува кон точниот одговор.

При усното проверување на знаењата на учениците овие две испрашувања доаѓаат до израз, а често се сретнува и трето испрашување кое претставува комбинација на претходните две. При примена на првото испитување кое се темели на пасивниот пристап на наставникот за проверка на знаењата кај ученикот квалитетот на знаењето на ученикот, а

со самото тоа и на оценката влијае не само знаењето туку и други фактори кои битно влијаат во квалитетот на оценката како што се вербалната способност на ученикот која се базира врз неговата способност за изразување, обликување на мислите, elokventност, емоционално снаоѓање во непредвидени ситуации, искористување на знаењата поврзани со долготрајната меморија. Во овој случај постои опасност наставникот да го потцени потенцијалот и знаењето на ученикот. Во вториот пристап, активниот пристап, наставникот преку подпрашања и објаснувања ја препознава содржината искажана од ученикот. Во овој случај на ученикот му останува да ја препознае и да ја репродуцира содржината, што е појава во ваков случај наставникот во текот на испрашувањето да го прецени знаењето на ученикот. И двата пристапи на усно испитување не се идеални и на свој начин негативно може да влијаат при утврдувањето на знаењето научениците доколку се нема сериозен и темелен пристап.

Во однос на тоа што е најадекватно да се оценува усно, секако дека недвосмислено би кажале јазиците (мајчин и странски). За таа цел наставниците кои ги предаваат овие предмети треба да имаат континуирани обуки во однос на овој вид на оценување. Следува табела во која е посочено во кои случаи усното оценување е најадекватно.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433\\_oral\\_assessment.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433_oral_assessment.pdf) (Oral Assessment - Gordon Joughin and Gillian Collom)

Табела бр.1: Адекватност на усното оценување

<b>Знаење и разбирање</b>	Усното оценување се применува во однос на теми кои кај учениците поттикнуваат посебна љубопитност и внимание
<b>Решавање на проблеми</b>	Усното оценување може да се применува кога од учениците се бара да дадат одговори во однос на новонатанати ситуации каде до израз доаѓа сопственото мислење
<b>Интерперсонални вештини</b>	Ситуации во кои се согледува креативноста на ученикот во однос на неговите комуникациски способности
<b>Лични особини</b>	Ситуации во кои до израз доаѓаат самоувереноста, самоконтролата, реакцијата, адаптираноста на ученикот

Усното оценување е евидентно и за време на часовите предвидени за вежби и утврдување на знаењата при што може да се оценат поголем број ученици. При тоа на учениците им се задаваат задачи со различни тежински нивоа. Учениците истите ги решаваат на часот, а наставникот во континуитет ги следи и и прибира податоци за степенот на усвоеност на одредените наставни содржини од поголем број ученици.

И домашните задачи може да послужат за проверка на знаењата на учениците со што наставникот преку разговор и поставување прашања на учениците во врска со домашната задача утврдува дали таа е изработена од самиот ученик и истовремено поконкретно ја одредува оценката.

Оценувањето и доделувањето оценка на ученикот треба да биде јавно и транспарентно во паралелката за време додека трае наставниот час. Од голема важност е наставникот доделената оценка да ја образложи и при тоа да каже што ученикот точно одговорил, односно знаел, а што погрешил, односно не знаел. На тој начин ученикот ќе има точна информација за тоа што знаел, а што не знаел и точно ќе ги знае своите недостатоци и кој начин на работа треба да примени за да го надополни она што не го знае.

Секое оценување како постапка само по себе кај оној кој е предмет на испитување, ученикот, предизвикува оредено чувство на непријатност. Ова

чувство е евидентно и кај усното испитување, се бележат и одредени недостатоци, освен познатите недостатоци како што е стравот од испитување, расположението на испитувачот, наставникот, одредени симпатии или одбивност кон ученикот и др. се бележат и други недостатоци, односно слабости како што се:

- усното оценување и проверување на знаењата кај ученикот припаѓаат во субјективниот облик на оценување од причина што степенот на знаење кај ученикот го утврдува и исклучително зависи од впечатокот кој ќе го стекне наставникот;
- учителот може да влијае на одговорите од ученикот;
- се испитуваат помал дел од наставниот материјал;
- учениците одговорите ги даваат на различни прашања и на себе својствени начини, па е потешко да се одреди објективен начин на мерење на знаењата.

Со цел да се отстранат недостатоците поврзани со усниот начин на проверка и оценување на знаењата на учениците кои се засноваат на субјективниот начин на проверка на знаењата, добро е наставникот за секој ученик кој ќе биде испрашуван и вреднуван да изготви слична комбинација на прашања и задачи. Овој начин на оценување, со слични комбинации на прашања и задачи најадекватен е да се употреби за учениците за кои наставникот нема собрано доволно информации задавање транспарентна и вистинска оценка.

Во однос на оценката при усното проверување на знаењата на учениците, треба да се утврдат кои знаења треба да ги имаат тие со цел да добијат проодна оценка.

Човекот како мерка може јасно да идентификува три нивоа на знаење. Кај нас, во нашето опкружување (земјите од поранешна Југославија), како и во некои други земји од Европа и светот, при проценката на знаењата кај учениците се користи скала со пет степени. Во текстот што следува ќе биде опишана скалата со оценки од 1 до 5, со претпоставка дека прашањата се соодветни и реални и при тоа предмет на проверка да е она што најчесто се

проверува, колку ученикот ја совладал и разбрал наставната материја и колку може истата да ја примени.

Табела бр.2: Опис на скалата за оценки од 1 до 5

Постапка	Опис	Бројчана оценка
<b>Примена на знаењето</b>	Брзо, самостојно, точно и успешно.	5
	Умерена брзина, точно и успешно, без помош на наставникот.	4
	Во позната ситуација со индиректна помош на наставникот точно одговара.	3
	Споро, прави грешки, но со индиректна помош на наставникот успева.	2
	Ниту со помош на наставникот не успева да одговори/реши поставеното барање	1
<b>Образложување на постапката</b>	Спонтано, точно, логично, темелно, аргументирано, опширно.	5
	Точно, логично, темелно, со разбирање	4
	Делумно, логично, уверливо	3
	Непотполно, површно, со грешка	2
	Некохерентно нелогично, без разбирање	1

Новите текови на воспитно-образовниот процес бараат други предлози и критериуми на усно оценување, и оценување воопшто. Тие содржат различни облици на знаења кои се засноваат на тоа: колку ученикот го разбира поставеното прашање, како ги образложува постапките и

решенијата, како и колку успешно ги решава проблемските прашања и задачи, како го применува стекнатото знаење и сл. во табелата што следи се прикажани предлози за оценување во согласност со новите погледи на наставата.

Табела бр.3: Опис на нивоата за оценки од 1 до 5

Оценки	2	3	4	5
<b>Ученикот:</b>				
<b>Знаење и разбирање</b>				
<b>- Разбирање</b>	-покажува ограничено разбирање на поимите	- повечето од поимите ги разбира	-покажува евидентно разбирање на поимите	-целосно ги разбира поимите
<b>- Решавање на проблем задачи</b>	-единствено точно ги изведува само наједноставните постапки	-одговорите се делумно точни	-точно одговара	-одговорите се најадекватни и целосно точни
<b>Разрешување на проблемот, Размислување</b>				
<b>Истражување</b>				
<b>-Образложување</b>	-ги следи едноставните образложенија	-ги следи едноставните и средните образложенија	-ги следи релативно сложените образложенија, ја проценува вредноста на аргументите и ги образложува посложените содржини	-ги следи сложените образложенија, ја проценува нивната валидност и ги толкува комплексните содржини
<b>- Формулација на прашања, избирање на методи и техники за решавање проблемски задачи, интерпретирање на одговорите, носење заклучоци, анализа на одговорите и</b>	-решава проблемски задачи со ограничен учинок	-решава проблемски задачи релативно добро	-успешно ги решава проблемските задачи	-исклучително успешно ги решава проблемските задачи

<b>решенијата</b>				
<i>Комуникација</i>				
<b>-Усна писмена, графичка</b>	образложенијата не се јасни	образложенијата се делумно јасни	комуницира јасно и ги образложува сопствените размислувања	Комуницира одлично и целосно го образложува сопственото мислење
<b>-Употреба на јазикот, симболите, графиката</b>	-многу ретко користи стручни изрази и симболи	-понекогеш точно ги користи стручните термини и симболи	-најчесто точно ги користи стручните термини и симболи	-точно и делотворно ги користи стручните термини и симболи
<i>Примена</i>				
<b>-Примена на методите и идеите во познати и непознати проблемски состојби</b>	-наученото го применува при познати и едноставни состојби	-наученото го применува при познати состојби	-наученото го применува при сложени познати состојби и ја препознава основната идеја	-наученото го применува во сите при сите состојби -целосно го разбира целиот наставен материјал -успешно го применува наученото

#### 4.2. Писмено оценување

Писменото оценување се состои во тоа што наставникот поставува прашања или дава задачи на учениците во писмена форма, а тие, исто така, одговараат писмено. Постојат разни видови на писмено проверување меѓу кои:

- писмените работи по одделни предмети;
- домашни работи;
- тестови на знаења;
- контролни задачи;

- прашања од есејски тип итн.

#### **Предности на писменото проверување се следниве:**

- дава можност за послободен, покреативен пристап;
- учениците сами одлучуваат по кој редослед и со кое темпо ќе ги решаваат задачите;
- учениците имаат помалку трема;
- погодно е за проверка на целите на наставата кои се однесуваат на развојот на т.н.повисоки ментални процеси;
- учениците имаат повеќе време за концентрација, размислување и подготвување на одговорите;
- од писменото проверување останува документација за одговорите на учениците, кои потоа можат повеќепати да се прегледаат.

#### **Недостатоци на писменото проверување се:**

- недоволно е објективно;
- опфаќа мал дел од наставната материја, па не може да се говори за репрезентативна проверка на содржината на предметот;
- оценувањето на одговорите не е доволно доследно;
- често учениците многу доцна ги добиваат резултатите од писмената проверка, што негативно се одразува на нивната мотивација итн.

Наставникот треба да се раководи од следниве правила при давањето на повратната информација на учениците:

- секоја позначајна творба или тест треба да е проследен со кус коментар;
- коментарот да започне со она што е добро направено ;
- во коментарот треба да се укаже на грешки и насоки како да ги отстрани во иднина;
- коментарот треба да заврши со оптимистична порака до ученикот;

коментарот треба да мотивира и треба да е конкретен, а не општ.

Во сите училишта покрај усното проверување и оценување на знаењата на учениците, се спроведува и писмено проверување. Предноста на писменото оценување и проверување е тоа што во исто време се

спроведува оценување и проверување на сите ученици во паралелката за ист наставен материјал од наставната програма за предметот. Во споменатите Правилници за следење и оценување на постигнување на учениците е наведено дека тие во текот на едно полугодие се оценуваат неколкупати, во зависност од фондот на часови за дадениот предмет.



Слика бр.13: Писмено оценување на учениците

Mary Beaven дефинирала шест претпоставки во однос на писменото оценување, односно писмените одговори на учениците:<sup>37</sup>

1. Напредокот во однос на давањето писмени одговори од страна на учениците е бавен процес кој може да потрае шест, десет, па дури и петнаесет недели.
2. Наставникот треба да создаде соодветна клима за писмено изразување од страна на учениците во која учениците ќе се чувствуваат слободно да истражуваат и да пишуваат на теми кој се во доменот на нивниот интерес.

<sup>37</sup> <http://spanport.umn.edu/assets/pdf/EvalStudWrit.pdf> (How To Evaluate Student Writing)

3. Наставникот треба да даде поддршка и охрабрување при писменото изразување на учениците сè додека учениците не стекнат соодветна рутина за овој вид на изразување.
4. Истакнувањето на целите поврзани со писменото изразување се од големо значење. Учениците треба да работат на одреден (ограничен) број на цели истовремено.
5. Писменото изразување на учениците не треба да биде изолирано. Тоа треба да се поттикнува преку зборување, слушање, читање, дискутирање. Сите овие форми делуваат на соодветен начин при писменото давање на одговори од страна на учениците.

Знаењата на учениците во училиштата се проверуваат преку училишни задачи, како што се задачи од објективен тип или тестови на знаење. Писменото оценување на учениците се базира на основа на постигнатите бодови, односно точно понудениот одговор.

При оценувањето треба да се истакнат и недостатоците од единствениот начин на мерење на поединечните оценки. Факторите кои најчесто влијаат на критериумите за оценување се:

- изборот на задачите односно прашањата според тежинското ниво;
- строгост на наставникот;
- степенот на знаење на ученикот.

Нивото на сложеност на прашањата/задачите наставникот споредлични расудувања ги искажува во поени. Бројот на освоени поени е основа наставникот да ја утврди оценката за ученикот.

Проценката на писмените одговори на учениците се врши на различни начини, крајната цел секогаш е подобрување на наставниот процес. Еве неколку стратегии во таа насока.<sup>38</sup>

- Осигурајте се дека учениците ги знаат критериумите поврзани со писменото изразување.
- Побарајте учениците да се вклучат во развојот на критериумите.

---

<sup>38</sup> Grammar and Composition (2007) „Writing Assessment and Evaluation“, Glencoe McGraw-Hill, New York - 213

- Објаснете им на учениците како нивното писмено изразување ќе влијае на нивната оценка.
- Вреднувајте го и процесот на писменото изразување, а не само финалниот производ.
- Обезбедете можност за повратна информација.
- Поттикнете го самооценувањето кај учениците при давањето писмени одговори.

Во текстот што следува ќе бидат прикажани две ситуации кога однапред има претворање на бројот на освоени поени во оценка и еден начин последователно утврдување на мерките.

Бодовната таблица која следи се користи кога при преглед на писмената изработка на ученикот покрај точниот одговор/задача се зема во предвид и се оценува и постапката, како и делумните одговори/задачи, делови од одговорите и сл. Во неа може да се забележи дека оценката доволен (2) треба да се освојат најмалку 50% од бодовите, додека за оценката одличен (5) потребно е најмалку да се освојат 90% од севкупниот предвиден број на поени.

Табела бр.4: Бодовна таблица со која се пресметуваат и постапката

Број на бодови во проценти (%)	Помалку од 50 %	Од 50 до 63 %	Од 64 до 76 %	Од 77 до 89 %	90 и повеќе %
Оценка	Недоволен (1)	Доволен (2)	Добар (3)	Многу добар (4)	Одличен (5)

Доколку при писмената проверка се вреднуваат само точните одговори/задачи, односно доколку не се земаат во предвид делумно точните одговори и постапката на одговарање/решавање се применува поблаг критериум на вреднување кој е прикажан во табелата што следи.

Табела бр.5: Бодовна таблица со која се пресметува само точниот одговор/резултат

Број на бодови во проценти (%)	Помалку од 40 %	Од 40 до 55 %	Од 56% до 70 %	Од 71% до 85 %	86 и повеќе %
Оценка	Недоволен (1)	Доволен (2)	Добар (3)	Многу добар (4)	Одличен (5)

Конкретно до наставниците во Република Македонија упатуваме препорака дека наведените бодовни граници во двете прикажани табели се ориентациски, бидејќи давањето на оценката не е статистичка постапка. Најдобро е секој наставник да состави сопствена скала за претворање на освоените бодови во оценка, а притоа да ги има во предвид сложеноста на наставната програма, сложеноста на наставните теми/подрачја, сложеноста на наставната материја, како и нивната особеност и специфичност, а сето тоа да се базира и да се поткрепи со образовните критериуми и стандарди изготвени од страна на Бирото за развој на образованието.

Преку писменото оценување, преку добро оформени праша, се проверуваат и когнитивните способности за креативниот потенцијал на учениците. Во текстот што следи ќе биде истакната основата на дваесет видови прашања со кои наставниците би можеле да ја проверат когнитивната насоченост на учениците, основната димензија на когнитивниот стил, можност за креативен пристап при усвојувањето на знаењата и др. Прашањат кои следат во иста или слична форма може да се користат и при усното оценување на учениците, односно оценување преку дијалог и дискусија. Се препорачува овие прашања наставниците добро да ги простудираат и да владеат со обликот и суштината на прашањето. Се препорачуваат следните облици на прашања:

- селективно потсетување, наведи....;
- евалуативно пристување кога е дадена основата за тоа;
- споредување на две нешта во однос на одредена основа;
- општа споредба на две нешта;

- прашање кое се поставува во вид на дилема;
- откривање, познавање, причина-последица;
- објаснување на значењето на некој исказ или фраза;
- резиме за даден текст;
- барање да се изврши одредена анализа;
- образложување на дадени релации;
- илустрација преку примери на ученикот за образложување на научени начела;
- класифицирање;
- примена на правилата и начелата во новосоздадена ситуација;
- дискусија;
- образложување на целта на авторот при изборот на материјалот или одредена организација;
- критика во однос на валидноста на некој исказ;
- извршување преглед, писмено или усно;
- реорганизација на факти;
- формирање нови прашања и поставување проблем;
- нов пристап, изнајдување нови начини за решавање одреден проблем.

**Писмените работи** претставуваат посебен вид на проверка и оценување на знаењата, способност за примена на знаењата, начин за развивање и утврдување на одредени знаења, способности и навики на учениците. Се смета дека овој начин на проверка на знаењата кај учениците е доста објективен во организирање и спроведување на покомпактни истражувања. Како предност на овој вид испитување се вбројуваат и фактите дека на овој начин може да се испрашаат поголем број ученици истовремено, а при тоа сите се во иста, или приближно иста положба (одговараат на исти прашања), тоа е значајно затоа што со ова оценување може да се направи значајна компарација помеѓу групи во паралелката или паралелки во одделение.

Како значајни инструкции кои се однесуваат за наставниците кога тие подготвуваат писмени работи треба да се истакната правилниот избор на прашања, задачи, теми, наставни подрачја. Секако, на прво место е изборот на прашањето. Преку него се очекува наставникот правилно да го насочи ученикот кон очекуваните активности за остварување на целите. Како значајна работа е и тоа што писмените задачи треба да бидат планирани, да произлегуваат од редовната настава, односно наставна програма со цел на правилен начин да се синтетизираат етапите во процесот на континуирано стекнување на знаења во наставата. Во одредени ситуации се бележат појави, посебно кога станува збор за писмените работи за јазик и книжевност да се даваат теми кои не се во врска со претходните вежби во однос на културата на пишувањето и усното изразување.

Согласно наставниот план и програма има предмети во кои задолжително се планирани изработки на писмени работи, а во некои е конкретизиран и нивниот број. Воглавно овој вид на оценување преку изработка на писмени работи е предвиден за јазиците (мајчин и странски, како и за мајчин јазик за учениците кои наставата не ја посетуваат на својот мајчин јазик), математика и некои други предмети. Бројот на писмените работи е различен во зависност од предметот и одделението. Најчесто во текот на една учебна година по еден предмет се изработуваат по четири писмени работи, по две во полугодие, што и не мора да е пример. Писмените работи за наставниците, а со самото тоа и за учениците и родителите имаат големо значење. Добиените оценки од писмената работа се внесуваат во дневникот на паралелката што на оценката ѝ се дава посебна тежина. Ова оценка за наставниците и учениците има поголема објективност во однос на другите оценки. Во однос на севкупното писмено оценување, без разлика за кој вид писмено испрашување станува збор, се истакнува дека писмените испрашувања, како метод на за оценување на учениците, стануваат составен дел од секој наставен час, почнувајќи кај учениците во најмалите одделенија, посебно за предметите мајчин јазик и математика. Како посебни облици на писмено испрашување во пониските одделенија, односно во пораните години

на учениците евидентни се: препишувањето, слободните состави, довршување текст, диктат, одговарање на прашања и др.

При применувањето на оценување на писмените работи, наставникот тргнува од целите кои ја сочинуваат основата на тематската/програмската целина, односно содржините од која таа се состои. Во согласност со тоа ученикот се оценува од различни аспекти на содржините, што подразбира како тој ги објаснува фактите, во која мерка одговорил сеопфатно во однос на зададеното прашање, како ги објаснува појавите, односите, нивото и обемот на содржината, примена на правописните, стилските, јазичните правила. Овие правописни, јазични, стилски правила не треба да се однесуваат само за предметот мајчин јазик, напротив, тие треба да бидат земани во предвид при писменото оценување по сите наставни предмети.

Имајќи во предвид дека писмените работи суштински се од есејски вид, тие како такви спаѓаат во субјективниот начин на оценување, потешкотиите околу формирањето на објективните критериуми за вреднување на овој вид задачи се познати. Надминувањето на субјективноста на наставникот може да се намали доколку се применуваа некои од следните сугестии упатени кон наставниците.

При проверка на писмените работи за да се задржи поголемо ниво на објективност на наставникот му се сугерира сите писмени работи да ги прегледа одеднаш без прекинување. Истовремено без да знае чија писмена прегледува со цел тоа да не влијаат врз одлуката за претходните знаења на учениците и добиените оценки. При проверката наставникот откако ќе ја провери писмената работа да ја селектира на посебно место (одличен, многу добар, добар итн...), а потоа уште еднаш истите да ги провери и да ги спореди со цел да го зголеми степенот на објективност при оценувањето. По завршувањето на писменото оценување на писмената работа, наставникот обично прави споредбена анализа во однос на усната добиена оценка за секој ученик. Се препорачува наставникот да посвети посебно внимание кај учениците каде има поголемо отстапување помеѓу писмената и усната оценка. Како причина за оваа појава, меѓу другото, може да се смета неадекватен пристап при писменото оценување во однос на усвојувањето на

наставните цели или дека ученикот има поголема вештини на изразување усно, односно писмено, во зависност која од оценките е поголема (усната или писмената).

**Контролните задачи** претставуваат уште еден писмен начин за проверка на знаењата на учениците. Употребата на контролните задачи е масовни и присутна речиси по сите предмети. Таа претставува рационален и економичен начин за писмена проверка на знаењата. Оваа писмена форма на проверка на знаењата кај учениците посебно е присутна во повисоките одделенија и предметите со помал фонд на часови. Во контролната се содржани помал број на прашања, односно задачи на кои учениците даваат писмен одговор. Согласно наставната програма, наставниците понекогаш изготвуваат и употребуваат повеќе видови од овие контролни задачи со различни тежински нивоа. Употребата на контролните задачи посебно е евидентна кога треба да се одреди суштинското знаење на ученикот во однос на одредени наставни содржини. Следат неколку предлози за што пообјективно, почувствително и поквалитетно користење на контролните задачи во писменото оценување на учениците:

- При изборот на прашањата да се води посебна сметка за компатибилноста и соодветноста на истото со наставната содржина на која се однесува;
- Прашањата треба да го поттикнат потенцијалот кај ученикот со што на тој начин ќе се одберат задачи за ученици чија способност се однесува на репродукцијата, а и за учениците кои може да одговорат на задачи од видот на: објасни, спореди, наведи, одбери, илустрирај, примени, одбери, предложи итн.;
- На наставниците им се препорачува одговорите на прашањата и задачите да ги имаат претходно, пред да им се дадат за одговарање и решавање прашањата и задачите, како и пред истите да им се зададат, да се направи нивна сеопфатна анализа, а од големо значење во однос на транспарентноста, објективноста и изедначување

на критериумите, добро е истите прашања и задачи и нивните одговори да бидат разгледани и дискутирани на ниво на актив на наставници по ист предмет.

Наставниците иако сметаат дека овој вид на испрашување и оценување на знаењата на учениците е пообјективен во споредба со усното, субјективноста и тука сè уште е на големо ниво, односно оценката во главно е резултат на субјективниот суд на наставникот и неговиот впечаток во однос на покажаното знаење на ученикот. Наставниците во потрага за поголема ефикасност при испрашувањето и оценувањето на знаењето на учениците, самите увиделе дека контролните задачи имаат одредени недостатоци кои се однесуваат на тоа дека при примената на овој вид на оценување може да се дојде до ситуација наставникот да стекне погрешен суд за постигањата на ученикот, односно да покажаното знаење не е одраз на разбирањето, разбирањето на содржината, туку да се констатира дека ученикот знаењето го има усвоен механички, а дури откако ученикот ќе го провери и усно тогаш наставникот ја комплетира конечната слика во однос на знаењето кое го поседува ученикот. Ова понатаму значи дека наставникот при оценувањето не треба да го има само квантитетот на покажаното знаење од ученикот, туку треба да го има во предвид и квалитетот на усвоеното и покажано знаење и вештини предвидени со наставната програма.

Овој начин на оценување преку контролни задачи се минимизира и во однос на тоа што не дава можност да се согледаат аспектите кои се однесуваат на развојот на личноста на ученикот, што е евидентно при усното проверување и оценување на знаењата, а се однесува на интересот на ученикот, љубопитноста, покажаниот талент, односот спрема работењето, што при употребата на контролните задачи не е евидентно и не се зема во предвид при вреднувањето на учениците. Како голем недостаток на контролните задачи се наведува и емоционалната димензија при примената на контролната задача како начин на оценување на учениците. Таа се однесува на тоа дека емоционално чувствителните ученици се доведуваат во

стресна и напната ситуација која се темели на стравувањето дека прашањата и задачите од контролната задача нема да бидат соодветниво однос на неговата подготвеност за да може тој соодветно да го презентира своето знаење. Критиките во однос на контролните задачи се однесуваат и на тоа дека голем број наставници при носењето на завршната сумарна оценка за знаењето на ученикот се темели токму врз неа, без притоа да се имаат во предвид и другите начини на оценување. Од тие причини контролната задача не е и не треба да биде единственото мерило за постигањата на учениците. Таа треба да биде дополнена со усното проверување на знаењата на учениците.

### 4.3. Практично оценување

Практичното проверување се реализира тогаш кога од учениците се бара:

- да изведат некоја физичка активност;
- да направат одреден предмет;
- да се служат со одреден алат, прибор;
- да изведат, следат и контролираат некаков процес или одредени операции;
- да одиграат некакво поведение (улога во балет и сл.).

Во сите наставни предмети има содржини кои можат практично да се проверуваат. На пример: по мајчин јазик тоа се вештините на писмено и усно комуницирање, ракување со прибор во наставата по математика, разни спортски активности, разни вештини во наставата по основи на техниката и производството итн.

Наставникот врши проценка на постигањата на учениците преку:

- набљудување на одредени физички,
- психомоторни активности и
- преку набљудување на изработката на учениците.

Во практичното проверување и оценување неопходно е да се земат во предвид изработките, трудовите (портфолија) на учениците.

Практичното проверување и оценување допринесува да се:

- посвети поголемо внимание и на оние активности што имаат практичен карактер;
- да се сфати дека практичната страна на наставата е исто така важна како писмените и усмените проверки на знаењето;
- да наставниците и родителите имаат појасна претстава за напредокот на учениците;
- да укаже на слабостите во наставата од значење за практичната оспособеност на учениците;

да почувствуваат учениците дека се активни во наставата и да доживеат задоволство од изработките.

Практичното проверување претставува вид на проверка преку која се утврдува нивото на владеење со практичната способност, умевање, вештина на ученикот. Практичното проверување се реализира тогаш кога од учениците се бара:

- да изведат некоја физичка активност;
- да направат одреден предмет;
- да се служат со одреден алат, прибор;
- да изведат, следат и контролираат некаков процес или одредени операции;
- да одиграат некаква улога.

Практичното проверување е проверување преку кое се согледува и утврдува нивото кое го има стекнато и со кое владее ученикот во однос на практичните способности, знаења и вештини. Овој вид на оценување е евидентно и најмногу се користи кај наставните предмети во кои учениците имаат поголем број задачи поврзани со практичната работа (ракување со разновидни предмети, алати, инструменти, материјал итн.) за проверка на знаењата и способностите за одредена област. Уште од мали нозе, со започнувањето на основното образование на учениците најразлични се

областите во кои ученикот се запознава и оспособува со практичното работење (читање на часовникот, употреба на мерни единици, адекватно служење со приборот за цртање, работа со компјутер итн.), а со самото тоа на сличен начин преку практичните активности се врши проверка на оспособеноста на учениците за практичното работење.



Слика бр.14: Практично оценување на учениците

Практичното оценување најмногу се практикува во областите во кои учениците имаат поголем број задачи од областа на практичната изведба како што е ракување со предмети, алати, инструменти, разновиден материјал итн. и се проверува знаењето и способноста за одредена активност. Уште од најраната возраст на учениците кога ја посетуваат наставата во основното училиште бројни се активностите за кои ученикот ќе треба да се оспособи, како што се употреба на разни мерки, читање на часовникот, соодветно

служење со компјутерот, приборот за цртање и сл., а подоцна преку практични активности се врши проверка на оспособеноста на учениците за овие практични примени.

Во сите наставни предмети има содржини кои можат практично да се проверуваат. На пример: по мајчин јазик тоа се вештините на писмено и усно комуницирање, ракување со прибор во наставата по математика, разни спортски активности, разни вештини во наставата по основи на техниката и производството итн.

Наставникот врши проценка на постигањата на учениците преку:

- набљудување на одредени физички,
- психомоторни активности и
- преку набљудување на изработката на учениците.

Во практичното проверување и оценување неопходно е да се земат во предвид изработките, трудовите (портфолија) на учениците.

Практичното проверување и оценување допринесува да се:

- посвети поголемо внимание и на оние активности што имаат практичен карактер;
- да се сфати дека практичната страна на наставата е исто така важна како писмените и усмените проверки на знаењето;
- да наставниците и родителите имаат појасна претстава за напредокот на учениците;
- да укаже на слабостите во наставата од значење за практичната оспособеност на учениците;

да почувствуваат учениците дека се активни во наставата и да доживеат задоволство од изработките.

## **5. ОЦЕНУВАЊЕ СОГЛАСНО ТОА КОЈ ГО ИЗВЕДУВА**

Согласно кој го врши оценувањето на постигањата на учениците во училиштата може да се диференцираат два вида на оценување, и тоа интерно (внатрешно оценување) и екстерно (надворешно оценување).

Интерното оценување на постигањата на учениците е поврзано со нивното секојдневно оценување од страна на нивните наставници со инструменти и постапки на оценување кои се изготвени од страна на наставниците, додека екстерното оценување подразбира оценување на постигањата на учениците од надворшни институции чија дејност е воспитно-образовниот процес и се врши според строго дефинирана процедура која опфаќа стандардизирани изготвени тестови кои за цел има да ги мерат постигањата на учениците во однос на тоа колку тие ги постигнале пропишаните цели и стандардни од наставните програми.

### **5.1. Интерно (внатрешно) оценување**

Интерно проверување е она каде наставникот врши проверка и оценување. Во наставата се вклучени и наставникот и учениците, па заради тоа покрај оценување на учениците е потребно оценување и на работата на наставникот. А, пак од друга страна во оценувањето треба да се вклучат и учениците (преку самопроверување или меѓусебно оценување).

Интерното оценување е составен дел од секодневниот воспитно-образовен процес во училиштето. Ваквото проверување е она каде наставникот врши проверка и оценување. Во наставата се вклучени и наставникот и учениците, па заради тоа покрај оценување на учениците е потребно оценување и на работата на наставникот, а пак од друга страна во оценувањето треба да се вклучат и учениците (преку самопроверување или меѓусебно оценување).

Наставниците како главни чинители, изведувачи на интерното оценување во однос на учениците:<sup>39</sup>

- вршат разјаснување, односно олеснување на процесот на учење;
- училиницата ја прават место за ефикасно учење преку дискусии, поставување прашања и задачи кои се доказ во однос на учењето;
- овозможуваат повратни информации што учениците во однос на учењето ги движат напред;
- вршат континуирано континуирано активирање во однос на учењето;
- создаваат активни ученици кои поседуваат активно знаење.

Интерното оценување на наставникот му овозможува во континуитет да ги следи постигањата на ученикот во однос на тоа колку тој ги остарува предвидените цели од наставната програма за соодветниот предмет. Ова оценување во континуитет се остварува во училиштето од страна на наставниот кадар со што наставникот може соодветно да го мери односот и постигањата на ученикот кон учењето. Начинот на оценување треба да биде соодветно и конкретно објаснет во посебно изготвен правилник кој ќе биде во согласност со законот за основно, односно средно образование.

Интерното оценување на ученикот е тесно поврзано со следење на неговиот развој, напредување и остварување на неговите постигања кое се врши во континуитет во текот на целата училишна година преку дијагностичко, формативно и сумативно оценување. Дијагностичкото оценување има за цел наставникот да утврди со какви предзнаења доаѓа ученикот пред конкретно да почне со реализацијата на наставната материја за тековното одделение, или пак за дадена наставна тема. Формативното оценување подразбира следење на постигнувањето на ученикот од страна на наставникот на секојдневна основа, добивајќи секојдневни повратни информации. Сумативното оценување на ученикот подразбира негово оценување на крајот на учебната година, или пак на крајот на едно полугодие, а може да се диференцира и микросумативно оценување кое

---

<sup>39</sup> [http://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/Research\\_report\\_14\\_deep\\_assessments.pdf-29](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Research_report_14_deep_assessments.pdf-29)

наставникот го врши на крајот на одредена тема или подрачје од наставната програма, или пак на тромесечието во текот на учебната година.

Согласно интерната проверка на постигањата на ученикоти следува соодветна оценка која наставникот ја изведува врз основа на неговите индивидуални покажани способности во однос на остварувањето на целите предвидени во наставната програма за соодветниот предмет. Оценката која ученикот ја добива за време на интерното оценување треба да го отсликува неговиот објективно вложен труд за совладување на целите од наставната програма за соодветниот предмет и да претставува валиден показател за вложениот труд на наставникот за предавањето на наставниот материјал предвиден во наставната програма и ефектите кои произлегле од ангажманот на наставникот во однос на наставните цели, исходи и стандарди.

Интерното оценување на ученикот подразбира негово усно проверување на постигањата, писмено проверување на постигањата и практична проверка на постигањата, согласно барањата предвидени со наставата за соодветниот наставен предмет. Усното и писменото оценување на ученикот во однос на неговото интерно оценување подразбира проверка на неговите знаења согласно неговите активности и резултати манифестирани преку: претставување, излагање, дебатирање, учество во тимското работење, работата во пар, индивидуалната работа, пишување на есеј, изготвување на домашната задача, учество во проекти итн., согласно карактеристиките и целите кои се содржани во наставната програма за соодветниот предмет. Постигањата на ученикот кои интерно, внатрешно се оценуваат се поврзани со практичните активности и работа на ученикот, согласно природата на наставниот предмет, а манифестирани преку: спортски активности, адекватно користење на наставниот материјал, алати и инструменти, адекватно изработени лабораториски вежби, соодветна заштита на самиот себе и другите при ракување со одреден материјал итн.

Во инклузивната настава, согласно видот на попреченост на ученикот, наставникој ја планира, организира и реализира наставата според наставниот план и програма, а сè со цел таа да биде посоодветно прилагодена на потребите на ученикот со одредена попреченост. Во делот на оценувањето

на постигањата на ваквиот ученик кој наставата ја следи по претходно прилагоден план за неговите потреби, оценувањето се одвива според неговите залагања и степен на остварени цели и стандарди кои се содржани во прилагодената наставна програма согласно неговите потреби, а имајќи ја во предвид неговата попреченост. Ученикот со одредени потреби кој наставниот процес го следи според наставна програма иста за сите ученици, односно наставна програма која не е прилагодена кон неговите посебни потреби, се оценува на начин кој во себе во предвид ги има неговите моторички, односно психо-физички поречености или пак попречености од друг карактер.

## **5.2. Екстерно (надворешно) оценување**

Поради недоволна објективност на интерното оценување, неизедначените критериуми кај различни наставници и училишта, како и заради други фактори, се јавува потреба од некој надворешен, независен оценувач. Тој би ги контролирал постигањата на генерациите кои се школуваат или завршуваат одреден период или степен на образование (полагање на матура, приемни испити и др.)<sup>40</sup>.

Постојат различни начини на екстерно проверување и оценување, како и надлежни институции (Министерство за образование, Биро за развој на образованието и др.). Тоа исто така, се прави на различни начини: преку масовни тестирања, со присуство на надворешни овластени оценувачи на испитите итн. Резултатите од таквите контроли служат како официјални информации, истите се достапни на пошироката јавност, а често служат и за оценување на работата на наставниците, директорите, па и училиштата во целина.

### **Предности на екстерното проверување се следниве:**

- поголема објективност во оценувањето;
- примена на изедначен критериум;

---

<sup>40</sup> Нацева Б., Мицковска Г. и Попоски К. (2001) „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште,„ Скопје стр.63

- доведува до поголема мобилност на учениците и наставниците во текот на школувањето;
- се има увид во степенот на реализација на поставените цели на одредени степени на образование итн.

#### **Недостатоци на екстерното проверување се:**

- не се води сметка за условите во кои работат одделни училишта;
  - го поттикнуваат учењето напамет за испитот;
  - се запоставуваат содржините кои не се предмет на екстерно испитување од страна на учениците;
- нивната примена е скапа итн.

Поради недоволна објективност на интерното оценување, неизедначените критериуми кај различни наставници и училишта, како и заради други фактори, се јавува потреба од некој надворешен, независен оценувач. Тој би ги контролирал постигањата на генерациите кои се школуваат или завршуваат одреден период или степен на образование (полагање на матура, приемни испити и др.)<sup>41</sup>.

Постојат различни начини на екстерно проверување и оценување, како и надлежни институции кај нас кои го спроведуваат овој вид тестирање (Министерство за образование, Државниот испитен центар, Биро за развој на образованието и др.). Тоа исто така, се прави на различни начини: преку масовни тестирања, со присуство на надворешни овластени оценувачи на испитите итн. Резултатите од таквите контроли служат како официјални информации, истите се достапни на пошироката јавност, а често служат и за оценување на работата на наставниците, директорите, па и училиштата во целина.

Меѓу екстерните оценувања се вбројува и Националното тестирање. Националното тестирање овозможува проверка, следење и унапредување на квалитетот на образование. За да тоа се постигне потребно е да се утврди

---

<sup>41</sup> Нацева Б., Мицковска Г. и Попоски К. (2001) „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште, Скопје стр.43

ниво на усвоени стандарди на знаење на учениците. Стандардите на знаење се дефинирани согласно наставните програми.<sup>42</sup>

Проценката на образовните системи врз основа на постигнатите резултати на учениците се практикува во голем број земји. Голем број европски земји користат надворешна стандардизирана проценка на регионално или национално ниво.<sup>43</sup>

Во однос на земјите од ЕУ до 1990-тите години ги користеле националните тестови во задолжителното образование, Исланд, Португалија, Шкотска, Северна Ирска, Холандија, Луксембург, Малата и Данска. Во 1990-тите тој пример почнале да го следат уште десет земји вклучувајќи ги Шпанија, Француската заедница во Белгија, Латвија, Естонија и Романија. Од почетокот на 2000-тите националното тестирање е воведено во Фламанските заедници во Белгија, Литванија, Полска, Норвешка, Словачка, Австрија, Германија, Бугарија, Кипар и Италија.<sup>44</sup>

Суштината на екстерното проверување на постигањата на учениците се состои во тоа да се утврди преку континуирано екстерно следење на постигнатите резултати на учениците колку наставниот план и наставните програми се компатибилни за соодветното одделение, односно усогласени со развојниот период и психо-физичките способности и карактеристики на учениците.

Покрај секојдневното следење на постигањата на учениците и нивното интерно оценување неопходно е и спроведување на екстерна проверка на знаењата на учениците, согласно наставниот план и наставните програми кои ги изучуваат. Екстерната проверка на знаењата на учениците се води според строго дефинирани процедури и за тоа посебно изготвени правилници. Како основна алатка за мерење на знањата на учениците се користат стандардизирани тестови преку кои се утврдува дали и во која мерка

---

<sup>42</sup> Lazović V, Polović-Lazović O, (2006): EKSTE RNA PROVJERA ZNANJA *Informator za nastavnike*, Ispitni centar, Podgorica - 17

<sup>43</sup> [http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rev/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010\\_chp-7.pdf](http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rev/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010_chp-7.pdf) „ The use of external assessments and the impact on education systems “-*Olivier Rey* -123

<sup>44</sup> [http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rev/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010\\_chp-7.pdf](http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rev/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010_chp-7.pdf) „ The use of external assessments and the impact on education systems “-*Olivier Rey* -126

учениците ги постигнале предвидените стандарди и реализирале наставни цели предвидени со наставната програма за соодветното одделение.

Во Правилникот кој се однесува за спроведување на Екстерното тестирање во основното образование во Република Македонија се вели: „Екстерното проверување на постигањата на успехот на учениците од четврто до девето одделение е проверка на постигањата на успехот на учениците согласно наставните програми за основно образование, спроведено од страна на училишната комисија.“<sup>45</sup>

За спроведувањето на екстерното оценување училиштето задолжително треба да формира комисија која за цел ќе има да го спроведе овој вид на тестирање на учениците. За таа намена училишната комисија треба да одреди тестатори кои ќе ги надгледуваат учениците при решавањето на стандардизирани тестови. Обично за регуларното спроведување на екстерното оценување се грижат надворешни лица номинирани од државните образовни институции (кај нас Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието, Државниот испитен центар, Државниот просветен инспекторат и др.). Овие надворешни набљудувачи имаат за цел да ги надгледуваат учениците и тестаторите во регуларното спроведување на екстерното оценување. Екстерното оценување за одреден наставен предмет се спроведува во точно определен ден и точно определен термин на ниво на цела држава, се разбира доколку тоа екстерно тестирање е национално. При спроведувањето на екстерното оценување се практикува ученикот во еден ден да биде оценуван само за еден предмет, со цел истиот да биде насочен и сконцентриран тој ден кон еден предмет, а со самото тоа да има можност да го прикаже реалното знаење и постигнатите резултати да одговараат на неговите реални знаења.

Иако предмет на овој труд е оценувањето на постигнувањето на учениците од основното образование, не може, а да не се каже нешто и за

---

<sup>45</sup> Службен весник на Република Македонија (2010): Правилник за начинот на организирање и спроведување на екстерното проверување на учениците во основните училишта, начинот на формирање и работење на училишната комисија, тајноста на материјалот за екстерно проверување, начинот и постапката на проверување на тестовите од училишната комисија, како и формата и содржината на извештајот, бр.115, Скопје

државната матура која спаѓа во екстерната проверка на учениците. Во однос на спроведувањето на државната матура во нашата земја се вели: Државната матура е наменета за учениците од гимназиското и четиригодишното средно сручно образование. Покрај тоа што претставува завршен дел на средното образование има за цел да послужи и за селекција на кандидатите за запишување на високото образование. Државната матура се полага според посебни испитни програми кои се темелат на целите на наставните програми за соодветните наставни предмети кои се вклучени во листата за државна матура. Државната матура опфаќа: задолжителен дел, изборен дел и проектна задача.<sup>46</sup> Спроведувањето на државната матура како своевидна екстерна проверка на знаењата на учениците има за цел во стимулацијата и подигнување на знаењата и способностите на учениците општо гледано. Преку неа се следи реализацијата и степенот на постигнување на учениците во однос на наставните програми. Пошироко информирање на општествената јавност, а секако и на учениците, наставниците и родителите за постигањата на учениците од завршната година од средното образование добиени преку стандардизирани тестови и валидни и веродостојни мерења. Секако, тука не помалку важни се и заокружувањето на средното образование и соодветна селекција на срдношколците од завршната година при запишувањето во високото образование. Екстерното проверување има свои предности, а секако и одредени недостатоци. Генерално гледано следат одредени предности и недостатоци на овој вид на оценување на постигањата на учениците.

Како предности на екстерното проверување се следниве:

- поголема објективност во оценувањето;
- примена на изедначен критериум;
- доведува до поголема мобилност на учениците и наставниците во текот на школувањето;
- се има увид во степенот на реализација на поставените цели на одредени степени на образование итн.

---

<sup>46</sup> <http://www.matura.gov.mk/documents.aspx?language=MK&page=06dtQQpiV3o=>

Како недостатоци на екстерното проверување се:

- не се води сметка за условите во кои работат одделни училишта;
- го поттикнуваат учењето напамет за испитот;
- се запоставуваат содржините кои не се предмет на екстерно испитување од страна на учениците;
- нивната примена е скапа.

## 6. БРОЈЧАНО И ОПИСНО ОЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА ОДНЕСУВАЊЕТО

Начинот како ќе се вреднуваат учениците при реализацијата на воспитно-образовниот процес зависи од самиот пристап кој се применува кон учениците, како и од самата држава. Во текстот што следи ќе биде претставен начинот на оценување во различни земји во светски рамки.

Во Русија се применува скалестиот систем на оценување со нумерички оценки од 1 до 5. Во Германија се спроведува скалесто оценување од 1 до 5, каде што 1 претставува највисока оценка. Во САД се применува скалесто оценување и тоа од 1 до 5, како и систем на бодување од 0 до 100. Во Велика Британија се применува скалесто бодување и тоа од 0 до 100. Во Италија оценувањето е претставено преку нумеричка скала од 0 до 10, каде од 0 до 5 оценките се негативни, а од 6 па сè до 10 се позитивни. Во Белгија оценувањето се спроведува на тој начин што се организира одделенски испит. Во Франција оценувањето е скалесто, а скалата е нумерирана од 0 до 20, каде од 0 до 10 се претставени негативните оценки, а од 11 до 20 позитивните оценки. Во Шведска оценувањето е манифестирано преку усно и писмено оценување каде оценките се претставени на скала со седум оценки, во распон од 0 до 3, каде оценките се означени со букви, и тоа 0 е означена со (C) – целосно недоволен, 0,5 (BC) – недоволен, (B) - доволен, 1,5 (Ba) – задоволува, , а 2,5 (a) – многу добар и 3 (A) – одличен. Во Финска оценувањето од прво до четврто одделение се спроведува описно, а од петто одделение па нагоре е нумеричко, односно комбинирано каде се применува комбинираниот модел описно-нумеричко. Нумеричките оценки се од 4 до 10. Оценката 8 е оценка која треба да се достигне, а додека оценките 9 и 10 се доделуваат на ученици кои со својот ангажман, залагање и креативност посебно се истакнуваат. Оценката 10 многу ретко се доделува. Оценките се распоредени на следниот начин: 10-одлично, 9-многу добро, 8-добро, 7-довољно, 6-дефицитарно, 5-едвај доволно, 4-недовољно, со секоја оценка оди и појаснување, односно дескриптивна конкретизација. Во Данска се

применуваат петнаесет оценки од кои две се негативни. Во Швајцарија оценките се од 1 до 6, каде оценките 1 и 2 се негативни.

Кај нас во основното образование кое е поделено во три образовни периода оценувањето е следно: во првиот образовен период од прво до трето одделение оценките се описни, во вториот образовен период од четврто до шесто одделение оценувањето е комбинирано, описно и нумеричко, додека во третиот образовен период од седмо до девето одделение оценувањето е нумеричко.

Бројчаните оценки го претставуваат синтетичкиот израз на знаењата и постигањата на учениците каде вообичаено при овој вид на оценување во прв план се знаењата на учениците, додека, интересот, работните навики, можностите се во втор план. При описното оценување се настојува аналитички да се искаже конкретното знаење и способностите кои ученикот ги стекнал во воспитно-образовниот процес, вклучувајќи ги и способностите, вештините, интересот, ангажирањето и др. како и севкупното однесување кое е одраз на ученикот во текот на целата учебна година.

## 6.1. Бројчано оценување

Бројчаното оценување зазема посебно место при оценувањето на учениците. Тоа во реализацијата на воспитно-образовниот процес е незаменливо. Докажано е дека овој вид на оценување на постигањата на учениците е адекватно и функционално за низа предмети и како такво е незаменливо.

Бројчаното оценување во денешната пракса се заснова на петостепена (1-5) и шестостепена (5-10) скала. Првата се користи во основното и средното образование, а другата во високото образование.<sup>47</sup>

Општо гледано оценувањето без разлика во кој било облик да е евидентно предизвикува одредени критики и дискусии. Секогаш се јавува една страна која не е задоволна и изнесува низа забелешки. Како лица кои не се задоволни од истото се директните партиципенти во воспитно-

---

<sup>47</sup> Gojkov G., (2003): DOKIMOLOGIJA, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac - 42

образовниот процес олицетворени во учениците, наставниците, родителите и останатите вработени во наставниот процес.

Денес во светски рамки евидентно е оценувањето на учениците манифестирано преку бројчани и описни оценки. Кај нас оценувањето на постигањата на учениците од прво до трето одделение е описно, од четврто до шесто одделение е комбинирано (описно и бројчано), а од седмо до девето одделение е бројчано.

Најчесто употребуваните броеви кои се употребуваат, и како такви се низоставен дел од бројчаното оценување, се од 1 до 5. 1 како бројчана оценка која со зборови означува недоволен, 2 или доволен, 3 се однесува за добар, 4 означува многу добар, а 5 одличен. Не се ретки случаите кога при вреднувањето на постигањата на знаењата учениците наставниците покрај бројчаните оценки да користат одредени симболи и знаци кои треба да ја доконкретизираат оценката, односно да се прцизира дали 4 (четворката) е јака или слаба и уште колку треба ученикот да се потруди за да ја потврди, односно напредува и добие повисока оценка. Од ова произлегува дека петостепената скала на оценување се проширува во деветнаестстепенна скала. Како најевидентни знаци кои се користат пропратно како дополнување на оценките од 1 до 5 се знаците „+“ (плус) и „-“ (минус). Во поново време за да се направи посоодветна диференцијација на бројчаната оценка 5, наставниците често употребуваат да го користат знакот „\*“ што трба да означува поголема успешност на постигнувањето на ученикот. Значењето на бројчаната оценка е различна, така на пример кај нас почнувајќи од 1 до 5 се рангираат учениците по успех каде оние што имаат 1 на скалата на оценување се оценети како недоволни па сè така до 5 што означува одличен. Во Германија ситуацијата е обратна. Учениците кои имаат 1 нивниот успех е најголем, а оние рангирани со 5 имаат најмал успех односно се лошо позиционирани. Во одредени земји евидентни се и оценувања и со повисоки оценки, до 10 па и повисоки бројки за кои има адекватно објаснување за нивното значење. Бројчаното оценување всушност претставува квантитативно оценување, едн вид глобално оценување каде сите ангажмани на учениците поврзани со воспитно-образовните активности се оценуваат со

еден број. Ваквата оценка претставува израз на на целокупниот впечаток на наставникот за постигањата од страна на ученикот. Бројчаното оценување дава оценка за релативната положба на конкретниот ученик во однос на другите негови соученици од паралелката. Бројчаната оценка за ученикот не дава информација односно претстава за тоа колку ученикот има научено и колку ја владее наставниот материјал за одредена наставна програма. Доколку бројчаната оценка која ја постигнал ученикот е голема тоа нему му говори дека тој е на вистинскиот пат и дека и понатаму треба да продолжи со исто темпо. Доколку постигнатата бројчана оценка е ниска тој може да заклучи дека не е успешен во учењето, но од добиената ниска бројчана оценка тој нема информација што би требало да промени во однос на учењето за да биде успешен. Од наведеното за бројчаната оценка може да се изнесе дека таа не е доволно јасна и не дава доволно информации за тоа во кој дел ученикот е успешен, а во кој помалку успешен со што на тој начин тој се демотивира и обесхрабрува и ги нема потребните конкретни насоки во кој правец тој да се движи со цел да биде поуспешен и да постигнува поевидентни успешни резултати. Оценувањето преку бројчаната диференцирана скала го рангира ученикот во однос на другите соученици од паралелката без притоа да го оцени нивото на постигнување на учениците во однос на посакуваниот исход на дефинираните цели содржани во наставната програма за наставниот предмет. Како евидентна слабост на бројчаното оценување се истакнува што тоа е насочено само кон оценување на знаењата на учениците, а не и на другите аспекти поврзани со училиштниот живот на ученикот. Евидентно е дека бројчаниот начин на оценување за ученикот дава информации поврзани со квантитетот на знаење што пак и не е доволно затоа што ваквиот начин на оценување не дава доволно јасна слика за квалитетот на учениковите знаења. Постои опасност бројчаното оценување кај ученикот да поттикне учење само за оценка, а таквото учење е докажано дека не е долготрајно, а не знаења кои ќе користат во текот на целиот живот. Овој начин на оценување кај учениците може да предизвика и несоодветно натпреварување и сопраништво. Од друга страна пак владее мислење дека бројчаното оценување за поголемиот број на

наставници е најадекватно и најекономично од причина што истото не изискува преголем административен дел за негово спроведување, а со самото тоа наставниците не се премногу оптоварени со административни активности. Исто така бројчаниот начин на оценување на постигањата на учениците е едноставно, јасно и лесно разбирлив облик на оценување. Овој вид на оценување, бројчаниот, во нашиот училишен систем се смета како традиционален.

Како предност на бројчаното оценување може да се наведе тоа што неговата економичност и едноставност придонесле тоа да биде соодветно прифатено од страната на наставниците. Бројката едноставно и бргу се пишува не бара обемна документација и не зазема голем простор во неа. Индикативна е, едноставна, јасна и видлива е за учениците, наставниците и родителите. Има широк распон на рангирање (во зависност од земја до земја) што на наставниците и учениците им дава да прават разлика помеѓу постигнатите резултати. Тоа значи, колку е поголем распонот помеѓу броевите, толку се поголеми можностите за диференцијација при вреднувањето. Бројчаната оценка овозможува солидна компарација на постигнатите резултати од страна на учениците.

Како недостаток на бројчаното оценување може да се каже дека е тоа што бројчаната оценка има апстрактен и симболички облик на искажување на широкиот спектар на меѓусебе блиски, но и различни елементи, услови, можности и интереси. Оваа оценка во однос на описната може потешко да направи јасна диференцијација и да ги изнесе разликите во однос на јасната изразеност, средно постигнување или потфрлување на одредени резултати и постигања на учениците. Бројчаната оценка има своевидно стереотипно влијание врз севкупниот процес на оценување од аспект на тоа што првата евидентирана оценка во дневникот за работа и оценување на учениците во паралелката, влијае и врз бројчаните оценки што понатаму ќе ги евидентираат и другите наставници. Ова произлегува од таму што често се случува покрај ниската евидентирана оценка да се става иста или слична оценка. Ова не значи дека е правило но е евидентно во праксата. За бројчаното оценување се вели уште дека продуцира субјективност и

површност при вреднувањето на знаењата, способностите и вештините на учениците. Ова не се заснова на симпатија и емпатија кон личноста на ученикот, туку, врз основа на личното доживување, проценка на фактите, работните навики, ставови, начин на соопштување и сл.

## 6.2. Описно оценување

Описното оценување треба да биде насочено кон откривање на она што учениците го можат и знаат, а не кон она што учениците не го знаат и не умеат да го направат.

Описното оценување всушност се применува секојдневно преку оценувањ (формативно) на сите активности на ученикот поврзани со наставата.

Описното или аналитичкото оценување е оценување искажано со зборови така што предметот е расчленет на делови. За секој дел се врзува еден или повеќе показатели на успехот. Описната оценка е збир од искази за постигањата за секоја компонента од предметот на оценување.<sup>48</sup>

Описното оценување е воведено со цел да се минимизираат, односно отстранат недостатоците на бројчаното оценување и задоволување на новосоздадените погледи во однос на вреднувањето и оценувањето на постигањата на учениците. Описното оценување е насочено кон сеопфатно вреднување на ученикот во неговиот развој поврзан со воспитно-образовниот процес. Кога се применува овој вид на оценување задолжително треба да се води сметка да се истакнат јаките страни на ученикот и да се дадат насоки како истите да се применуваат и надоградуваат континуирано, а секако, од страна на наставникот треба да се посочат и слабите страни на ученикот со цел тој за нив да биде свесен, и да се дадат насоки како истите да се отстранат, односно да преминат во негови силни страни. Ваквото оценување врз ученикот треба да влијае мотивирачки, што подразбира, ученикот да се мотивира и поттикнува да се натпреварува и споредува со самиот себе, а не

---

<sup>48</sup> Gojkov, G. (2003). *Dokimologija - priručnik*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. - 31

со останатите ученици. Описното оценување на постигањата на ученикот е поврзано со наставните цели од наставната програма за соодветниот предмет, односно во која мерка ученикот ги совладува, како и со работните навики и однесување на ученикот. Описната оценка не треба да биде двосмислена што значи разбирлива за наставниците, учениците и родителите. Описната оценка јасно и недвосмислено треба да покаже што ученикот има постигнато и во кој степен се постигањата. Таа во себе треба да содржи коментари поврзани со однесувањето, залагањето и мислењето за ученикот. Успешен наставник е оној наставник кој кога го применува овој начин на оценување, описното оценување, е свесен дека описните коментари во вид на оценка кај ученикот продуцираат низа емоции. Тргувајќи од ова, тој треба да биде мудар и внимателен согласно развојниот период и карактеристиките на ученикот.

Истаражувањата на Black and Williams's покажало дека можно е подобрување во однос на учењето преку пет фактори поврзани со описното оценување.<sup>49</sup>

- Обезбедување ефективна повратна информација на учениците.
- Активно вклучување на учениците во сопственото учење.
- Во прилагодувањето на наставата да се земаат во предвид резултатите од оценувањето.
- Влијанието на оценувањето врз учењето.
- Разбирање на ученицет на оценувањето и како да се подобрат во таа насока.

Описното оценување е во тесна корелација и се споредува, односно постигањата на ученикот ги споредува со посакуваните исходи кои произлегуваат од целите во наставната програма со меѓусебно споредување на исходите на учениците поврзани со воспитно-образовниот процес. Во оваа насока може да се каже дека описната оценка има битна информативна, но и евалуативна функција.

---

<sup>49</sup> [http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let\\_sTalkAssessmentV2I2.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let_sTalkAssessmentV2I2.pdf) (Let's Talk Assessment... John Hattie)

Доколку наставникот сака да реализира успешно описно оценување на постигањата на учениците, тој треба на соодветен начин да ги креира и планира постигањата кои очекува да ги остварат учениците и соодветно да ги усогласи наставните активности насочени кон остварување на целите предвидени во наставните програми за соодветниот предмет. Вака испланираното и реализирано описно оценување обезбедува остварување на евалуативно-аналитичката функција на оценувањето. Преку добивањето на адекватни и функционални информации поврзани со постигањата на секој ученик во паралелката, наставникот може да направи соодветна корекција на наставниот процес во насока на усогласување и адаптирање на поединечните потреби на учениците во паралелката. Преку описното оценување може да се креира соодветен и посебен начин на мотивација за секој ученик, за кој наставникот ќе смета дека е најнеадекватен согласно неговите карактеристики.

Описното оценување нема за цел да прави класификација на учениците, тоа има за цел да ги класифицира постигањата на ученикот. Описното оценување не е насочено кон крутата поделба на постигањата на учениците на „одлични“, „многу добри“, „добри“ итн.

Коментарите на описното оценување обезбедуваат:<sup>50</sup>

- опис зошто одговорот е соодветен или не е соодветен;
- опис на она што учениците постигнале;
- предлози за подобрување во однос на она што решиле, одговориле, направиле и сл. учениците;
- инструкции со конкретни насоки за подобрување.

Примената на описното оценување е евидентна во основните училишта, што не е пракса во средните училишта, иако за тоа не постои никаква пречка. Описното оценување поттикнува наставникот да работи аналитично, а при изотврувањето на наставните планирања го поттикнува наставникот да осмисли и реализира активности кои произлегуваат од целите кои се во наставната програма за соодветниот предмет, а согласно тоа да дефинира

---

<sup>50</sup> [http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let\\_sTalkAssessmentV2I2.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let_sTalkAssessmentV2I2.pdf) (Let's Talk Assessment... John Hattie)

различни нивоа на постигања на учениците. Од тие причини на ученикот трба јасно и недвосмислено да му бидат предочени целите и критериумите кои се бара тој да ги постигне, а согласно степенот кој тој ги достигнал и остварил, соодветно ќе биде вреднуван. Во земјите каде нема креиран соодветен систем на образовни стандарди, наставниците имаат голем проблем при спроведувањето на описното оценување, од причини што ваквото оценување од наставникот бара да вложи многу голем труд и невоедначеност на образовните критериуми. Треба да се истакне дека спроведувањето на успешно описно оценување од наставниците бара тие да се соодветно обучени за да ова оценување го спроведуваат на адекватен начин. Кај наставниците при примената на овој вид на оценување се јавува проблем доколку тие го спроведуваат во паралелки со голем број на ученици. Во тој случај наставникот има потешкотии систематски да го следи развојот и напредокот на постигањата на учениците, што за сметка на квантитетот на учениците се нарушува квалитетот на следење и вредување на учениците. Од повеќе функционални причини соодветно е покрај примената на описното оценување да се спроведува и бројчано оценување со цел да се реализира соодветна споредба која е неопходна кога станува збор за севкупниот успех во и на училиштето. Неспорно е дека секое училиште за да биде препознатливо во потесното и поширокото опкружување треба да негува и применува свој сопствен стил на работење кој ќе продуцира тоа училиште да биде високо рангирано од релевантните институции и фактори. Но сопствениот белег на работа, училиштето мора да го приспособи и усогласи со националните норми и стандарди пропишани од релевантните образовни институции во земјата.

На крај како што е кажано од страна на Black, Harrison, Lee & William „Описната повратна информација е најмоќната алатка за подобрување на учењето на учениците.“<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan* - 243

### 6.3. Оценување на однесувањето

Во севкупниот начин на оценување, оценувањето за однесувањето поприлично е дискутабилно од причина што при проценувањето на образовните постигања на ученикот се врши и проценка на разновидните влијанија кои имаат посебно место при развој на моралните особини и карактеристики на ученикот.

Од тие причини однесувањето на ученикот е во тесна корелација со обврските и успехот во процесот на степенување знаења. Во практичниот дел од воспитно-образовниот процес кој секојдневно е евидентен во училиштниот живот овој начин на оценување подразбира дека слабиот успех, поточно слабите постигања на ученикот продуцираат по автоматизам пониска проценка во делот кој е наменет за оценување на однесувањето на ученикот, без разлика на неговото морално однесување и воспитување. Ова подразбира дека е доволно само да се опсервира една компонента која го чини училиштниот живот, на пример, работните навики на ученикот, за да се оцени ученикот во делот на неговото однесување со неповолна проценка, суд, во однос на неговите морални особини како ученик.

Оценувањето на ученикот поврзано со неговото однесување, на некој начин е конципирана како своевидна казнена мерка, која подразбира повреда од страна на ученикот на пристојното однесување на ученикот во училиште. За неадекватното однесување на ученикот во училиште тој подлежи на одредени воспитни мерки кои сами по себе се однесуваат на намалување на оценката на ученикот поврзана со оценувањето на неговото однесување. Оценката поврзана со однесувањето на ученикот во праксата покажува дека таа во голем број од страна на наставниците, учениците и нивните родители е доживеана како репресивна, односно дека таа е од репресивен карактер. Сепак, во пракса, учениците кои со своето однесување посериозно и трајно не го попречиле или нарушиле воспоставениот начин на примерно училишно однесување со оценети дека имаат „примерно однесување“, без разлика на тоа да се води сметка за долгорочните последици кои може да ги продуцира несоодветното однесување кое не продуцира долгорочно нарушување и

попечување на училиштниот живот, а поврзано со вистинскиот развој на личноста таквиот ученик во однос на неговото долгорочно морално однесување, зрелост, култура на однесување, работна култура итн.

## 7. ПОРТФОЛИОТО ВО ФУНКЦИЈА НА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Континураната евиденција на напредокот на ученикот со други зборови може да се нарече портфолио. Од голема важност е секој ученик да има сопствено пртфолио.

Портфолиото на Ученикот претставува колекција на трудови на ученикот, експонент на напорите и залагањата на ученикот за напредок во една или повеќе области од наставната програма. Портфолиото на ученикот вклучува.<sup>52</sup>

- Учество на ученикот во изборот на содржините.
- Критериуми за избор.
- Критериуми за оценување на трудот на ученикот.
- Докази за саморефлексија на ученикот.

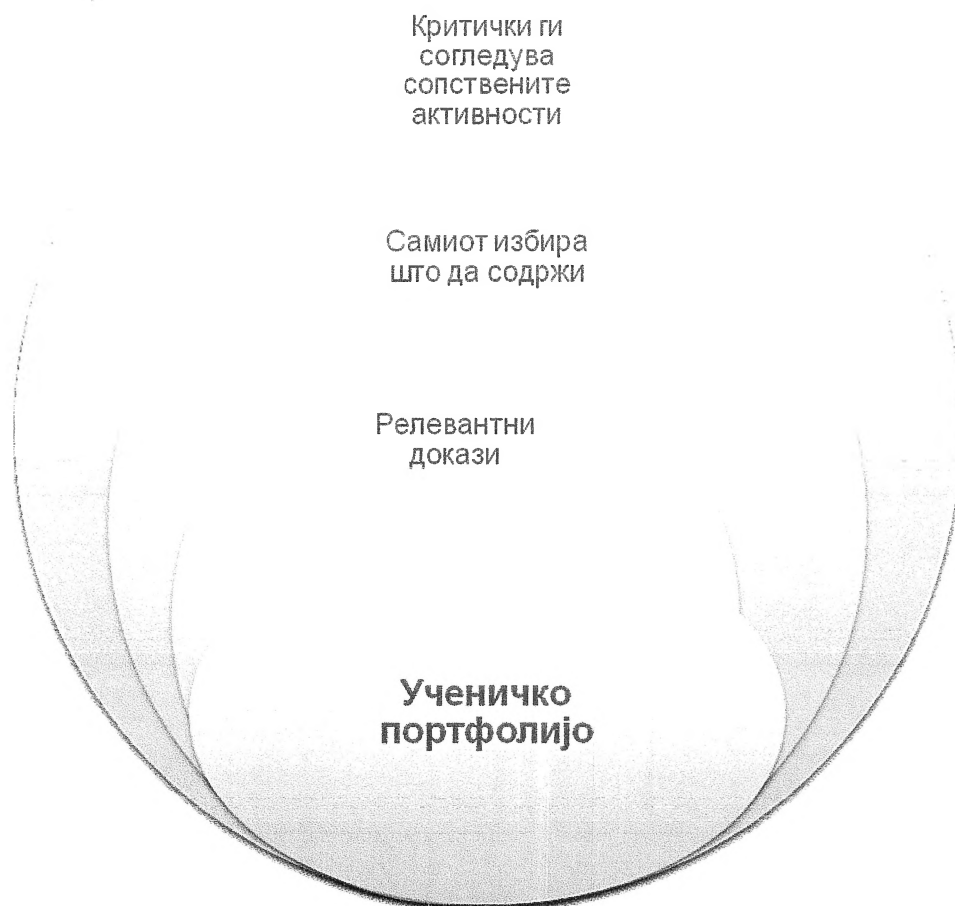
Практика за учениците е да водат портфолио додека тие се во одделенска настава, што не значи дека истото не може да се води и кога ученикот ќе премине во повисоките одделенија од основното образование, односно во предметна настава. Во портфолиото треба да се содржани трудовите на ученикот кои го карактеризираат неговиот напредок во однос на наставата. Портфолиото во себе содржи релевантни докази кои го поткрепуваат напредокот и постигањата на ученикот во однос на реализацијата на целите предвидени во наставните програми по предметите, предвидени за тоа одделение и врз основа на напредокот и постигањата се формираат конкретни оценки за соодветните наставни предмети, односно се вреднва ученикот.

Во портфолиото се содржани и постигања кои ученикот сам ги избрал и одредил истите да бидат составен дел во неговиот лично портфолио. При изготвувањето на портфолиото мора да постојат и критериуми поврзани со постигањата и учењето. Ученикот треба да биде запознат со истите. Со

---

<sup>52</sup> <http://www.pqcps.org/~elc/portfolio.html> (Portfolio Assessment)

самото тоа, тој ќе ги избере постигањата и изработките за кои смета дека се најдобар показател дека тој ги остварил предвидените цели и критериуми. Поаѓајќи од оваа активност може да се констатира дека ученикот активно учествува во оценување на сопствените постигања, критички ги согледува сопствените активности и поставува цели при сопственото учење.



Слика бр.15: Содржина на портфолиото на ученикот

Водењето на портфолиото претставува заедничка активност на ученикот и наставникот во текот на целото школување на ученикот, преминувајќи од едно во друго одделение и истото на ученикот му ја покажува насоката за понатамошно негово успешно напредување низ воспитно-образовниот процес. Со оглед на фактот дека оценувањето со помош на портфолиото првенствено ги истакнува позитивните страни од

учењето и постигањата, тоа не може да се земе како единствен релевантен фактор врз основа на кој ќе се базира целиот успех на ученикот. Портфолиото треба да претставува само еден од многуте инструменти кои го диференцираат севкупниот успех во однос на постигањата од учењето на ученикот.

Различните карактеристики на портфолијото на ученикот се:<sup>53</sup>

1. Различни извори (дава можност да се оценат различни и специфични докази).
2. Автентичност (контекстот и доказите се директно поврзани).
3. Динамичност (бележење напредок и промени).
4. Експлицитност (намената и целите се јасно дефинирани).
5. Интегрираност (доказите треба да воспоставата кореспонденција помеѓу активностите од наставната програма и искуствата од животот).
6. Личен белег (ученикот одредува докази со кои се исполнуваат целите).
7. Поврзаност (ефикасноста на наставната програма влијае врз оценувањето на ученикот).

Портфолиото треба да се разликува во однос на досието. Оваа разлика произлегува од таму што и досието во себе содржи изработки и постигања на ученикот, но во него се собрани сите изработки и постигања на ученикот, што не е случај со портфолиото. Во портфолиото од страна на ученикот се избрани селективно само неговите најдобри изработки и постигања. Ова на наставникот му дава до знаење да увиди кои се послабите страни на ученикот во однос на совладувањата на наставниот материјал за соодветниот предмет. При изготвувањето на портфолиото наставникот треба да даде конкретни насоки околу тоа што треба да содржи портфолиото. Дали во него ќе бидат содржани писмени задачи, есеи, диктати, изработките содржани во домашните, односно училишните тетратки или сл. Ова е од голема важност што наставникот првично ќе утврди да содржи едно портфолио, затоа што тоа ќе биде почетна точка за да подоцна на истите

---

<sup>53</sup><http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/didaktik/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm> (THE USE OF PORTFOLIO ASSESSMENT IN EVALUATION - Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn)

изработки и постигања во текот на учебната година, односно училишниот период, портфолиото на ученикот да се збогатува со негови тековни постигања и изработки. Учениците на изработка на сопственото портфолио за тековната учебна година започнуваат при крајот на првото тримесечие, а не порано, од причина што до тогаш ученикот трба да биде запознат со критериумите за оценување поврзани со исходите од неговото образување.

Во целокупниот воспитно-образовен процес на портфолиото треба да се гледа позитивно. Тоа не преставува само место за складирање на знаењата на учениците кои подоцна подлежат на оценување. Портфолиото може да претставува извор од кој може да се согледа и да се црпи интересот на учениците за одредени наставни теми и подрачја кои за нив се поинтересни во однос на другиот наставен материјал, а со самото тоа наставникот може да го поттикнува и насочува ученикот кон што тој конкретно да се насочи како можен иден животен повик.

Индивидуализацијата на ученикот во делот на неговото оценување може да се реализира токму со портфолиото, од причини што во него се содржани индивидуални достигнувања на ученикот во однос на наставниот процес. Преку изготвувањето на портфолиото, учениците учат самите себе да се вреднуваат. Тоа им овозможува успешно да се развиваат и да не се насочуваат со учењето само кон постигнувањето на конкретна оценка, туку, како согледувајќи ги сопствените постигања да напредуваат и усвојуваат нови знаења кои понатаму ќе најдат практична примена.

Во портфолиото покрај постигањата и изработките произлезени за време на наставните часови, може да бидат и содржани постигања и изработки кои не се од наставните часови. На овој начин ученикот дополнително се стимулира и мотивира на креативно размислување и изработки и дома со што ученикот на креативен начин го исполнува слободното време. Во изготвувањето на портфолиото може да земат учество и неговите родители, секако, доколку е тоа неопходно. Пред сè најдобро би било ученикот портфолиото самиот да го изготви и надоградува. Портфолиото има важна улога и во оние случаи кога ученикот преминува од едно во друго училиште во самиот град или од едно во друго училиште во

друг град. На тој начин наставниците во новото училиште преку портфолиото ќе имаат една почетна претстава кој е интересот и постигнувањето на ученикот и во кој дел од наставата тој постигнува посебни резултати. Портфолиото е и од голема важност за учениците со посебни потреби. Во однос на оние кои се надареди, се детектира нивниот посебен талент и истиот понатаму се стимулира и надоградува. Кај учениците кои се помалку талентирани преку водењето на портфолиото се поттикнува креативноста и индивидуализацијата, како и интересот кон одредени нешта поврзани со воспитно-образовниот процес. Овој начин на следење на напредокот на учениците станува практика во многу светски држави од причина што тој содржи автентично, индивидуално, кумулативно и практично следење и проверување на развојот кај ученикот.

Преку портфолиото во процесот на оценување тежиштето на оценувањето во однос на постигањата на учениците се префрлува од она што тој не знае на она што тој знае во однос на конкретниот наставен предмет. Суштински, улогата на портфолиото е да детектира што ученикот постигнал во однос на наставата во текот на неговото школување. Тоа претставува место во кое се содржани сите постигања на ученикот во однос на наставата преку конкретни практични изработки, мислења на наставниците, соучениците и родителите.

Начинот на собирање и чување на она што го содржи портфолиото може да биде на различен начин, во секој случај начинот треба да биде практичен и функционален. Во портфолиото може да бидат сместени практични изработки на ученикот, училишни и домашни задачи на учениците, изработки на ученикот кој ги работел заедно со соучениците, електронски содржини поврзани со наставната материја (презентации, дигитални содржини и сл.), дипломи, пофалби, награди и др.

Предностите поврзани со оценувањето на учениците преку портфолиото е тоа што ги интегрира оценувањето, учењето и додучувањето, оценките може да бидат квалитативни и квантитативни, ученикот се насочува професионално учте од мали нозе, се интензивира соработката на релација наставник-ученик, учениците се учат да се самооценуваат, самоконтролираат

и самоанализираат. Како недостаток на оценувањето со помош на портфолио е тоа што често оценките се на високо ниво и субјективни. Исто така изработката на портфолиото бара дополнителни напори и залагања од страна на ученикот, наставникот и родителот. Треба да се има во предвид дека оценувањето преку портфолио е само еден дополнителен начин во оценувањето и една од многуте варијанти на следење на работата и напредокот на учениците.

Новото време во кое функционира воспитно-образовниот процес во однос на следењето и оценувањето на учениците, портфолиото на ученикот може да даде посебен придонес во.<sup>54</sup>

- поддршката на наставните цели;
- развојот на ученикот во одредена временска рамка;
- поттик на ученикот, наставникот и родителот;
- обезбедување континуитет во воспитно-образовниот период на ученикот најмалку во опсег од една година.

Наставникот треба да ја воведува употребата и практикувањето на портфолиото на ученикот и да бара од учениците да се практикува за да се:

- охрабри самостојното работење;
- проширување на погледите за она што се учи;
- поттикнување на учењето за учење;
- демонстрирање напредок кон идентификуваните резултати;
- создавање пресек помеѓу наставата и учењето;
- обезбедување начин како учениците да се ценат самите себе;

---

<sup>54</sup> <http://www.pacps.org/~elc/portfolio.html> (Portfolio Assessment)

## 8. ВКЛУЧУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ

Самопроверувањето и самооценувањето имаат неколку свои предности. Кога ученикот активно учествува во оценувањето на своите знаења тогаш и сознанието за неговата успешност во учењето, за темпото на напредување е поточно. Со самооценувањето се зголемува неговата одговорност за сопственото учење, како и позитивно влијае на неговата мотивација. Исто така, учениците се навикнуваат и оспособуваат за самопроверување и самооценување<sup>55</sup>.

На учениците треба да им се овозможи да имаат увид во сите изработки и одговори (постигања) на самите нив, со цел да можат да направат една добра диференцијација на понудените изработки и одговори (постигања) со што тие ќе можат да ги воочат карактеристиките поврзани со добрите, односно помалку добрите одговори, односно изработки (постигања) на самите нив.

Во процесот на учење, кога наставниците планираат процеси каде ги вклучуваат учениците во метакогнитивни размислувања и говорења, овие самопроценки ги стимулираат учениците на „подлабоки“ меѓусебни разговори и да поставуваат меѓусебно остроумни прашања.<sup>56</sup>

Доколку рефлексивната и самооценувачките стратегии се инкорпорирани како основен процес во процесот на претрага во однос на учењето, постои автентичен контекст за свеста и разбирањето на ученикот за сопствените мисли и процеси – тоа е, учениците да размислуваат за сопственото размислување.<sup>57</sup>

Учениците од помала возраст се вклучуваат повеќе во опишување на постигањата (кој што може, што знае), а помалку во оценувањето, додека повозрасните се вклучуваат и во оценувањето.

---

<sup>55</sup> Петровска-Бешка В. (1993), „Изработка и примена на објективни тестови на знаење“ Филозофски факултет, Скопје стр.121

<sup>56</sup> Folkerts A., (2010): „HOW CAN INVOLVING STUDENTS IN THEIR LEARNING ASSESSMENTS BE EMBEDDED INTO THE INQUIRY PROCESS?“ MASTER OF EDUCATION DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION, page 111  
UNIVERSITY OF ALBERTA Winnipeg

<sup>57</sup> Kuhlthau, C. C., Moniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Westport, CT: Libraries Unlimited. page 95-97

Кога ученикот врши самопроверување и самооценување важно е како го прави тоа, каков критериум користи и со што го споредува своето знаење. Од учениците може да се побара самите да изготвуваат тестови за вежбање кои ќе се базираат на тоа како тие ги разбрале барањата поврзани со остварување на наставните цели содржани во наставниот материјал предвиден за обработка. Од учениците може да се побара самите да изготват прашања, односно барања, поврзани со содржината, процесот, вештината специфични за дадениот предмет, онака како тие ги разбрале, а секако потоа истите да им ги понудат на соучениците да ги, одговорот или изработат. Од голема важност е на ученикот да му се даде насока и можност самиот да ги препознае сопствените силни и слаби страни кои се поврзани со оценувачките активности. Учениците можат постигањата да ги споредуваат со сопствените поранешни резултати (сами да оценат колку постигнале), како и со официјално утврдени критериуми. Добро е по оценувањето на одредено барање од наставникот за ученикот (тест, усно испрашување и сл.), наставникот да ги идентификува и на учениците да им ги посочи целите на учењето поврзани со барањата содржани во тестот или усното испрашување, а потоа да го анализира тестот, односно усното испрашување каде ќе издвои три табели именуван како „силни страни“, „слаби страни“ „рутински грешки“. Во делот именуван како „силни страни“, учениците ги идентификуваат и ги запишуваат постигнатите цели содржани во наставниот материјал кој го изучиле, а во „слаби страни“ и „рутински грешки“ ги запишуваат погрешните одговори категоризирајќи ги според грешката, дали се направени од незнаење или пак од брзање или дефокусираност.

Самооценувањето обично вклучува квантитативни елементи. Учениците обично треба да го оценат сопствениот производ или изведба.<sup>58</sup>

Добро е на учениците да им се даде барање да напишат извештај во кој ќе биде опишана конкретната нивна активност поврзана со одредено постигнување. При изготвката на тој извештај од учениците добро е да се побара да го опишат целокупниот процес кој го поминале при решавањето на

---

<sup>58</sup> [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/psychology/p20040519\\_falchikovpdf.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/psychology/p20040519_falchikovpdf.pdf) (Involving students in assessment)

одредена задача или изработка на одредено барање. Од учениците треба да се побара при изготвувањето на извештајот вниманието да биде насочено кон опсервација на проблемите на кои наишле учениците и начините кои ги искористиле за да се справат со тие проблеми.

Една друга можност е да учениците меѓусебно се оценуваат и да дискутираат за оценките што ги дава наставникот или самиот ученик. Тогаш многу повеќе се земаат во предвид можностите на ученикот, па и оценувањето е поправично. При ваквото оценување успехот на секој ученик се поврзува со успехот на целата паралелка и обратно, со што се развива чувството на одговорност за заедничкиот (не)успех.

Од учениците од време на време треба да се побара да направат самовалуација на своите постигања на тој начин што преку анализа на сопствените одговори и изработки во однос на претходни барања на наставникот ќе утврдат во кој дел имаат напредок, а на кој дел од наставниот материјал треба да уште повеќе да се задржат. За да се реализира ова, наставникот од секој ученик треба да побара ученикот да води сопствено портфолио во кое ќе ги чува сопствените изработки.

Наставникот треба да им помага на учениците да се самопроверуваат и оценуваат така што:

- ќе им ги објасни начините како тоа се прави;
- ќе им објасни како да го анализираат покажаното знаење;
- ќе им ги објасни критериумите за оценување на знаењата.



Слика бр.16: Улога на наставникот во самооценувањето на учениците

## 9. БЛУМОВАТА ТАКСОНОМИЈА КАКО ТЕМЕЛ НА КРИТЕРИУМИТЕ И СТАНДАРДИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Блумовата таксономија претставува една од најискористените алатки за теориско планирање и подготовка за вреднување на партиципиентите во основното, средното и високото образование. Оваа таксономија е создадена во текот на педесетите години од дваесетиот век и се темели на анализирање на интелектуалното однесување врз кое учениците се стекнуваат со академско знаење.

Како крајна цел на воспитно-образовниот процес е стекнување на трајни и употребливи знаења и умеања од страна на учениците. Знаењата и умеањата претставуваат производ на процесот на мислење. Мислењето се реализира во мозокот на личноста, ученикот, а во него се поттикнати знаењето и умеањето, истите не може директно да се регистрираат и мерат. За нив заклучоците ги носиме врз основа на она што ученикот го покажува практично, врз основа на неговото однесување кое го регистрираме.

Од страна на наставниот кадар учениците треба да се запознаваат со Блумовата таксономија бидејќи истата наставниците ја користат за вреднување на учениците. Учениците доколку ја познаваат блумовата таксономија ќе знаат и од кое тежинско ниво е прашањето кое ќе му биде поставено. Согласно блумовата таксономија тие ќе знаат како да учат.<sup>59</sup>

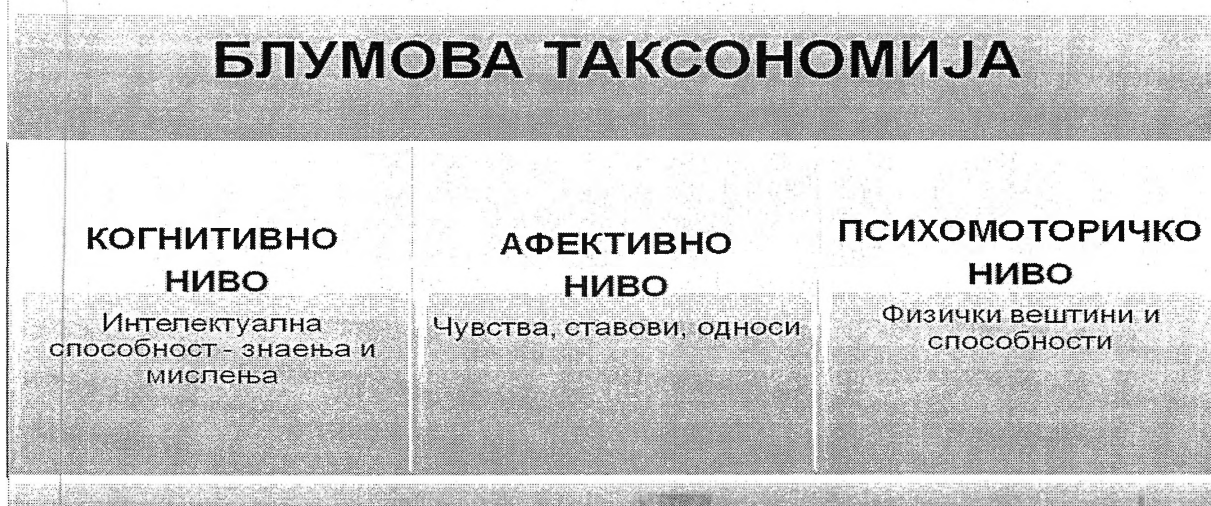
При создавањето на таксономијата Блум и неговите соработници на учењето гледале како уметност на однесување. Целта на нивната дејност во однос на оваа проблематика била систематизирање на категориите на однесување кои се користат во текот на учењето, со цел на наставниците да им се помогне во однос на планирањето и оценувањето при учењето, односно вреднувањето на постигањата на учениците. Целите поврзани со учењето, однесувањето и вреднувањето кои ученикот ги користи во текот на

---

<sup>59</sup> [http://excellence.truman.edu/tutoring/userfiles/Levels\\_of\\_Learning\\_Blooms\\_Taxonomy\\_in\\_Action-TSSC.pdf](http://excellence.truman.edu/tutoring/userfiles/Levels_of_Learning_Blooms_Taxonomy_in_Action-TSSC.pdf)  
(Levels of Learning: Bloom's Taxonomy in Action)

учењето, разделени се во три категории кои меѓусебно се поврзани и се преклопуваат. Подрачја на учење се:

- **Когнитивно** (интелектуална способност, односно знаење или мислење)
- **Афективно** (чувства, односи и ставови)
- **Психомоторичко** (физички вештини и способности)



Слика бр.17: Содржина на Блумовата таксономија

Треба да се знае дека учењето не е чиста когнитивна функција. Учењето подразбира и афективно и психомоторичко совладување на предвидените цели произлезени од наставните програми.<sup>60</sup>

Блумовата таксономија од нејзиното создавање па низ годините научно е проверувана, користена и доработувана. Поврзана е со современите теории на учење и поучување. Прввремено оваа таксономија била насочена само на когнитивното подрачје, подоцна се применува и во афективното и психомоторното подрачје. Во секое од наведените подрачја образовните цели се поделени во категории кои го претставуваат степенот на знаење и хиерархиски се подредени врз основа на нивната сложеност и тежина, од

<sup>60</sup><http://www.craftonhills.edu/~media/Files/SBCCD/CHC/Faculty%20and%20Staff/SLOs/Step%201/Blooms%20Taxonomy%20and%203%20Domains%20of%20Learning.pdf> (Bloom's Taxonomy, Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains)

наједноставни до најсложени. Степените на знаење ги претставуваат нивоата на напредување во однос на учењето и напредокот на ученикот, од најлесно и најконкретно до најсложено и најапстрактно. Ова би значело, изведбата односно трудот и делото на ученикот кои се на повисок степен на знаење од страна на наставникот ќе бидат вреднувани со повисока оценка. Ученикот кој не совладал одреден степен на знаење и умевање, не може да премине на повисок степен на знаење и умевање сè додека не го совлада претходниот степен на знаење и умевање.



Слика бр.18: Нивоа на Блумова таксономија

Најнизок степен на знаење е **познавање**. Знаењето на ученикот на овој степен претставува презентирано знаење од страна на ученикот во однос на препознавање и дефинирање на поими во облик како се тие научени. Препознавањето на мора да подразбира севкупно разбирање на наученото, тоа се манифестира преку препознавање и повторување од страна на ученикот на она што го има видено, прочитано, слушнато, во изворен облик без истото да може да го објасни и разбере. Ваквиот степен на знаење е од незначаен ефект за ученикот од причина што без разбирање на наставниот материјал, истиот нема да биде функционален, бргу ќе се заборави и нема да

поттикнуе никаков интелектуален развој кај ученикот, ниту мотивација за покажување посебен интерес во однос на некое подрачје, како и самоиницијативно и самостојно учење.

Вториот степен на знаење во Блумовата таксономија е **разбирање**. Овој степен на знаење во однос на степенот познавање е на повисоко ниво и подразбира разбирање на информациите. Информациите кои се предмет на разбирање може да се променат од еден во друг облик. Тоа се манифестира како можност ученикот да се произнесе со сопствени зборови, да преведе, прераскаже, рапределба на информацијата според одредени категории, изнесување одредени примери, изнесување логичен заклучок во однос на информацијата. Вториот степен на знаење од Блумовата таксономија, разбирање претставува претпоставка за следните четири степени на знаење.

Третиот степен на знаење е насловен како **примена**. Знаењето поврзано со овој степен од таксономијата вклучува генерализација и може самостојно да се употребува внатре и надвор од контекстот во кој знаењето е стекнато на еден нов начин од страна на ученикот.

Првите два степена на знаење претставуваат едноставна примена од страна на учениците, знаења кои се научени напамет и опишување на знаења од понизок степен. Сложената примена на знаењето (примена на знаење надвор од контекстот, учење на нов и дотогаш неизвежбан, неприменет начин) и преостанатите три степена на знаење **анализа, синтеза и евалуација** бараат посебни способности и мислење од повисок степен, како и најсложени интелектуални функции.

Како што веќе истакнавме способностите на знаења кај учениците се: анализа, синтеза и евалуација, како највисок степен на знаење. Тие знаења се манифестираат преку набљудување, класифицирање, поставување хипотези, споредување, изнесување претпоставки, истражување, собирање и уредување податоци, координирање, изнесување и решавање на проблем. Кога учениците ги користат тие способности, учениците вршат комбинирање на идеи, факти, реорганизација и реконструкција на информации, создаваат, спојуваат, објаснуваат, изнаесуваат претпоставки и носат и интерпретираат

одредени заклучоци. Тоа ним им овозможува да ги решат проблемите, како и да откријат нови знаења. Тоа на учениците им овозможува да го решат дадениот проблем, постигнат соодветно разбирање и да откријат ново значење. Исходот од ваквото решавање на проблемот е непредвидлив, а со самото тоа и креативен.

Препораките за пишување на постигањата на учениците во врска со учењето се од големо значење. Треба да се почне од прашања што е тоа што учениците треба да го знаат и да се во состојба да прават во одредено подрачје по завршувањето на одредена тема, подрачје, целина, воспитно-образовен период, односно степен на образование. Исто така треба да се почне со глаголот кој ја истакнува активноста на ученикот, при што треба да се избегнува употребата на глаголи кои се премногу воопштени и нејасни, како што се на пример глаголите „знае“ и „разбира“ и слични на нив. Постигањата на учениците треба да ги опфаќаат сите релевантни компоненти поими на поимите поврзани со компетенциите: подрачјето на знаење, вештините и вредносните ставови.

Во однос на Блумовата таксономија се разликуваат три прикази. Кој приказ ќе се користи, зависи од тоа која е целта, односно што ќе се мери кај ученикот. Се разликуваат цели кои се базирани на вредности, ставови и интереси, Согласно тоа, во Блумовата таксономија има таксономија за мерење на вредностите, ставовите и интересите кај учениците. Во рамките на секоја таксономија се наведени нивоата според компетенциите кои ги прикажува ученикот.<sup>61</sup>

Во текстот што следи претставени се три табели на Блумовата таксономија за конгнитивното, афективното и психомоторичкото подрачје.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/GoalsAndObjectives/Bloom.pdf> (Bloom's Taxonomy of Educational Objectives)-28

<sup>62</sup> [http://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova\\_taksonomija-ishodi.pdf](http://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova_taksonomija-ishodi.pdf)-47

Табела бр.6: Блумова таксономија – конгнитивно подрачје

СТЕПЕН	ТИПИЧНИ (АКТИВНИ) ГЛАГОЛИ
<p><b>ПОЗНАВАЊЕ</b></p> <p>Учениците знаат да репродуцираат или препознаат дадена информација, идеја, концепти и начела во облик сличен на оној во кој ги учеле</p>	<p>опишува, идентификува, дефинира, препознава, набројува, означува, именува, поврзува, репродуцира, повторува, одбира, истакнува, наведува, искажува, памти</p>
<p><b>РАЗБИРАЊЕ</b></p> <p>Учениците разбираат и можат да интерпретираат или пак објаснат одредена информација заснована на претходно стекнати знаења</p>	<p>објаснува, опишува, групира, класифицира, претвара, разликува, проценува, издвојува, прдвидува, изведува, заклучува, преведува, преформулира, покажува, сместува</p>
<p><b>ПРИМЕНА</b></p> <p>Учениците одбираат и применуваат научни теории, концепти, начела и методи со цел да решат одредена задача или проблем во конкретна или сосема нова ситуација</p>	<p>прилагодува, одбира, пресметува, открива, покажува, демонстрира, решава, владее, користи, применува, употребува, подготвува, илустрира, произведува, поврзува</p>
<p><b>АНАЛИЗА</b></p> <p>Учениците се обучени и може да класифицираат материјал на основни составни делови така што може да се разбере неговата организациска структура</p>	<p>класифицира, анализира, мапира, разликува, идентификува, издвојува, укажува, прикажува, споредува, испитува, скицира, расчленува, спротивставува, проверува истражува, експериментира,</p>
<p><b>СИНТЕЗА</b></p> <p>Учениците се во состојба да ги обединат (интегрираат, состават) деловите (знаењата, резултатите и</p>	<p>поврзува, креира, уредува, интегрира, идентификува, прикажува, споредува, укажува, класифицира, става,</p>

<p>вештините) во нова функционална структура, односно целина</p>	<p>сортира, пресметува, организира, планира, пишува, усогласува, преуредува, ревидира, осмислува, предлага, конструира, формулира, реконструира</p>
<p><b>ЕВАЛУАЦИЈА</b></p> <p>Учениците имаат способност да ја пресудат вредноста на одреден материјал за дадена намена, во согласност со однапред одбрани критериуми</p>	<p>Предвидува, утврдува, оценува, просудува, заклучува, споредува, суди, спротивставува, интерпретира, критикува, препорачува, оправдува, поддржува, одбира, потврдува, аргументира, вреднува</p>

Табела бр.7: Блумова таксономија – афективно подрачје

СТЕПЕН	ТИПИЧНИ ГЛАГОЛИ
<p><b>ПРИФАКАЊЕ</b></p> <p>Учениците внимателно и свесно следат и слушаат</p>	<p>опишува, прашува, избира, дава, држи, идентификува, избира, именува, сместува, укажува, користи, одговара, прифаќа, употребува, слуша, препознава, потврдува, следи, бележи, уважува</p>
<p><b>РЕАГИРАЊЕ / ОДГОВАРАЊЕ</b></p> <p>Учениците активно учествуваат внимателно, свесно следат и реагираат, мотивирани се</p>	<p>помага, составува, одговара, прилагодува, прифаќа, се грижи, се согласува, расправа, комуницира, поздравува, означува, изведува, претставува, практикува, изведува, издвојува, кажува, пишува, соработува, допринесува, следи, извршува, волонтира, посетува</p>
<p><b>УСВОЈУВАЊЕ ВРЕДНОСТИ</b></p> <p>Ученици ја вреднуваат или почитуваат одредена личност приврзана за одреден настан, објект или однесување од прифаќање па сè до посложена состојба на посветеност</p>	<p>опишува, довршува, објаснува, следи, разликува, иницира, обликува, повикува, оправдува, вклучува, предлага, известува, просудува, одбира, проучува, споделува, усвојува, изготвува, посакува, изразува, искажува,</p>
<p><b>ОРГАНИЗИРАЊЕ ВРЕДНОСТИ</b></p> <p>Ученикот вредностите ги организира според нивниот приоритет согласно нивните вредности во однос на нивна спротивставеност, решавајќи ги</p>	<p>Следи, менува, прифаќа изготвува, комбинира, дополнува, споредува, урамнотежува, објаснува, упростува, генерализира, идентификува,</p>

<p>конфликтите помеѓу нив; создава единствен состав на вредности; нагласокот е на споредбата, проучувањето на односите и синтезата на вредноста</p>	<p>споредува, интегрира, става во однос, организира, модифицира, групира, синтетизира, подготвува, концептуализира, формулира</p>
<p><b>УСВОЈУВАЊЕ СОСТАВ НА ВРЕДНОСТИ / ИНТЕГРИТЕТ</b></p> <p>Ученикот поседува сет на вредности кои ги контролира со неговото однесување (карактер) и ја претставува неговата личност</p>	<p>делува, прикажува, влијае, разликува, слуша, прилагодува, модифицира, применува, изведува, предлага, ипитува, ревидира, квалификува, решава, користи, вреднува, одржува, брани, поддржува, служи</p>

Табела бр.8: Блумова таксономија – психомоторичко подрачје

СТЕПЕН	ТИПИЧНИ ГЛАГОЛИ
<p><b>ПЕРЦЕПЦИЈА / МОК НА ЗАПАЗУВАЊЕ</b> Ученикот ги користи сетилата како водич во моторните активности</p>	<p>избира, поврзува, издвојува, препознава, воочува, гледа, слуша, препознава, забележува, мириса, чувствува, следи, вкусува</p>
<p><b>ПОДГОТВЕНОСТ</b> Ученикот ментално, емотивно и физички е подготвен за спроведување активности</p>	<p>објаснува, почнува, продолжува, реагира, покренува, одговара</p>
<p><b>ВОДЕЊЕ РАЗГОВОР</b> Ученикот ги развива вештините (вежбите), дискретно</p>	<p>удвојува, копира, дуплира, се справува, вежба, повторува, се обидува, оддвојува, подготвува, составува, раздвојува</p>
<p><b>АВТОМАТИЗИРАН ОДГОВОР</b> Ученикот со зголемена ефикасност, сигурност и подвижност ги извршува активностите</p>	<p>конструира, изведува, води, покранува, убрзува, извршува, произведува, поминува</p>
<p><b>СЛОЖЕНА ОПЕРАЦИЈА (АВТОМАТИЗАЦИЈА)</b> Ученикот автоматизирано ги извршува активностите</p>	<p>гради, поправа, демонстрира, управува, води, контролира, владее, одржува</p>
<p><b>ПРИЛАГОДУВАЊЕ</b> Ученикот ги прилагодува вештините според проблемската ситуација</p>	<p>усогласува, менува, прилагодува, преокренува, ревидира, реорганизира</p>
<p><b>ОРГАНИЗАЦИЈА / СОЗДАВАЊЕ</b> Ученикот создава нови обрасци за посебни ситуации и случаи</p>	<p>конструира, гради, измислува, уредува, составува, дизајнира, иновира, комбинира</p>

Доколку се сака да се користи Блумовата таксономија ефикасно во процесот на вреднувањето на постигањата на учениците, во предвид секогаш треба да се има тоа дека постигањата на ученикот, неговите исходи, секогаш треба да се опишуваат во вид на мерливи активности, односно активностите на ученикот наставниците да ги опишат како мерливи активности или активности кои може да се набљудуваат и следат. Исходите на ученикот треба да се запишуваат во облик на израз од типот кој започнува „Ученикот + глагол па понатапошен квалификациски опис“. При опишувањето не треба да се практикуваат предолги и сложени искази и непознати зборови кои не се во согласност со возраста и развојниот период на ученикот. При изнесувањето на квалификациите треба да се избегнуваат општи глаголи од типот на знае, разбира и сл.

## 10. КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ

Критериумите поврзани со успешноста на ученикот во однос на наставните предмети се: обемот, видот и нивото на усвоените знаења, умеења и вештини во однос на целите кои се содржани во наставната програма за соодветниот предмет согласно соодветното одделение. Критериумите за оценување се важен и неизоставен елемент при оценувањето на постигањата на учениците, сè со цел проверувањето и оценувањето има адекватен ефект. Критериумите за оценување на наставникот му овозможуваат да изврши точна, објективна и соодветна проценка на знаењата на учениците. Со правилна и континуирана примена на критериумите за оценување нема да се јават неоправдани и приговарања во однос на добиените оценки од страна на учениците.

Како што претходно беше кажано, критериумите за оценување на постигањата на учениците го претставуваат обемот, видот и нивото на усвоените знаења, умеења и вештини, како и ангажирање на учениците во однос на целите кои се содржани во наставната програма за соодветниот предмет согласно соодветното одделение. Секако, неизоставен дел се и личноста на ученикот во однос на неговите способности и карактеристики, како и условите под кои тој го стекнува своето образование. Кога станува збор за одредени наставни предмети кои од ученикот бараат посебни способности (пример, физичко и здравствено образование) наставникот е должен при изнесувањето на оценката да ги земе во предвид способностите како и степенот на спремност и постигнување на резултат кои треба да ги покаже ученикот согласно целите во наставната програма за конкретниот предмет. Наставникот во оценувањето ќе ги има во предвид и степенот на вложен труд и ангажираност на ученикот, кои ќе влијаат во самата оценка.

За да се има поголема транспарентност, сигурност и валидност во однос на оценувањето, и дака тие водат кон подобрување на учењето за

сите ученици. Наставниците во својата практика ги користат критериумите поврзани со (искуства од Онтарио):<sup>63</sup>

- фер, транспарентност и рамноправност за сите ученици;
- поддршка на сите ученици, вклучувајќи ги и оние сопосебни образовни потреби;
- се внимава очекувањата и целите да кореспондираат со наставната програма, дотогашните стекнати знаења на учениците и различните стилови на учење;
- информирање на родителите пред почетокот на учебната година и во текот на истата;
- евиденција на постигањата на учениците во текот на целата учебна година;
- обезбедувањ постојани описни повратни информации за текаот на наставата и резултатите на учениците кои произлегуваат од неа;
- развивање на способноста за смовреднување кај учениците и самостојно поставување специфични цели за текот на нивното учење.

При оценувањето на учениците во предвид треба да се имаат само пропишаните критериуми согласно знаењата, умеењата и вештините кои ги прикажува ученикот. При оценувањето на ученикот тој не треба да се казни со помала оценка за недолично однесување, доцнење на час и сл. За ваквите појави има посебни пропишани дисциплински мерки.

При оценувањето на постигањата на учениците се применуваат описни критериуми според подрачјето на следење и критериуми за оценување на постигањата на учениците поврзани со определувањето на бројчана оценка.

Во текот на наставата треба да се изградуваат критериуми за вреднување на резултатите од учењето кој се јавува како проблем при

---

<sup>63</sup> Ontario Ministry of Education, (2010): Growing success-Assessment, evaluation and reporting in Ontario schools, First edition – Covering grades 1 to 12, Ontario-16,17

оценувањето на постигањата на учениците. Ако критериумите, не се добри, не се сигурни, тогаш и оценките изведени од нив нема да можат да ја прикажат вистинската состојба и постигањата на учениците.

Критериумот претставува одредена, пропишана вредност, односно објективна мерка со која треба да се мери не само квалитетот и квантитетот на знаењата, извршувањето на одредени активности, однесувањето на учениците, туку и постигањата во определени ситуации. Големината на мерката што е определена како критериум се смета за цел (минимално барање, стандард) што треба да ја постигнат учениците и тој е основа за утврдување на нивната успешност според елементите што се оценуваат. Тој може да се дефинира и како мерка за ефикасноста на единката во остварувањето на целите и задачите на воспитно-образовниот процес во кој таа е вклучена. Произлегува дека критериум за оценување на учениците во наставата не може да биде она што тие го постигнуваат, туку она што од нив се очекува да постигнат, односно она што е поставено како цел во наставната програма.

## 10.1 Подготовка на критериуми за оценување

Во однос на подготовка и поставување на критериуми за *сумативно проверување* најпрвин се определуваат целите, а потоа содржините, активностите и вештините. Потоа се утврдува бројот на проверувањата и на оценките на кои ќе се базира крајната сумативна оценка. Се определува и обемот и тежината во формирањето на конечната сумативна оценка и како крајно е поставување на основните мерила - критериуми за сумативното оценување<sup>64</sup>.

Поставувањето на критериуми за *описно оценување* се потпираат врз база на вештини, знаења, способности кои ќе треба да се измерат кај постигањата на ученикот. Поаѓаме од целите кои сме ги поставиле и тие ќе ни бидат водич, а непходна ни е таксономијата за поставување на нивоата.

---

<sup>64</sup> Квалитетот на воспитно-образовниот процес во основните и во средните училишта во Р.М. (2010, Министерство за Образование и Наука – Државен Просветен Инспекторат – Скопје

Треба да се опишат знаењата и вештините кои се потребни за одредена оценка. Така ќе постигнеме учениците да добијат квалитетна повратна информација за својот напредок. Врз основа на постигањата на ученикот како критериум ќе се постави неговото знаење умеење да *објасни*, да знае што значат одредени поими, како се поврзуваат и да *употреби - примени* од наученото.

За поставување на критериумите треба да се води сметка за две важни прашања: што да се проверува и оценува, што треба учениците да знаат и умеат; до кој степен треба нешто да знаат и можат.

Првото прашање се однесува на структурата на елементите на критериумот, а второто на квантитетот и квалитетот што треба да се покаже за секој елемент. Критериумите можат да се поделат според: начинот на утврдување, структурата, формата на изразување, основата од која се поаѓа при нивно утврдување<sup>65</sup>.

## 10.2 Критериуми за оценување според структурата

Првиот *Композитниот* критериум се однесува на сите одделни елементи на успехот, но истите не ги прикажува посебно, туку преку еден единствен, збирен резултат кога станува збор за бројчано оценување. На пример, при оценувањето на успехот по странски јазик треба да се земат во предвид повеќе елементи: оспособеност за разбирање на јазикот, способноста на зборување, оспособеност да се чита и разбира пишан текст итн. Да се земат збирно и да се прикажат со една оценка. Недостатокот со овој критериум е тоа што збирната оценка не покажува кои се постигањата на ученикот поодделно по елементи. Можеби тој повеќе постигнува во јазикот, а помалку во литературата, но тоа нема да може да се види од крајната оценка. Ова е уште поизразено кога се собираат оценките од сите предмети за да се изведе просечна оценка. Таа просечна оценка всушност не покажува по кои предмети ученикот повеќе постигнал, а по кои помалку и таа

---

<sup>65</sup> Киро Поповски - Современи сваќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците-Скопје,, МИС,, - 1996 стр. 12

не може да биде релевантна во прогнозирањето на понатамошниот успех на ученикот.

Овој критериум има оправдување само кога поединечните елементи се во висока корелација, што не е така чест случај кај наставните предмети.

Вториот *Мултипли* критериумот ги има во предвид сите посебни компоненти на успехот по некој предмет, па затоа и нуди повеќе критериуми за негово оценување. Со овој критериум посебно се оценуваат компонентите на еден предмет. На пример, по предметот мајчин јазик ученикот ќе добие посебна оценка за писмено изразување, а посебна за усно изразување, притоа тие две оценки нема на крајот да се собираат и да се изведува просек, туку ќе стојат како засебни оценки. Во некои држави посебно се оценува јазикот и посебно литературата, или по предметот математика посебно се оценуваат алгебрата, односно аритметиката и геометријата.

Да се утврдат критериуми за оценување на постигањата на учениците е многу сложена работа, затоа што и предметот на оценување е многу сложен и опфаќа бројни, разнородни компоненти. Критериумот мора да биде одраз на сите релевантни компоненти. Заради тоа критериумите обично се градат во две етапи:

Анализа на целите и на содржините што се предвидени со програмата, при што се идентификуваат сите компоненти (знаење на факти, генерализации, способност за анализа, интерпретирање на факти, способност за практична примена на знаењата, оспособеност за користење на разни извори за самоучење) што се релевантни за успешноста во совладувањето на програмата;

Утврдување на конкретен индикатор за секој елемент, односно критериумска мерка со која ќе се искаже успешноста.

### **10.3 Критериуми за оценување според начинот на нивно утврдување**

Поради недостаток на појасно дефинирани образовни стандарди и критериуми за оценување, проверувањето и оценувањето се најслабите

страни во нашиот образовен систем. Бидејќи не постојат општоприфатени критериуми секој наставник гради сопствени критериуми кои не се сосем јасно дефинирани и не им се познати на учениците. Најголема слабост е тоа што и самите наставници често од различни причини ги менуваат критериумите кои самите ги утврдиле.

Според начинот на утврдување, во нашите училишта се применуваат априористички и статистички критериум.

Првиот *априористичкиот критериум*, како што кажува и самото негово име, е однапред утврден критериум врз основа на определени стандарди. Тоа значи дека уште пред да се пристапи кон проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците се утврдува кое нивно знаење ќе се смета за задоволително, кои и какви степени на успешност и со кои оценки ќе се оценуваат. Ова се прави врз основа на теоретски и практични сознанија за тоа што е неопходно да знаат учениците и што можат да научат на определена возраст. Овие критериуми се утврдуваат за оценување само на одделни елементи од програмата по некој предмет и тогаш се тие конкретни и многу јасни. На пример критериум за оценување на брзината на читањето на крајот од прво одделение каде што оценката се определува според бројот на прочитани зборови за една минута.

Априористички критериум може да се определи и на знаењето на некој наставен предмет во целост. Иако ваквиот критериум е релативно глобален сепак јасно може да ги разграничи нијансите и квалитетот на бараното знаење за секоја оценка. Ако умешно се дефинира, априористички критериум може да се утврди за оценување на постигањата на учениците по сите предмети, со што би се избегнале многу недостатоци и субјективизми

Вториот *статистичкиот критериум* се темели врз законот за веројатност, според дистрибуцијата на учениците во однос на просекот. Всушност се поаѓа од претпоставката дека во поголема група ученици најголемиот број отпаѓа на просечните, а колку повеќе се оддалечува од просекот, без оглед дали во позитивна или негативна смисла бројот опаѓа. Според ова најголем број ученици би биле со оценка 3, помалку со оценка 4 и 2 и најмалку со оценка 5 и 1. Оттука произлегува дека статистичкиот

критериум не е однапред определен, туку доволно е да се направи едно потемелно проверување на знаењата за да се види кој ученик во која група припаѓа. Важно кај овој критериум е тоа што групата ученици треба да биде доволно голема (стотина ученици), да живеат во приближно исти услови, да бидат испитани на ист начин и за исти содржини со тест на знаење. Ова значи дека статистичкиот критериум е изведен критериум врз основа на веќе добиени податоци за успехот на поголема група ученици.

Овој критериум се применува при оценувањето на писмени работи или тестови на знаење. Тие, за да постигнат што поголема објективност во оценувањето, прво ги прегледуваат сите писмени работи или тестови за да видат што сработиле учениците па потоа го утврдуваат критериумот за да ги оценат. Ова претставува некој вид на нормативно оценување, затоа што наставникот сам формира норми врз основа на структурата на учениците со кои работи во паралелката или училиштето. Овој критериум како недостаток ја има променливоста во зависност од составот на групата. Може да се случи во паралелки со поголем број на ученици да се утврдат повисоки норми и обратно, што може да доведе и до премногу низок критериум.

#### **10.4 Описни критериуми според подрачјето на следење**

Секоја проверка на знаењата на учениците бара сериозен пристап и соодветна подготовка. Покрај тоа што наставникот е задолжен да изготви соодветни прашања согласно наставната програма за соодветното одделение, потребно е да изготви, односно да осмисли за изготвените прашања и соодветни повратни информации во однос на стеканатото знаење кое го презентирале учениците.

Описните критериуми подразбираат:<sup>66</sup>

- посветеност на наставниците за учењето на учениците;
- наставниците знаат кои предмети ги изучуваат учениците и ги насочуваат како да ги изучуваат;

---

<sup>66</sup>[http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/development/documents/TPGS\\_handbook\\_6\\_7\\_appendix.pdf](http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/development/documents/TPGS_handbook_6_7_appendix.pdf) (Teacher Evaluation Performance Standards, Performance Criteria, and Descriptive Examples )

- наставниците се задолжени да воспостават позитивна средина (клима) во која ќе учат учениците и во која ќе ги насочуваат како да учат;
- наставниците во континуитет го следат напредокот на ученикот, ги анализираат неговите резултати и ја прилагодуваат наставата така да учениците постигнуваат повисоки резултати;
- наставниците се посветени на сопствено континуирано подобрување и развој во оваа област;
- наставниците покажуваат висок степен на професионализам.

За постигнувањето на ученикот секако дека постојат и бројчани оценки, но таа не кажува сè. Бројчаната оценка 3 (добар) не дава доволно јасна слика кои знаења ученикот ги совладал добро, а во однос на кои сè уште треба да вложи одреден труд. Тргувајќи од ова, постојат описни критериуми за оценување на знаењата и постигањата на учениците. Врз основа на овие описни критериуми наставникот на ученикот може да му даде поконкретни информации кои подрачја од наставната програма ги има добро совладано, а за кои треба да вложи дополнителен труд. Описните критериуми содржат соодветни елементи кои го покажуваат степенот на постигната знаење од страна на ученикот во однос на одредено подрачје. Ова значи дека описните критериуми знаењата на учениците прецизно ги определуваат и на еден соодветен начин го покажуваат степенот на постигнатите знаења на ученикот. Описните критериуми на наставникот му се од голема помош при обликувањето на повратните информации наменети за учениците.

Во текстот што следи дадени се областите на следење на постигањата на учениците по подрачја. Критериумите и описите кои се дадени се општи и не се поврзани за проверката и оценувањето на знаењата.

Описната повратна информација на ученикот му овозможува да се приспособи на она што тој го прави со цел да се подобри и напредува.<sup>67</sup>

Предмет на следење се подрачјата „поими и постапки“, „проблемски знаења“ и „комуникациски вештини и знаења“.

Во подрачјето „Поими и постапки“ содржани се<sup>68</sup>:

- познавање на поимите, фактите и постапките;
- разбирање на поимите, фактите, постапките и односите;
- изведување на постапките
- поврзување на знаењата.

Во подрачјето „Проблемски знаења“ содржани се:

- разбирање на проблемската ситуација;
- анализа на проблемската ситуација;
- познавање, избирање и употреба на различни стратегии на решавање;
- утврдување на карактеристиките и правилата;
- образложување и интерпретирање.

Во подрачјето „Комуникациски вештини и знаења“ содржани се:

- разбирање на информациите од различни извори (пишани, усни извори, различни медиуми);
- изразување/известување.

Во текстот што следи даден е поконкретен опис на критериумите кои се содржани во подрачјата на следење.

Погоре ги претставивме критериумите кои ги содржи подрачјето на следење именувано како „Поими и постапки“, а сега ќе дадеме поединчен опис за секој критериум.

Прво ќе дадеме опис на критериумот „познавање на поими, факти и постапки“. Во овој опис се содржани обемот на поими, факти и обрасци: набројува, кажува, именува само основни поими, факти, обрасци,

---

<sup>67</sup> Davies, A. (2007). Making classroom assessment work. (2nd ed.). Courtenay, BC: Connections Publishing.- 89

<sup>68</sup> Davies, A. (2007). Making classroom assessment work. (2nd ed.). Courtenay, BC: Connections Publishing.- 101-104

кои се однесуваат на едно дадено подрачје. Исто така се зема во предвид и правилноста и точноста на записите, како се тие формулирани и која е нивната симболика, како и кажаното од страна на ученикот во однос на грешки на ниво на симболички запис, каде се изнесуваат формулации од видот: записите не се точни содржат многу грешки, содржат поединечни грешки, се јавува системско повторување на одредени грешки. Се изнесуваат и забелешки во однос на содржината кои се однесуваат на грешни дефиниции, формули и тврдења.

Опис на критериумот *„разбирање на поими, факти, постапки и односи“*. Во него е содржано препознавањето на поимите поврзани со модели, фотографии во симболички запис во одреден текст и се даваат квалификации од видот: поимот го препознава во познати ситуации, во едноставен контекст, во комплексен концепт, во нови ситуации за ученикот, воопшто не го препознава поимот. Следната ситуација се однесува на посочување на примери и спротивни примери, каде се изнесуваат квалификации од типот: набројува веќе познати примери, набројува сопствени (оригинални) примери, не набројува примери или изнесените примери не се правилни. Во однос на толкувањето на поими и факти се даваат квалификации: логично толкување, соодветно толкување (кое укажува на разбирање и познавање на содржината), оскудно толкување (каде не постои потполно разбирање од страна на ученикот). Во однос на сликовитото прикажување на поими со: модели, слики, симболички записи, опис, текст, се дадени следните квалификации: правилно, оригинално логично, функционално е прикажано, прикажувањето е приближно и прикажувањето е неправилно. Во однос на поимите важат квалификациите: претставата за поимите ја совладува/ не ја совладува на конкретно, симболичко, графичко, сликовито, апстрактно ниво.

Опис на критериумот *„Изведување на постапки“*. Во однос на изборот на постапката се изнесени следните квалификации: изборот на постапката е соодветен и оптимален и води до соодветно решение; изборот е соодветен, но не е доволно оптимален; изборот на постапката не е соодветен; постапките ги избира со: обид, систематски, со преименување

и премислување; даден случај знае да реши на повеќе различни начини. Во однос на правилноста на изведбата се дадени се квалификациите: изведбата е: точна, правилна, без грешки или со мал број грешки; евидентни се тешкотии при изведувањето на постапката; евидентни се грешки при пресметувањето, евидентни се математички некоректни записи (или израз во овој контекст соодветен на предметот за кој се однесува описот), скиците не се соодветни за решавање на проблемите, неточни конструкции, не се соодветно поврзани фазите на решавање. Во однос на умствените активности за размислувањето за постапката и резултатот се изнесуваат квалификациите: размислува за правилноста, односно смислата на резултатот и за правилноста, односно смислата на постапката.

Опис на критериумот „Поврзување на знаењата“. За односот поимите и постапките изнесени се следните квалификации: ги поврзува меѓу себе поимите, односно постапките, покажува разбирање за односот меѓу обопштувањето и посебните примери, знае да ги наведе елементите на сличност и разлика помеѓу поимите; покажува способност за трансфер на знаења во математиката (или друг предмет за кој се однесува описот) и други подрачја.

Подрачјето кое е предмет на следење именувано како „Проблемски знаења“ содржи неколку критериуми кои ќе бидат поединечно опишани.

Опис на критериумот „Разбирање на проблемска ситуација“. Во однос на овој критериум каде е претставен одреден проблем изнесени се различни квалификации, и тоа: проблемот може да го претстави со сопствени зборови; проблемот може да го претстави во различни шеми и ја избира онаа која е најсоодветна и води на целосно решавање на проблемот; проблемот не знае да го претстави со сопствени зборови; шемите преку го искажува проблемот се нелогички и несоодветни за изнаоѓање соодветно решение за решавање на проблемот. Во однос на поставувањето на прашања изнесени се квалификациите: поставува оригинални и логички прашања кои произлегуваат од проблемот; прашањата јазично и содржински се целосно точни; прашањата јазично и

содржински се делумно точни; без грешки употребува терминологија за соодветниот предмет; со грешки употребува терминологија соодветна за наставниот предмет; прашањата делумно се однесуваат за проблемската ситуација; прашањата не се логични и поврзани со проблемот.

Опис на критериумот *„Анализа на проблемска ситуација“*. Во однос на овој критериум кој е поврзан со увидот на податоците изнесени се следните квалификации: ги издвојува сите важни и неважни податоци и нив логично ги ги средува и забележува; образложува зошто некои податоци не се потребни; ја утврдува конзистентноста на податоците и размислува како е проблемот поврзан со податоците (размислува во однос на кои податоци дадениот проблем не би бил решлив); не знае податоците самостојно да ги издвои и истите соодветно да ги евидентира. За врската помеѓу податоците ги бележиме следните квалификации: одредува соодветна врска помеѓу податоците; пресметува делумни резултати (или израз соодветен за друг наставен предмет); оценува средни или конечни резултати; анализира темелно и ефикасно во смисла на продолжување на решавањето кое води до соодветно решение.

Опис на критериумот *„Познавање, избирање и употреба на различни стратегии на решавање“*. Овој критериум е поврзан со познавањето на стратегиите, а во врска со истиот изнесени се следните квалификации: познава различни стратегии кои се едноставни за решавање едноставни задачи (или друга соодветна квалификација согласно природата на наставниот предмет); познава соодветни стратегии за решавање комплексни задачи и проблеми; не познава стратегии. За избирањето на стратегии изнесени се следните квалификации: стратегиите ги избира без двоумење; стратегиите ги избира систематски, меѓутоа со обид, размислува за правилноста и смислата на изведбата и избира постапка; ги означува фазите на решавање на соодветен начин и логично ги поврзува фазите на решавање, кои водат до решение. Во однос на употребата на различни стратегии ги евидентираме квалификациите: тежината на примерите, кои ученикот ги совладува со дадена постапка (квалификациите наставникот ги моделира според постигањата на

учениците и тие гласат совладува едноставни познати задачи, рутински проблеми, едностепенски проблеми, повеќестепенски проблеми, покомплексни проблеми, отворени проблеми, нерутински проблеми, проблеми кои бараат одлучување, образложување и генерализација).

Опис на критериумот „Утврдување на карактеристики и правила“. Овој критериум е поврзан со заклучоците. Од него произлегуваат следните квалификации: заклучоците (не) се однесуваат на поставените прашања, (не) сеправилни (не) логични, бара само очигледни заклучоци кои произлегуваат од преедноставни примери; бара и заклучоци кои произлегуваат од примери со поголеми барања; до заклучоци доаѓа со нагаѓање; со обид, врз основа на примери по индуктивен пат; до заклучоци доаѓа по дедуктивен пат; со коректни математички изводи (во случајов дадените квалификации одговараат на наставниот предмет математика); решенија стекнати врз основа на претпоставки, со обид ги образложува, математички ги проверува, изведува математички доказ; претставата за решенија е целосна, со јасни, поврзани и логично изведени одговори. Во однос на логичноста на резултатот/заклучоците се бележат следните квалификации: размислува за правилноста и логичноста на резултатот и реагира, доколку има потреба за тоа; не размислува за добиените резултати/исходи иако има потреба за такво нешто.

Опис на критериумот „Образложување и интерпретирање“. Во однос на образложението дадени се следните квалификации: образложението е смисловно, логично, при образложувањето употребува и поврзува математичко знаење (или пак квалификација за предметот кој се однесува), аргументите ги формулира јасно; при образложувањето употребува и поврзува математичко и друго знаење, посочува примери, изведува (ако е потребно) и соодветни докази за наставниот предмет. Квалификациите кои следат се изведуваат при интерпретацијата на резултатите (при различни истражувачки задачи, статистика отворени проблеми) ја поврзува основната изворна точка односно почетните претпоставки со заклучоците на истражувањето, при што ја зема во предвид и постапката на решавање, постапката на истражување;

размислува што се може да влијае на резултатите, станува свесен за објективноста на резултатите односно покажува критичен однос кон резултатите. Во однос на проширувањето на проблемот ги бележиме квалификациите: претставува идеи за проширување на проблемот; не е во можност да изнесе идеи за проширување на проблемот.

Подрачјето кое е предмет на следење именувано како „**Комуникациски вештини и знаења**“ содржи неколку критериуми. Истите ќе бидат поединечно опишани во текстот што следува.

Опис на критериумот „*Разбирање на информациите од различни извори (пишани, усни извори, различни медиуми)*“. Во однос на реакцијата на прашања посочени се следните квалификации: прашањето го интерпретира, прашањето го формулира со сопствени зборови (доколку контекстот го дозволува тоа) одговара во насока на поставеното прашање или барање, проблемот го претставува во логичка поставеност, кои произлегуваат од даденото прашање или барање. Во однос на слушањето, читањето, набљудувањето на одредени скици, слики и фотографии, различни ситуации дадени се следните квалификации: внимателно слуша, или го чита дадениот текст, од текстот ги издвојува преку селекција важните податоци; го поврзува слушнатиот односно прочитаниот текст; правилно ги разбира информациите и логично ги организира (на пример запишува).

Опис на критериумот „*Изразување/известување*“. Во однос на изразување/описување на факти и постапки дадени се следните квалификации: содржински и јазично правилно се конципирани (секако, во согласност со предметот, на пример: при опишување правилно употребува математичка трминологија и симболика). Во однос на употребата на математичката терминологија и симболика (секако, за секој предмет има посебни квалификации) важат квалификациите: обем на употребени математички изрази и симболи (тесен или широк спектар); правилност и точност на изразување (оскудно, смисловно и содржински комплетно); правилност и точност на математичките записи: (грешки на ниво на симболичкиот запис и содржинската правилност); точност и брзина на

повикот. Во однос на запишување на податоците важат следните квалификации: соодветен начин на забележување на податоците, систематичност на забележувањето; доследност, правилност на математичките записи, точност, податоците се прегледно запишани; Во однос на формирањето на заклучоците ги бележиме квалификациите: описите, одговорите, објаснувањата, претставите, решенијата се сосема правилни, изворни, оригинални или пак делумно правилни, а може да се даде и карактеристиката неправилни и нелогични; образложувањето за заклучоците е смисловно, логично, при образложувањето поврзува математичко и друго знаење, посочува примери, изведува (доколку е потребно) и соодветни докази согласно предметот (на пример математички). Во однос на претставувањето на комплексни ситуации се користат квалификациите: организацијата, односно претставувањето е систематично, соодветно, точно, доследно, прегледно; одговорите ги образложува; дава смисловно и логично образложение; аргументите се јасно формулирани; при образложувањето го употребува и поврзува соодветното потребно знаење за предметот со знаења од другите предмети.

Кога станува збор за „комуникациските вештини и знаења“, тие не треба да се третираат и на нив да се гледа како на некое сосема одделно подрачје, туку тие се преплетуваат меѓу останатите две подрачја „поими и постапки“ и „проблемски знаења“. Иако во практиката често не можат да се одделат, сепак нив ги запишуваме одвоено за да бидеме повнимателни кон овие знаења кои бараат читање, слушање и изразување во контекст на предметот за кој тие се применуваат. Нивниот избор е широк со цел наставникот да може да ги издвои и одбере оние кои му изгледаат најсоодветни за дадената материја и содржина. Преку опширното претставување на описите се сакаше да се даде акцент на различните видови активности и знаења, кои е потребно да се развиваат, односно да се научат. Посочените критериуми се од голема важност за наставникот, пред сè тие ќе му користат при дидактичкото планирање на наставниот процес.

Како заклучок може да кажеме дека при проверката на знаењата на различни начини внимаваме целите и подрачјата на следење да се соодветно застапени, како од содржински така и од таксономски аспект. Важно е вистински да се проверуваат знаењата кои се предмет на проверка, односно оценка.

Со адекватен пристап и преглед сигурно дека проверката ќе содржи правилен однос на одделни содржини и цели, во кои ќе се отслика саканиот опсег на спознајните процеси, односно на таксономските степени.

### **10.5 Критериуми за оценување на постигањата на учениците<sup>69</sup> – бројчани**

Критериумите за оценување на постигањата на учениците се засноваат на стандардите за оценување и Блумовата таксономија. Наставникот кога ја определува бројчаната оценка на ученикот, во предвид треба да ги има постигањата на учениците кои се однесуваат на *запомнување и репродукција* на наставните содржини; *разбирање/сфаќање* на обработените содржини, односно способноста на ученикот нив да ги интерпретира со сопствени зборови; примена на научените содржини во конкретни задачи со познати и нови елементи и во други нови ситуации; како и повисоки интелектуални способности поврзани со анализа, синтеза и вреднување што подразбира способност на ученикот за средување, комбинирање елементи во нови целини и способност за вреднување на оправданоста или научноста на некое тврдење или дело.

Праведноста во однос на оценувањето се заснова на верувањето дека сите ученици треба да бидат способни демонстрираат исто учење без разлика на нивната социо-економска положба, етничка припадност, пол, географска локација, стил на учење.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> [http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi\\_za\\_ocenuvanje.pdf](http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf) - 55

<sup>70</sup> UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2008). Inclusive education: The way of the future. Geneva: Author - 47

Откако наставникот ќе ги согледа постигањата на ученикот на секое од наведените нивоа според стандардите за наставниот предмет (за секоја тема/подрачје) ја утврдува оценката на еден од наброените начини:

- *оценка доволен два (2)* – знаењата на ученикот се однесуваат на помнење и репродукција, од ученикот се евидентни одредени способности знаењето да го искаже со сопствени зборови и да го примени знаењето во решавањето на наједноставни задачи;
- *оценката добар три (3)* – знаењата на ученикот, покрај тоа што се однесуваат на запомнување и репродукција, разбирање и сфаќање на наставните содржини, ученикот покажува способност за примена на знаењата за решавање на едноставни задачи;
- *оценката многу добар (4)* – знаењата на ученикот се однесуваат на поцелосно помнење и репродукција, разбирање и сфаќање на наставните содржини. Исто така, ученикот покажува способност за примена на знаењата за решавање на задачи од познати и нови елементи, како и способност за средување и комбинирање елементи во нови целини;
- *оценка одличен пет (5)* – знаењата на ученикот се над 90% од содржините од наставната програма на ниво на запомнување, репродуцирање, сфаќање и разбирање. Ученикот може да ги применува знаењата за решавање на задачи познати и нови елементи. Исто така, ученикот може да средува, комбинира елементи во нови цели и да покажува способност за вреднување на оправданоста или научноста на некое тврдење или дело.

Бидејќи во наставните програми се дадени планирани цели и други подрачја за развој на личноста на ученикот, наставникот за неговата мотивација треба да води посебна грижа, редовноста на часовите, како и за активностите кои ги покажува, а се дел од наставниот процес. Овие елементи, исто така, се составен дел од севкупната оценка која ја добива ученикот, но тие не треба да имаат нагласено влијание со што ќе се занемари системот на усвоени знаења и способности од когнитивното подрачје.

Од тука произлегува дека наставникот кога ќе ја формира бројчаната оценка за ученикот, истата може да ја зголеми, односно намали најмногу до 0,75% од еден степен на скалата за оценување, во зависност од наведените елементи кјои се однесуваат на мотивацијата, редовноста и активноста на ученикот.

#### **10.5.1. Критериум за утврдување на оценката доволен 2**

Ученикот за да има оценка доволен 2 треба да има над 50% до 70% од прво и второ ниво на скалата на знаење и способности и до 10% од трето ниво на скалата на знаење и способности од Блумовата таксономија. Тоа значи неговите знаења и способности да изнесуваат од 26% до 39% од материјалот во наставната програма.

#### **10.5.2. Критериум за утврдување на оценката добар 3**

Ученикот за да има оценка добар 3 треба да има над 70% до 90% на знаење од прво и второ ниво, над 10% до 50% од трето ниво и до 10% од четврто ниво на знаеањ и способности од Блумовата таксономија. Во однос на наставната програма тоа би значело ученикот да го има совладано од 39% до 63% од наставниот материјал од наставната програма.

#### **10.5.3. Критериум за утврдување на оценката многу добар 4**

Ученикот за да има оценка многу добар 4 треба да има над 70% до 90% на знаење од прво и второ ниво и над 50% до 75% од трето ниво и над 10% до 40% од четврто ниво на знаења и способности според Блумовата таксономија.. Во однос на наставната програма тоа би значело ученикот да го има совладано од 63% до 76% од наставната програма.

#### **10.5.4. Критериум за утврдување на оценката одличен 5**

Ученикот за да има оценка одличен 5 во однос на знаења и способности треба да има над 90% знаење од прво и второ ниво, над 70% од трето ниво и над 40% на знаења и способности од четврто ниво според Блумовата таксономија. Тоа би значело, во однос на наставната програма, ученикот да го има совладано над 76% од наставниот материјал од наставната програма.

## 11. СТАНДАРДИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ

Во најширока смисла на зборот под стандард се подразбира опис на потребното ниво на квалитет според кој може да се проценува практиката, без да се даваат прецизни проценки за степенот на исполнетост на барањата. Новите текови на воспитно-образовното работење бараат соодветни промени во однос на сите наставни предмети. Една од тие промени е да се постигне што е можно поголем квалитет во образовниот процес од различни аспекти со цел како краен продукт да има повисок квалитет во постигањата на знаењата кај учениците.

Стандардите се однесуваат на процесот поврзан со собирање и толкување на информации кои се функционални и служат за информирање на учениците, наставниците и родителите/старателите, како и други институции чии интерес е образованието, а се однесуваат за напредокот на учениците во однос на постигнувањето на знаења, вештини, ставови и однесување кои се учат и стекнуваат во училиштето.<sup>71</sup>

Стандардите претставуваат прифатени описи на нивоата на квалитетот и квантитетот на знаења што се очекува од учениците да ги достигнат на крајот на определен период на образованието.<sup>72</sup>

Постигањата на учениците се определени со секоја наставна програма што тие треба да знаат и да можат, како резултата на усвојувањето на содржините што таа ги предвидува. Врз основа на ова стандардите претставуваат конкретизирање и диференцирање на постигањата по нивоа. Ова овозможува објективно и валидно гледање на постигањата на учениците и го олеснува нивното мерење и вреднување.

Описите на нивоата на постигањата дадени во стандардите по определени 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. Со ваквата проценка и вреднување

---

<sup>71</sup> <http://www.icsee.org/wp-content/uploads/2010/04/Classroom-Assessment-Standards-Draft-5-September-22.docx> (Classroom Assessment Standards: Sound Assessment Practices for PK–12 Teachers)

<sup>72</sup> <http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/assess-1.htm>

наставникот ќе преземе навремени активности за да ги подобри постигањата на учениците.

Изготвување на стандарди претставува процес кој ги вклучува следните етапи:

- Најнапред да се определат нивоата на стандардите на постигањата во кој нивоата се определени преку квантитетот и квалитетот на знаењата.
- Да се определи потребното и очекуваното ниво на постигањата по секој предмет.
- Со статистички приод (универзални тестови изработени на активи по предмети) со што ќе се добијат показатели што претставуваат ниво на актуелна состојба во постигањата на учениците.

Ученикот ќе достигне одреден стандард ако ги задоволи поставените барања, односно ако успешно ги реши задачите со кои се мери на тоа ниво на усвоеноста на содржините.

Сопред националното оценување на постигањата на учениците - одделение за оценување поставени се три нивоа на стандарди. Стандардите се структурирани така што прво е даден општ опис на нивоата на стандардите.

**Минимум стандард** претставува најниско ниво на постигнатост на целите што се оценуваат. Ова ниво треба да го постигнат најмалку 90% од учениците.

**Доволен стандард** претставува средно ниво на постигнатост на целите што се оценуваат. Ова ниво треба да го постигнат 75 % од учениците.

**Висок стандард** претставува највисоко ниво на постигнатост на целите што се оценуваат. Ова ниво треба да го постигнат 10 % од учениците.

Врз основа на дадените примери за поставување на стандарди по нивоа во училиштето може да постават стандарди по оценки кои ќе се изработат еднаш и според кои ќе се водат наставниците при оценувањето на ниво на училиште. Како водич во подготовката на стандардите може да послужи Блумовата таксономија.

Со цел сите партиципенти вклучени во образовниот процес да имаат појасна перцепција во однос на постигањата кај учениците, неопходно е нивно прифатливо и јасно дефинирање. За таа цел потребно е за секој наставен предмет, без разлика дали станува збор за основно или средно образование, да има изготвено стандарди кои ќе се однесуваат на постигањата на учениците. Изготвените стандарди треба да даваат јасна слика во однос на нивото на квалитет и квантитет на знаење што се очекува да биде манифестирано од страна на ученикот во однос на одреден временски период од учебната година. Овие стандарди најдобро би било да станат составен дел од секоја наставна програма, конкретно за секое одделение. Во наставните програми се дадени целите кои треба да ги усвојат учениците и во однос на истите според нивоата на Блумовата таксономија треба да се изготват, конкретизираат стандардите кои треба да важат во однос на постигањата од страна на учениците. Тоа значи, дефинирање и конкретизирање на постигањата по нивоа. На ваков начин ќе биде овозможено валидно и сосема објективно претставување на постигањата на учениците, а со самото тоа се обезбедува олеснето мерење, оценување и вреднување на постигањата од учениците. Неопходноста од постоење на стандарди произлегува од таму што на наставниците тие ќе им овозможат поголема слобода во планирањето и реализирањето на наставниот материјал од наставните програми, како и при изборот на методите за реализација на наставните содржини. Наставната јавност од промоцијата и примената на стандардите очекува транспарентно и експлицитно вреднување и определување на ефектите кои се очекуваат да се постигнат од наставниот предмет во однос на кои тие се однесуваат. Соодветната примена на стандардите недвосмислено претставува почитување, примена и придржување на начелата на поучување, примена на актуелните методолошки и методски решенија и насоки кои се научно издржани и проверени во изучувањето на соодветниот предмет за кој тие се однесуваат.

Основната примена, односно искористувањето на стандардите во практиката треба да биде од страна на наставниот кадар при планирањето на наставата и оценување на учениците што тие воспримиле од наставниот

процес. На ваков начин се обезбедува соодветен степен на квалитет при оценувањето што придонесува за подобрување на севкупното оценување како и подобрување на целокупниот наставен процес.

При структурирањето на стандардите секогаш се тргнува од таму да тие ја следат соодветно логиката на процесот на оценување.

Во текстот што следи ќе бидат поконкретно објаснети стандардите за оценување на учениците во основното образование групирани во 5 подрачја изготвени во склоп на проектот: „Унапредување на оценувањето на учениците“ – УСАИД во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО)<sup>73</sup>

Петте подрачја во кои се групирани стандардите:

- Планирање на оценувањето
- Избор на методи на оценување и изработка на инструменти
- Спроведување на процесот на оценување
- Формирање на оценката
- Информирање за сознанијата од оценувањето

### 11.1. Планирање на оценувањето

За обезбедување на што порелевантни показатели кои ќе ги отсликуваат постигањата и учењето на учениците, неопходно е имплементирање на оценувањето во планирањата кои ги изготвуваат наставниците и тоа во различни нивоа на планирање. Тоа значи дека е неопходно оценувањето да биде интегрален дел од планирањето на работата на училиштето.

- *Оценувањето неопходно е да биде планирано во развојната и годишната програма за работа на училиштето*

---

<sup>73</sup> <http://www.pep.org.mk/mk/vesti/07/jun/standardi/Standardi.pdf> (Стандарди за оценување на учениците во основното училиште)

Оценувањето треба да се планира и да е составен дел од развојната и годишната програма за работа на училиштето. Тоа би значело училиштето да поседува политика за оценување изготвена во писмена форма, базирана на спроведени анализи (самоевалуација, интегрална евалуација, посета на часови, стручни увиди и сл.) за состојбите поврзани со оценувањето во училиштето, што ќе послужи како основа за планирање на оценувањето.

На ниво на училиште треба да биде изготвен план за периодите на сумативното и микросумативното оценување (тестирања, писмени работи, проектни задачи и сл.) по сите наставни предмети, со цел учениците да не се преоптоварен во кус временски рок, во ист ден, со повеќе оценувања.

За спроведување на успешно оценување, училиштето треба да има испланирано активности за континуирано следење на квалитетот на оценувањето во училиштето.

Од страна на училиштето треба да биде испланирано како тоа ќе ги информира релевантните лица, органи и институции (родители, локална самоуправа, надлежни образовни државни органи, јавноста) за оценувањето и постигањата од страна на учениците.

Од страна на училиштето треба да биде планиран континуиран развој на наставниот кадар во однос на оценувањето преку семинари, обуки и работилници.

Доколку училиштето сака да спроведува успешно оценување, неопходно е да планира и создава адекватни матријално-технички услови.

При изготвување на училишните планирања поврзани со оценувањето, секогаш треба да се имаат в предвид оценувањата и на локално и државно ниво.

- *Оценувањето како составен дел од планирањата на стручните активи и стручните служби во училиштето*

Стручните служби треба во континуитет да изготвуваат планирања во кои ќе бидат содржани начините и постапките како тие ќе им обезбедат поддршка преку стручна помош на наставниците и стручните активи при спроведување на оценувањето.

Планирањето во однос на оценувањето, од страна на стручните активи треба да биде една од основните активности на активите. Тоа подразбира усогласување на критериумите при формирањето на оценка, планирање на адекватни методи за оценување, меѓусебни посети на наставни часови, континуирано усовршување во делот на оценување и сл.

- *Адекватното планирањето во однос на оценувањето од страна на наставникот треба да биде составен дел од годишниот, тематскиот и дневниот план на работа.*

При планирањето на оценувањето, појдовна точка на секој наставник треба да бидат целите содржани во наставната програма.

Во однос на формативното оценување, наставникот треба да планира со какви предзнаења се учениците, а тоа ќе го знае доколку претходно испланирал и спровел дијагностичко оценување, и секако треба да планира какви способности поседуваат учениците и кои се нивните образовни потреби.

При оценувањето наставникот треба да планира адекватни методи и да изготвува соодветни инструменти за следење и оценување на постигањата на учениците.

Од страна на наставникот треба да биде соодветно испланирано кога и како тој ќе ги информира родителите, односно старателите и другите субјекти чии интерес е образованието за постигањата на учениците.

Оценувањето од страна на наставникот треба да се заснова и планира врз сознанијата добиени од претходното оценување.

## **11.2. Избор на методи за оценување и изработка на инструменти**

Методот како постапка, односно стратегија, на наставникот му овозможува на еден соодветен начин да постави одредени барања во вид на задачи, вежби, писмени и др. со цел да прибере од учениците информации колку тие го совладале наставниот материјал предвиден во наставната програма за соодветното одделение, а потоа истите да бидат предмет на оценување, да се утврди колку учениците напредуваат во процесот на учење.

- *За успешно оценување потребно е да се изготват или изберат соодветни инструменти и да се изберат разновидни и соодветни методи*

Наставникот за да утврди точно колку ученикот ги постигнал предвидените цели содржани во наставната програма, треба да обезбеди и примени повеќе методи на оценување.

За квалитетно, потранспарентно и посеопфатно оценување, наставникот треба да ги вклучи и учениците во оценувањето.

Методите кои ќе ги избере наставникот, треба да обезбедат оценување на ученикот од сите аспекти на неговиот развој како личност.

При изборот на инструментите и методите за оценување, наставникот треба да води посебно сметка за возраста, односно развојниот период на ученикот и контекстот во кој инструментите и методите ќе бидат применувани.

- *Валидноста на податоците поврзани за учењето и постигањата на учениците во голема мерка ќе зависат од соодветно избраните методи за оценување и соодветно избраните инструменти за оценување*

При изборот кои инструменти и методи ќе се применуваат при оценувањето, треба да се внимава истите да соодејствуваат со целите од наставната програма .

При изборот на методите за оценување наставникот треба да внимава истите да можат да ги прикажат на соодветен начин постигањата на секој ученик.

- *При изработката, односно изборот на инструментите и методите за оценување, од страна на наставникот треба да се има в предвид целта за која тие ќе бидат наменети*

Изборот на методите и изготвувањето или изборот на инструментите, треба да бидат во корелација со целите на оценување.

Кога наставникот избира, а потоа користи одредени методи и техники на оценување чија цел е различна, тој треба да ги има предвид потенцијалите, односно ограничувањата на дадената техника, односно метод.

### 11.3. Спроведување на процесот на оценување

Преку процесот на оценување на ученикот треба да му се овозможи тој да учи и да може да ги прикаже неговите ставови, однесувања, знаења и вештини кои се предмет на оценување. Процесот на оценување има две функции и тоа: да го поддржи процесот на учење со цел учениците соодветно да го покажат своето знаење, а со самото тоа да добијат највисоки резултати и да го прикаже напредокот на ученикот во текот на воспитно-образовниот процес.

- *Оценувањето како процес треба да поаѓа од целите кои се составен дел на наставната програма и да ги има предвид начините на поучување и учење*

Пред да бидат учениците оценувани треба да знаат што од нив се очекува да имаат научено и да им биде посочено за што ќе бидат оценувани.

Вистинското оценување се базира на целите од наставната програма, следејќи ги и вреднувајќи ги постигањата на учениците во однос на сите содржани цели во наставната програма.

Кога наставникот ја формира оценката, тој предвид го има предаваниот наставнен материјал, согласно целите во наставната програма.

- *На учениците треба да им се објасни зошто се проверуваат и оценуваат и за која намена ќе бидат добиените резултати од таа постапка*

Во ситуација кога учениците се проверуваат да се утврди кои предзнања тие ги поседуваат во однос на материјалот кој треба да се изучува, тие не се оценуваат. Тоа всушност претставува дијагностичко оценување без формирање на конкретна оценка за покажаното знаење и вештини.

Кога наставникот го оценува ученикот како тој учи и напредува, во што е добар, а каде има простор за да тој се подобри, резултатите се користат на ученикот да му се даде коментар и објаснување во насока за негова понатамошна работа. Ова всушност претставува формативно оценување.

Кога оценувањето се практикува да се измери знаењето на учениците за одреден временски период, што би можело да претставува тромесечие, полугодие или крај на година, во тој случај добиените резултати наставникот ги користи да оформи една оценка во однос на тие постигања на ученикот, што претставува сумативно оценување.

- *Насоките кои им се даваат на учениците во однос на тоа што ќе се оценува треба да бидат јасни, целосни и недвосмислени и истите да бидат во согласност со возраста и развојните карактеристики на учениците*

На ученикот треба да му се дадат јасни насоки во врска со активностите кои ќе се оценуваат (како да работи, колку има време за спроведување на активноста и др.)

На ученикот од посебно значење е да му се даде информација што конкретно ќе биде оценувано, на пример, при пишување на одреден состав во даден случај посебно внимание може да се даде на правилната примена на правописот и употребата на одредени стилски изразни средства.

На ученикот треба да му бидат достапни и појаснети критериумите кои ќе бидат користени при неговото оценување.

На учениците кои имаат посебни потреби, треба да им се даваат посебни изготвени напатствија, прилагодени на нивните способности за работа.

- *Оценувањето треба да се спроведува во услови кои соодејствуваат со намената на оценување и методот на работа кој ќе се примени*

Оценувањето треба да се практикува во претходно прилагодлива атмосфера која кај учениците нема да поттикнува непријатни чувства.

Кога оценувањето се практикува за подобрување на учењето, атмосферата треба да биде таква што на ученикот ќе му овозможи без страв да ги искаже своите недостатоци, слабости и целокупните потешкотии во учењето.

Кога оценувањето се применува да се оформи оценка за ученикот, тогаш наставникот треба да создаде услови за оценување во кои ученикот ќе го прикаже својот максимум во однос на постигањата.

На ученикот кога му се дава одредена активност, односно работна задача преку која теој ќе биде оценет, во предвид треба да се има и наставниот материјал кој му е достапен за работа како и времето и условите за реализација.

Кога треба да се спроведе проверка на знаењата кај учениците за да потоа се изведе оценка, учениците треба за тоа да бидат известени навремено во однос на начинот, содржината и времето на спроведување на оценувањето.

- *За време на оценувањето наставникот треба да има исти критериуми за оценување на сите ученици*

На секој ученик треба да му бидат дадени задачи во однос на сложеноста согласно нивните можности.

При спроведувањето на оценувањето, наставникот треба подеднакво во однос на праведноста да се однесува кон сите ученици.

При оценувањето наставникот треба да практикува исти критериуми за оценување во однос на постигањата за сите ученици, како и да создаде подеднакви услови за оценување за сите ученици.

Оценката на секој ученик треба да се базира на наставен материјал кој учениците го познаваат и го имаат изучено.

- *Бодирањето и проценката на постигањата на учениците треба да се соодветни на методот за оценување и да се практикува согласно воспоставени процедури*

При примената на различни техники и методи на оценување треба се воспостават соодветни начини за бодирање на изнесените одговори од страна на учениците.

Од страна на наставникот при оценување на одредена компонента, тема или подрачје треба да се има претходна заедничка усогласено во однос на оценувањето на тие компоненти, теми и подрачја, а по можност таа усогласеност да биде не само на ниво на училиште туку и регион, државно ниво.

- *Процесот на бодирање и проценка на знаењата на учениците треба да се изведува според однапред изготвени напатствија*

При оценувањето наставникот треба доследно да се придржува до критериумите и упатствата за оценување и да ги отстрани небитните влијанија во однос на небитни карактеристики при давањето на одговори кои би влијаеле врз оценката и се грешки од субјективна природа.

Наставниците кои предаваат ист наставен предмет при оценувањето, односно проценката и бодирањето на исти изработки и одговори од страна на учениците треба да применуваат исти упатства и критериуми.

- *Од страна на наставникот до учениците треба да биде соопштен начинот според кој ќе се бодираат нивните одговори и изработки.*

Пред да бидат оценувани учениците тие од страна на наставниците треба да добијат информации за начинот според кој ќе бидат оценувани нивните одговори и изработки.

Доколку наставникот се одлучи да примени нови критериуми или пак биде приморан да примени други критериуми под било кој основ или новонастанати услови или барања, тој треба учениците навремено да ги информира за новонастанатата ситуација.

Добро е на учениците да им бидат дадени на увид претходно оценети одговори и изработки на ученици според одредени критериуми кои критериуми ќе бидат практикувани и при нивното оценување.

За секој оценка која наставникот ја дава на ученик треба да даде одредено образложение кое ќе биде поткрепено со аргументи, кои на ученикот ќе му помогнат во подобрување и унапредување на неговото учење.

Наставникот на ученикот треба да му дозволи да биде вклучен и во проверката на резултатите од оценувањето.

Доколку од страна на ученикот или неговите родители има незадоволство во однос на оценувањето, наставникот треба да направи уште една заедничка проверка на одговорите изработката заедно со засегнатата страна.

## 11.4. Формирање оценка

Формирањето оценка претставува крајна фаза од целокупниот процес на оценување, каде претходно следело проверување, одговарање, решавање, пшување, цртање и др.. Оценувањето претставува прибирање на податоци и давање суд преку кој на описен или бројчан начин се изразува постигнатата вредност од страна на ученикот во однос на неговите постигања и напредок на уеникот. Формирањето на оценка за ученикот бара запазување на одредени процедури со цел оценката да биде реална, транспарентна и валидна и во согласност со наставните цели од наставната програма.

- *Процесот за резимирање и толкување на резултатите поврзани со формирањето на оценка за нивото на постигање на ученикот во одреден период, треба да се реализира согласно нормативната регулатива. Училишните Стандарди и училишната политика за оценување и ставовите усогласени на ниво на стручен актив.*

Во однос на Стандардите, сите наставници од училиштето треба да ги познаваат истите и да ги разбираат и применуваат на ист начин.

Училишната политика за формирање оценка треба да биде прифатена и применувана на ист начин од страна на сите наставници во училиштето.

Активите на наставници треба да имаат усогласени ставови што подразбира изготвување индикатори на ниво на актив според кои ќе се формира оценката.

Од страна на училиштето треба да бидат известени родителите како се резимира и толкува прикажаното знаење од учениците и како се формира оценка за нив.

- *Вложениот труд, однесувањето на ученикот, учеството во наставниот процес треба да се оценуваат посебно*

Во една оценка влегуваат само показателите за успешноста што се однесуваат на целите кои се оценуваат.

Целите кои немаат когнитивен карактер и не се експлицитено наведени во наставната програма се оценуваат на посебен начин и влегуваат во формирање на оценката за поведението на ученикот.

- *Формирањето на оценката се темели врз податоци добиени од релевантни и репрезентативни изведби на ученикот кои се поврзани со периодот за кој се оценува ученикот, а начинот на формирање и значење треба биде доволно јасно*

Кога се формира оценка треба да се внимава подеднакво според нејзиниот обем и релативна важност секоја тема, наставна целина или програмско подрачје подеднакво да учествува во формираната оценка.

Оценката која се формира за секој период треба да се заснова на повеќе проверувања и повеќе и различни методи на оценување.

При формирањето на сумативната оценка треба да се даде соодветно објаснување за значењето и описот на резултатите врз кои таа се базира и соодветно да се опише процесот според кој одредени резултати се комбинираат со цел да се даде сумативна оценка.

- *Критериумите кои ќе се користат за формирање оценка треба да се јасно дефинирани и базирани врз целите кои се во наставната програма (стандардите)*

При формирањето на сумативната оценка за постигнатите знаења од страна на учениците во однос на програмските цели за одреден период, треба да се користат критериуми кои се утврдени врз стандарди.

За формирањето на оценка треба да се користат аналитички критериуми дефинирани со описи на нивоата на квалитетот.

Критериумите кои ќе се користат за утврдување на сумативната оценка треба да им бидат познати на учениците, а доколку имаи можност добро би било тие да учествуваат и во нивното утврдување.

Критериумите кои се користат за интерно оценување треба да се усогласени со критериумите за екстерно оценување.

- *Секоја оценката треба да биде соодветно образложена*

На учениците и родителите треба да им се објасни постапката како оценката е формирана.

Постигнатите резултати од ученикот треба да му бидат објаснети и од објективени и субјективени околности кои влијаеле при постигнувањето на оценката.

При толкувањето на постигнатите резултати треба да се земат предвидразните ограничувања од методолошка или друга природа.

Доколку се сака постигнатите резултати да се прикажат како валидни и примениви при нивното толкување треба да се имаат предвид реалните ограничувања и можни грешки.

- *Учениците и родителите треба да се информирани дека имаат право да дадат приговор за одредена оценка*

Секој родител и ученик треба да биде запознаен со постапката за приговор доколку смета дека одредена оценка не е праведна.

Секој приговор треба да биде разгледан и во однос на истиот да се даде одговор согласно пропишан закон или друг пропис.

### **11.5. Информирање за сознанија од оценувањето**

Информациите кои се поврзани со сознанијата за постигањата на учениците треба да се навреемни, точни, јасни и применливи за корисниците. Како корисници, заинтересирани страни во случајов се јавуваат учениците, наставниците, родителите и институциите како што се Министерството за образование и наука и други државни институции од сферата на образованието, како и локалната самоуправа и други стручни институции кои како релевантни фактори носат одредени одлуки поврзани со наставата, учењето унапредувањето на оценувањето, односно целокупниот воспитно-образовен систем во поширока смсла.

- *Информирањето за сознанијата од оценувањето треба да се поврзани со училишната политика за оценување, нормативи и акти за таа намена како и Стандардите за оценување*

Сите наставници во училиштето правовремено треба да бидат запознати со нормите и актите кои се однесуваат на оценувањето и истите

ги регулираат, како и со пропишаните Стандарди за оценување и училишна политика за оценување.

При одлучувањето за информирање кое не е регулирано со акти и нормативи во предвид треба да се има првенствено намената, а потоа и формата, содржината, доверливоста и други аспекти.

Во одлучувањето за начинот и видовте на информирање кои не се пропишани со нормативи и акти, покрај директорот, треба да се вклучени и стручната служба и наставниците.

- *Писмените и усните информации кои се тековно поврзани со оценувањето, треба да се поврзани со целите на наставата*

Информациите поврзани со тековното оценување кои им се даваат на учениците и родителите треба да се однесуваат и да соодејствуваат со информациите кои им се дадени првенствено, а се поврзани со целите од наставната програма.

Информациите кои се однесуваат за подобрување на учењето задолжително треба да содржат опис каде што ќе бидат потенцирани слабите и јаките страни на учењето и постигнувањето. Истовремено треба да се дадени и одредени насоки како слабите страни да се отстранат и да станат силни страни, односно како јаките страни и понатаму да се развиваат и одржуваат.

Наставникот за свои потреби треба да изготвува резимирани прегледи од тековното оценување.

- *Системот за информирање треба да овозможи соодветно и квалитетно информирање на родителите/старателите.*

Секој родител/старател треба во континуитет да добива информации кои се поврзани за учењето и постигањата на нивното дете.

Информациите кои ги добиваат родителите/старателите за нив треба да бидат јасни и разбирливи што значи на јазик и вокабулар разбирлив за нив.

Содржините на информациите кои се наменети за родителите/старателите треба да претставуваат поттик за понатамошна континуирана соработка и други средби.

- *Пристапот до информациите поврзани со оценувањето на учениците треба да е поврзан и утврден со училишната политика која се темели врз законив и правилници*

Треба да биде утврдено кои информации од оценувањето се достапни и за кои субјекти.

Информациите кои се однесуваат на постигнатите резултати, наставниците и другите релевантни субјекти вклучени во воспитно-образовниот процес треба да ги користат на начин кој е во согласност со нивната професија и истите да се употребуваат конструктивно и во корист на учениците.

- *Свидетелствата како педагошки документ има за цел да потврди дека ученикот со одреден успех го завршил одделението и да обезбеди релевантни информации за постигнатиот успех.*

Оценките кои се изведени во свидетелствата ја отсликуваат нивната валидност.

Оценките кои се претставени во свидетелствата претставуваат објективен показател за тоа во кој степен од страна на ученикот се постигнати целите дадени во наставната програма.

**ВТОР ДЕЛ – МЕТОДОЛОГИЈА НА**  
**ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## ВТОР ДЕЛ: МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со истражувањето ќе се отвори нов пристап во третманот на оценувањето во училиштата од страна на наставниците, учениците и родителите како недоволно истражуван процес кај нас. Оценување за учење е секое оценување чиј приоритет во неговиот концепт и практика е да служи на целта на промовирање на учењето на учениците. На тој начин ќе се разликува од оценувањето конципирано примарно да им служи на целите на давањето критички осврт, или на рангирањето или на потврдувањето на компетентноста. Активноста на оценувањето може да му помогне на учењето ако таа обезбедува информации што треба да се користат за повратни информации од страна на наставниците и од нивните ученици, во самооценувањето или кога се оценуваат еден со друг, за да се модифицираат активностите во наставата и учењето во коишто тие се ангажирани. Таквото оценување станува формативно кога показателите, всушност, се користат за да се прилагоди наставата да ги задоволува потребите за учење. Основната причина за поттикнување на учество на што е можно повеќе ученици во дијалогот на часот базично е поврзано со пристапот на наставникот кон учењето. Истражувањата во многу паралелки покажуваат дека таквиот дијалог ретко се постигнува. Вообичаено е користење на повеќе прашања од затворен, отколку задачи од отворен вид, многу кратки одговори од ученикот и еден „дијалог“ којшто претставува редослед на интеракциите наставник-ученик-наставник-ученик-наставник, со неколку примери на интеракции меѓу ученик-ученик, така што наставникот доминира во „дискусијата“. Меѓутоа, наставниците сметаат дека е тешко тие да излезат од ваквата шема, бидејќи некои од нив се плашат дека е тешко да се справат со она што е неочекувано во одговорите на учениците и на тој начин ќе можат да ја загубат контролата на каква било слободно започната дискусија.

Со иницирањето, воведувањето и институционализацијата на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во трите образовни периоди во основното деветгодишно образование кај нас, се обезбедија предуслови за подобрување во сферата на оценувањето, но сепак стои впечатокот дека оваа форма на оценување која ги вклучува погоре споменатите елементи не е подеднакво застапена меѓу наставниците од различни образовни периоди. Оттука предмет на истражувањето е:

***Вреднување на постигањата на учениците во трите образовни периоди во основното деветгодишно образование.***

## 2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Научната оправданост на ова истражување произлегува од континуираната потреба да се подобри учењето и постигањата на учениците. Целта на ова истражување е да се добијат квантитативни и квалитативни сознанија за примена на различни модели на оценување од страна на наставниците во трите образовни периода на деветгодишното основно образование. Исто така ќе се утврдат и факторите кои доведуваат до различен пристап кон оценувањето од страна на наставниците во зависност од образовниот период каде ја реализираат наставата. Паралелно ќе се согледаат и ставовите на родителите и учениците во однос на нивното учество во процесот на оценување во различниот период каде учениците ја посетуваат наставата.

Практично, преку истражувањето ќе се добие објективна слика за оценувањето во училиштата, информираноста на наставниците, учениците и родителите за новините во областа на оценувањето на учениците, прифатеноста на системот оценување за учење и реалната примена на истиот систем за следење и вреднување на постигањата на учениците.

Според карактерот согласно актуелниот проблем за педагошката практика истражувањето е квалитативно и ќе се фокусира на анализа на

примената на системот за следење и вреднување на учениковите постигања во функција на учењето.

### 3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од дефинираната цел произлегуваат следниве задачи:

1. да се изврши анализа и споредба на системот за оценување во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
2. да се идентификуваат формите и начините на оценување на учениците во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
3. да се добијат квалитативни податоци за активностите на наставниците, учениците и родителите во сферата на оценување во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
4. да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците во однос на примената на системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
5. да се добијат квалитативни податоци за сфаќањето на системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување од страна на наставниците во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
6. да се добијат сознанија за обученоста на наставниците за примена на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во

различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;

7. да се утврдат потребите за обука на наставниците во однос на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во зависност од образовниот период во кој реализираат настава;
8. да се дојде до сознание како учениците го доживуваат оценувањето на личните постигања;
9. да се дојде до сознание за партиципативноста на родителите и учениците во процесот на оценување на постигањата на учениците во различните образовни периоди во основното деветгодишно образование;
10. да се поттикне активен пристап од страна на наставниците при примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување без разлика на образовниот период каде се реализираат настава;

#### 4. ХИПОТЕТСКА РАМКА

Согласно со целта на истражувањето генерална хипотеза на истото е:

Наставниците во деветгодишното основно образование најчесто само формално го применуваат процесот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување и постои статистички значајна разлика меѓу нив во пристапот кон истиот зависно од образовниот период каде ја реализираат настава, што пак имплицира различни ставови меѓу учениците и родителите во однос на процесот на оценување на постигањата на учениците постигања.

Коментар на генералната хипотеза: Процесот на оценување ги вклучува следните модели на оценување: дијагностичко, формативно и сумативно оценување. Разликите базично се јавуваат во третманот на различните модели на оценување меѓу наставниците во зависност од образовниот период во кој реализираат настава, кои потоа се рефлектираат меѓу учениците и родителите. Притоа, пристапот е различен во зависност од индивидуалната информираност на наставниците за процесите кои ги вклучува секој од предвидените модели на вреднување на постигањата на учениците. Следствено на информираноста се јавува и прифатеноста на различните модели на оценување, а потоа и нивната примена во наставната практика.

1. Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период се поинформирани за содржината на дијагностичкото оценување во однос на наставниците кои реализираат настава во вториот односно третиот образовен период во основното училиште.
2. Информираноста за формативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е поголема кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.

3. Постои поголема информираност за процесот на сумативното оценување кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во основното училиште во споредба со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период .
4. Прифатеноста на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
5. Примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
6. Соработката меѓу наставниците околу содржината на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
7. Постојат разлики во однос на обученоста на наставниците за дијагностичко оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
8. Потребата за обука за дијагностичко оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
9. Постојат разлики во однос на обученоста на наставниците за формативното оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
10. Потребата за обука за формативното оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.

11. Постојат разлики во однос на обученоста на наставниците за сумативното оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
12. Потребата за обука за сумативното оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
13. Интересот за учество на обука за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
14. Постојат разлики во однос на ставовите на наставниците за обуката како концепт за зголемување на објективноста на следењето и вреднувањето на постигањата на учениците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.
15. Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат настава во различен образовен период за улогата на дијагностичкото оценување како средство за насочување на наставата.
16. Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат настава во различен образовен период за улогата на формативното оценување како оценување проследено со повратна информација во функција на континуирано учење.
17. Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат настава во различен образовен период за улогата на сумативното оценување како средство за надминување на постоечките пропусти во учењето на учениците.
18. Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период повеќе ги вклучуваат учениците во процесот на оценување на нивните

постигања споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.

19. Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период повеќе ги вклучуваат родителите во процесот на оценување на постигањата на учениците споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.
20. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на информираноста при оценувањето на учениците.
21. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на потребата од нивно информирање при оценувањето на учениците.
22. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на нивните очекувања од оценувањето на учениците.
23. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на информираноста за новините во процесот на оценувањето на учениците.
24. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на дијагностичко оценување.
25. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на формативно оценување.
26. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на сумативно оценување.
27. Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на партиципативноста при оценувањето на учениците.
28. Наставниците во основното образование во многу мал процент ја прифаќаат и целосно ја практикуваат содржината на дијагностичкото оценување.

29. Формативното оценување во основното образование воглавно се спроведува со тестирања, а со тоа не дава реална слика за напредокот на учениците.
30. Сумативното оценување не дава реална и објективна слика за успехот на учениците.

## **5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Независна варијабла претставува информираноста, прифатеноста и обученоста на наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди за содржината и примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во основното деветгодишно образование.

Зависна варијабла во истражувањето е оценувањето на учениците во различните образовни периоди на основното деветгодишно образование изразено низ: дијагностичкото, формативното и сумативното оценување. Конкретно зависни варијабли претставуваат ставовите на испитаниците за: насоченоста, начелата, односите, активностите и сл. на наставниците, учениците и родителите во процесот на оценување на постигањата на учениците во различен образовен период.

## **6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **6.1 МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Во истражувањето се користише дескриптивниот метод низ моделите на аналитичко-дескриптивен приод, компаративно-дескриптивен приод и интерпретативно-дескриптивен приод.

Со аналитичко-дескриптивниот приод се добија сознанија за теоретските и практичните поставки на предметот на истражување. Компаративно-дескриптивниот приод служи за споредба на испитуваните појави во нивната поврзаност, зависност односно независност. Интерпретацијата и толкувањето на добиените податоци со примена на квантитативните техники на истражувањето се овозможи преку интерпретативно-дескриптивниот приод. Претходното значи дека се применија сите модалитети на дескриптивниот метод што значи се спроведе анализирање на состојбата, компарирање и генерализирање.

## 6.2 ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Техники кои се користеа во ова истражување се следните: анкета, анализа на педагошка документација и партиципативно набљудување.

Со техниката на анкетирање се прибираа податоци со кои се испитаа ставовите на наставниците, учениците и родителите за нивната информираност и прифатеност на процесот на оценувањето како индикатор за насочувањето на наставата во прилог на учењето на учениците. Исто така се согледаа и потребите за обука на наставниците. Паралелно се испитаа и ставовите на родителите и учениците за нивната вклученост во процесот на оценување.

Преку анализа на документацијата се согледаа искуствата од реализираниот процес на оценување и нејзиниот ефект врз квалитетот на учењето на учениците. Притоа се анализираа досиејата на учениците, со посебен осврт на делот за оценување. Исто така се анализираа и планирањата на наставниците и вклученоста на оценувањето во истите.

Техниката на партиципативно набљудување се употреби за следење на наставниот процес, примената на активностите во врска со оценувањето, партиципативноста и повратната информација. Со примената на оваа техника се спроведе фокусирана дескрипција насочена кон следење и опишување на елементите кои произлегоа од примената на различните форми и начини на следење и вреднување. Субјекти на набљудувањето беа учениците и нивните наставници, додека пак улогата на набљудувач – партиципиент ќе ја има самиот истражувач.

## 6.3 ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Мерни инструменти при реализирањето на ова истражување се: три анкетни прашалника, формулар за анализа на содржината – евиденционен лист и протокол за партиципативно набљудување.

Со првиот анкетен прашалник се испитуваа ставовите и мислењата на наставниците во училиштата, а со вториот и третиот анкетен прашалник се

испитуваа ставовите и мислењата на претставници на учениците и родителите. Со анкетните прашалници се добија општи информации за структурата на примерокот и конкретни информации за третманот на оценувањето за учење во различните образовни периоди во основните училишта. Прашањата во анкетните прашалници се од затворен тип. Прашалникот за наставници содржи 28 прашања кои се однесуваат на нивните ставови за информираноста, прифатеноста и влијанието на одделени сегменти на оценувањето во правилна проценка на постигањата на учениците. Конкретно прашалникот содржи четири групи прашања и тоа:

- Првата група прашања даваат одговор за информираноста прифатеноста и примената на различните модели на вреднување на постигањата на учениците од страна на наставниците во основните училишта,
- Втората група прашања ги согледува потребите за обука на наставниците во однос на оценувањето на учениците со примена на различните модели,
- Третата група прашања ги открива очекуваните ефекти од примената на сите предвидени модели на вреднување на постигањата на учениците, и
- Четвртата група прашања ја испитува партиципативноста од страна на родителите и учениците во процесот на вреднување на постигањата на учениците.

Прашалникот за репрезентите од учениците и родителите содржи 10 прашања и истите даваат одговори за нивната информираност за оценувањето во училиштето и нивното учество во истото. Со нив се очекуваше потврда на искажаните ставови на наставниците во однос на нивното учество во процесот на самооценување. Притоа добиените информации се класифицираа во согласност со поставените критериуми односно во зависност од образовниот период каде се реализира наставата.

Формуларот за анализа на содржината содржи информации за досегашните искуства и ефектот на оценувањето врз подобрувањето на учењето во училиштата. Истовремено и од тука се извлекоа информации

преку анализата на наставничкото портфолио за посетата на обуки од ваков вид од страна на наставниците.

Протоколот за партиципативно набљудување се употреби за набљудување на поставеноста и однесувањето на часот и на наставниците и на учениците со цел да се осознаат и практичните аспекти на примената на оценувањето како процес кој го поддржува учењето на учениците. Тука покрај насоченоста кон содржината на оценувањето се посвети внимание и на можностите за вклученост на учениците во процесот на вреднување на нивните постигања односно обезбедувањето можност за самооценување како составен елемент на оценувањето на ученикот од страна на наставникот.

Протоколот за набљудување се состои од: општ дел кој ги содржи податоците за испитаниците, испитувачот, времето и местото на набљудување и втор дел кој е насочен кон прибирање податоци за начинот на следење и вреднување на постигањата на учениците.

## **7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК**

Со ова истражување преку анкетирањето беа опфатени 1800 наставници од 60 основни училишта и 600 ученици од истите училишта и исто толку родители на ученици. Третина од наставниците реализираат настава во првиот образовен период, додека преостанатите реализираат настава во вториот и третиот образовен период. Примерокот опфаќа училишта од 15 општини во Р. Македонија. Претходното укажува дека во секоја општина беа анкетирани наставници од четири училишта и тоа по 30 наставника од училиште од кои 10 реализираат настава во првиот образовен период, 10 во вториот и 10 во третиот образовен период на деветгодишното основно образование. Според истиот критериум се поделени и учениците и родителите пропорционално намалени или вкупно по 10 ученика од секое училиште.

Претходното наведува на заклучокот дека во истражувањето се вклучени три групи на испитаници:

- првата група ја сочинуваат наставници и тоа по 30 наставника од секое училиште според критериумот вид на настава или вкупно 1800 наставници.
- втората група ја сочинуваат претставници на учениците и тоа по 10 ученици од секое училиште или вкупно 600 ученици. Притоа сите репрезенти на учениците се од различните образовни периоди.
- родителите во училиштата се третата група испитаници кои се избрани по истиот критериум како и наставниците и учениците.

Примерокот се надополни и со по три одделенија од 20 училишта според критериумот образовен период што значи дека се набљудуваа 60 наставни часа или по 20 во секој од трите образовни периода во сите избрани училишта. Значи примерокот на набљудување беше по една паралелка од прво до трето одделение, по една од четврто до шесто (деветолетка) и по една паралелка од шесто (осмолетка) до осмо одделение во секое од селектираните училишта. Во истите паралели се спроведе и анализата на расположливата педагошка документација.

## 8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Согласно методите, техниките и инструментите кои се користеа во истражувањето, беа користени неколку постапки за обработка на податоците.

Квантитативната анализа се однесува на анкетните прашалници за наставници, ученици и родители. Одговорите се описно и графички претставени. За докажувањето на хипотезите е спроведена квалитативна анализа на добиените резултати. За таа цел одговорите се групирани и се во прилог на докажување на секоја хипотеза поединечно, според варијаблите кои ги содржи. Тестирањето на хипотезите се направи преку Хи квадрат

тестот. Поврзаноста меѓу варијаблите се пресмета со помош на Коефициентот на контингенција (C).

Податоците добиени со техниката анализа на педагошка документација ќе бидат подложени на квалитативна анализа исто како и податоците добиени од партиципативното набљудување која се состои од неколку фази: запознавање со податоци, определување на тематска рамка, индексирање, табелирање и категоризирање.

## **9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Истражувањето е спроведено во текот на учебната 2014/2015 година.

Во првата етапа се анкетирали сите наставници, ученици и родители кои го сочинуваат примерокот во истражувањето. Прашалниците директно ќе им се достават на испитаниците и ќе бидат анонимни заради обезбедување поголема објективност во одговорите.

Втората етапа е по спроведената анализа на анкетните прашалници и врз основа на добиените резултати ќе се избере примерок за патиципативно набљудување по што паралелно ќе се спроведе истото заедно со предвидената анализа на педагошка документација.

Третата етапа содржи обработка на севкупните податоци, анализа и дискусија на истите.

**ТРЕТ ДЕЛ– АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА**  
**НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## ТРЕТ ДЕЛ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Методологијата на истражувањето претставена и опишана во вториот дел на трудот предвидува анализа на податоците и интерпретација на резултатите добиени по примената на партиципативното набљудување, анализа на содржината и анкета од затворен тип со три групи испитаници. Секоја од постапките е опишана во соодветниот дел за секој инструмент посебно.

Согласно природата на истражувањето даден е интерпретациски пристап според хипотетичкиот конструкт. Со секој инструмент добивме мноштво сознанија, но за да не ја оптеретиме интерпретацијата на резултатите во продолжение се интерпретирани само податоците кои се во прилог на потврдување на поставените хипотези. Релевантноста на хипотезите е обезбедена преку поврзување на податоците за варијаблите кои ги добивме пред се преку партиципативното набљудување и анализата на содржината, по што следи интерпретацијата според инструментите (анкетни прашалници) кои се подготвени според редоследот на хипотезите.

Редоследот на хипотезите претставува континуиран процес на сите елементи кои ги содржи пропишаниот модел на следење и вреднување на постигањата на учениците кој е составен од дијагностичкото оценување, формативното оценување и сумативното оценување. Оттука произлегува дека редоследно ќе се прикаже потврдувањето на хипотезите за разликите меѓу наставниците во поглед на дијагностичкото оценување, формативното оценување и сумативното оценување. Ќе следи потврдување на хипотезите кои се однесуваат на информираноста и партиципативноста меѓу учениците и родителите.

Интерпретацијата на податоците е поткрепена со статистички пресметки, соодветни за толкување на односите меѓу варијаблите. Според потребите на прашањето кое се обработува даден е и табеларен и графички приказ на податоците.

Претходното укажува дека овој дел од трудот се состои од два дела:

1. Во првиот дел се претставени и опишани постапките на анализата и на определувањето на варијаблите содржани во предметот на истражувањето.
2. Во вториот дел е опишана анализата и интерпретацијата на резултатите според хипотетичкиот конструкт на проблемот кој го разработуваме.

## 1. ПРИСТАП КОН АНАЛИЗАТА И ОПРЕДЕЛУВАЊЕТО НА ВАРИЈАБЛИТЕ КОИ СЕ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Низ паралелен процес на партиципативно набљудување на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигањата на учениците во трите образовни периода и анализа на содржината на досијеата на ученикот со трудови, тестови и изработки, евидентни листови за ученици, наставнички планирања (годишни, тематски, дневни) ги диференциравме постапките на наставниците како реализатори на процесот. Притоа од реализацијата на партиципативното набљудување беа изработени протоколите за истото, додека преку анализата на содржината се утврди постоечката пракса во процесот на оценување на постигањата на учениците од формален аспект.

Категоризирањето беше подеднакво за сите форми на оценување на постигањата при што се имаа во предвид следните начела:

- Принцип на зачестеност на постапките кои ги следевме
- Принцип на континуираност

Во продолжение е даден описот на партиципативното набљудување и анализата на содржината со цел да се објасни начинот на собирање на податоците и анализа на истите во функција на определување на двете варијабли.

## 1.1. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ДИЈАГНОСТИЧКО ОЦЕНУВАЊЕ

Техники: Партиципативно набљудување и Анализа на содржина

Дијагностичкото оценување од формален аспект преку горенаведената Анализа на документација групирани по образовни периоди покажа дека истото е застапено кај повеќето наставници при што беше согледано дека при преминот од еден во друг образовен период тоа не се реализира на организиран начин односно низ индивидуален пристап туку униформирано се применува во воспитно-образовниот процес. Значаен број индивидуални случаи беа забележани и групирани во негативна категорија, при што доминантно истите се забележани кај наставници кои реализираат настава во третиот образовен период. Прибраните податоци покажуваат значајни разлики како од училиште до училиште така и од општина до општина но цените дека не е рационално истите поединечно да се коментираат, односно ќе се коментираат само во оние делови кои нудат содржини и информации. Оттука произлезе иницијалниот момент за дефинирање на хипотезите нагласувајќи во истите дека постојат разлики меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде ја реализираат наставата во однос на процесот на оценување на постигањата на учениците. Во текот на анализата утврдивме дека има доволен број на оние кои го задоволуваат критериумот за категоризирање поради што сумираниот податок го зедевме како основа за натамошна анализа. Како дополнување на добиените податоци низ процесот на партиципативно набљудување се реализираше анализа на дневните планирања односно реализација на истите, при што од страна на набљудувачот се забележуваа елементите кои имаа за цел утврдување на претходно здобиените знаења на учениците. Категоризираниите согледувања укажаа разлики во практичната примена на третиот процес. Истите беа

забележани помеѓу наставниците од различен образовен период како и помеѓу наставниците категоризирани во четири групи:

- Наставници кои реализираат предмети од јазично подрачје
- Наставници кои реализираат настава по предмети од општествените науки
- Наставници кои реализираат настава по предмети од природните науки
- Наставници кои реализираат настава по предмети каде учениците се стекнуваат со вештини

Иницијалниот процес на оценување какво што е дијагностичкото оценување според добиените информации од набљудувањето и особено од анализата на содржината најмалку е застапен од сите три видови на оценување. Испитувањето на предзнаењата на учениците наставниците редовно го практикуваат, но ретко ги забележуваат како дијагностичка оцена.

Постоењето на иницијалниот процес на оценувањето на предзнаењата на учениците подразбираат три клучни категории и тоа:

- Наставници кои редовно применуваат дијагностичко оценување
- Наставници кои делумно применуваат дијагностичко оценување
- Наставници кои воопшто не применуваат дијагностичко оценување

Ваквата поделба во продолжената анализа покажа дека разликите се најголеми меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде ја реализираат настава. Во контекст на претходното забележано е дека кај наставниците примената на процесот на дијагностичко оценување е во причинско последична поврзаност со образовниот период каде ја реализираат наставата. Истото произлегува од утврдената состојба при разгледувањето на документацијата и нејзината содржина со податоци за примената на средства и техники за утврдување на иницијалните знаења кај учениците.

При анализата на податоците и при определувањето на категориите на наставниците првично добивме сознанија кои покажуваат значајни поклопувања со податоците од анализата на содржината, кои пак водат кон оправдување на претпоставките дадени во хипотетската рамка, а се однесуваат на дијагностичкото оценување т.е. дека постојат разлики меѓу наставниците во пристапот и примената на дијагностичкото оценување во зависност од образовниот период каде ја реализираат наставата.

## **1.2. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ**

Партиципативното набљудување покажа дека формативното оценување на постигањата на учениците е повеќе застапено отколку дијагностичкото оценување. Истото се спроведува преку секојдневно водење на разни формулари за следење на постигањата на учениците од типот на дневно следење, следење на напредокот на учениците по подрачја, чек листи за постигањата на учениците по реализирани теми, следење на усвоеноста на содржините при реализација на часот и сл.

Преку анализа на содржината за истото се утврди дека речиси без исклучок во процесот на формативно оценување се употребуваат формите наведени погоре. Притоа бележеваме ситуации и постапки каде наставниците се служат со истите. Исто така, следен беше и процесот на повратна информација помеѓу наставниците и учениците. За таа цел во наведената фаза конкретно набљудувавме:

- Наставникот иницира двонасочна комуникација со повратна информација
- Ученикот иницира двонасочна комуникација
- Наставникот само дава повратна информација
- Нема комуникација во процесот на формативно оценување

По однос на првата поделба ги бележевме следните постапки во меѓусебната размена на информации помеѓу наставникот и ученикот: наставникот дава информација за точноста на одговорот на ученикот, наставникот дава одговор и укажува за потребата од корекции, т.е. дава сугестии, наставникот и ученикот заеднички ја утврдуваат точноста на одговорот, наставникот не покажува интерес за повратна информација во однос на точноста на добиените одговори од страна на учениците.

Во продолжение на набљудуваната ситуација низ процесот на анализа на содржината беше утврдена и комуникацијата на наставниците со родителите конкретно преку примена на доставување на предвидените алатки за оценување и притоа низ претходно воспоставената пракса, а се пребројуваа таквите алатки. Согледувањата покажаа дека постојат многу разлики меѓу наставниците во пристапот и начинот на примена во процесот на формативно оценување. Најредок е примерот на наставници кои не применуваат формативно оценување на постигањата на учениците, но иако повеќето се информирани за процесот, како што беше претходно кажано покажуваат значајни разлики. Деталната анализа покажа дека значаен фактор кој доведува до наведените разлики е начинот на оценување на учениците во смисла на описно или нумеричко оценување. Со оглед на тоа дека видот на оценување е предвиден во различни образовни периоди се согледа дека и едниот и другиот имаат свои предности и недостатоци. Конкретно утврдено е дека наставниците од првиот и вториот образовен период при примената на описното оценување имаат индивидуален пристап. Тоа би значело дека секој наставник користи сопствена формулација на исказот за описната оценка и таа најчесто се разликува од описната оценка формулирана од друг наставник, иако се однесува на ученици со исти или слични постигања. Тоа би значело и дека еден ист ученик оценуван од повеќе наставници за иста содржина на вреднување би добил различна описна оценка. Иако претходните констатации укажуваат на недостаток од изедначеност при вреднувањето на учениковите постигања, од друга страна описното оценување според добиените согледувања овозможува поконкретна информација за ученикот и родителот што пак праксата покажа

дека е основа за зголемена меѓусебна интеракција и практикување на процес на двонасочна комуникација со повратна информација.

Кога станува збор за нумеричкото оценување забележани се почести ситуации во наставата во третиот образовен период во кои изостанува процесот на меѓусебна разменана размислувања околу точноста на одговорот и особено околу потребните сугестии за унапредување на учениковите постигања.

Може да се заклучи дека партиципативното набљудување во комбинација со анализата на предвидената содржина на документација повторно упатува на различен пристап, при примената на формативното оценување меѓу наставниците од различни образовни периоди. Забележаните ситуации упатуваат на тврдењата дадени во хипотетската рамка кои се однесуваат на формативното оценување како задолжителен елемент во процесот на оценување на постигањата на учениците дека постојат разлики меѓу наставниците според критериумот образовен период каде ја реализираат настава.

### **1.3. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА СУМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ**

Разликите меѓу наставниците во однос на пристапот и примената на сумативното оценување се регистрирани со помош на анализата на содржината надополнети со процесот на партиципативно набљудување. За таа цел беа прибрани податоци од предвидените документи со кои располагаат наставниците. Притоа беа регистрирани следните ситуации:

- Наставникот иницира двонасочна комуникација со повратна информација;
- Ученикот иницира двонасочна комуникација;
- Наставникот само дава повратна информација и
- Нема комуникација во процесот на формативно оценување.

Како и претходно, во делот на формативно оценување ситуациите беа поделени како предности и недостатоци. Добиените податоци покажуваат дека во однос на сумативното оценување, истото е целосно застапено имајќи ја во предвид задолжителноста на процесот претстваен во официјалните документи. Тоа ни покажува дека не постојат разлики во однос на примената на сумативното оценување, но постојат разлики во пристапот и начинот на примената на истото во различни образовни периоди. Разликите се содржани во согледувањата дека кај значаен дел од наставниците сумативната оценка не е рефлексивна на формативната, додека кај други не е пропратена со повратна информација како со ученикот така и со родителот и сл. Ваквите бележења се третирали како недостатоци. Спротивно на претходното како позитивни практики се забележани ситуации во кои сумативната оцена е израз на севкупно и континуирано вреднување на учениковото постигање. Ваквото тврдење е резултат на анализата на содржината на документите кои се однесуваат на вреднување на поединечни постигања во текот на одреден период во учебната година и завршуваат со сумативна оцена.

Може да се заклучи дека постојат позитивни и негативни примери за примената на сумативното оценување меѓу наставниците од различни образовни периоди. На тоа посочува партиципативното набљудување во комбинација со анализата на предвидената содржина на документација. Забележаните ситуации упатуваат на тврдењата дадени во хипотетската рамка кои се однесуваат на сумативното оценување како задолжителен елемент во процесот на оценување на постигањата на учениците.

## 2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ СОГЛАСНО СО ПОСТАВЕНИТЕ ХИПОТЕЗИ

### 2.1 АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД НАСТАВНИЦИТЕ

Хипотеза 1-19; Инструмент: Анкетен прашалник за наставници

- Хипотеза 1

Сумираните одговори на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие се информирани во однос на дијагностичкото оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 321 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 53,50% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 190 од испитаните наставници или 31,67% од истите. Третата алтернатива е избор на најмал дел испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржинатана дијагностичкото оценување. Конкретно 89од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 14,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.1 истото е прикажано:

Табела бр. 1 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
1.	Дали сте информирани за содржината на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	321	53,50
		б) Делумно	190	31,67
		в) НЕ	89	14,83
ВКУПНО		600	100	

Податоците согласно табелата бр. 1 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



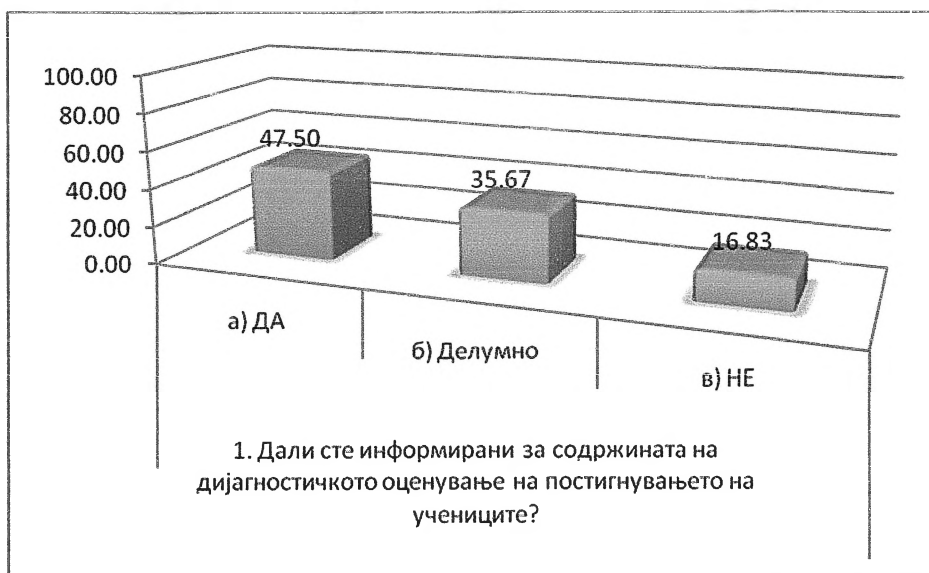
Графички приказ бр. 1 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 285 (47,50%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека се информирани за иницијалниот момент во процесот на оценувањето на нивните знаења пред да пристапат во процесот на нивно формативно оценување. Значителен број од испитаните наставници од оваа група (214 или 35,67%) делумно се информирани за процесот на дијагностичко оценување, додека најмал број од нив или 101 (16,83%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за третиралиот процес. На табелата бр. 2 и графиконот бр. 2 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 2 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
1.	Дали сте информирани за содржината на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	285	47,50
		б) Делумно	214	35,67
		в) НЕ	101	16,83
		ВКУПНО	600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 2 дадена погоре:



Графички приказ бр. 2 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

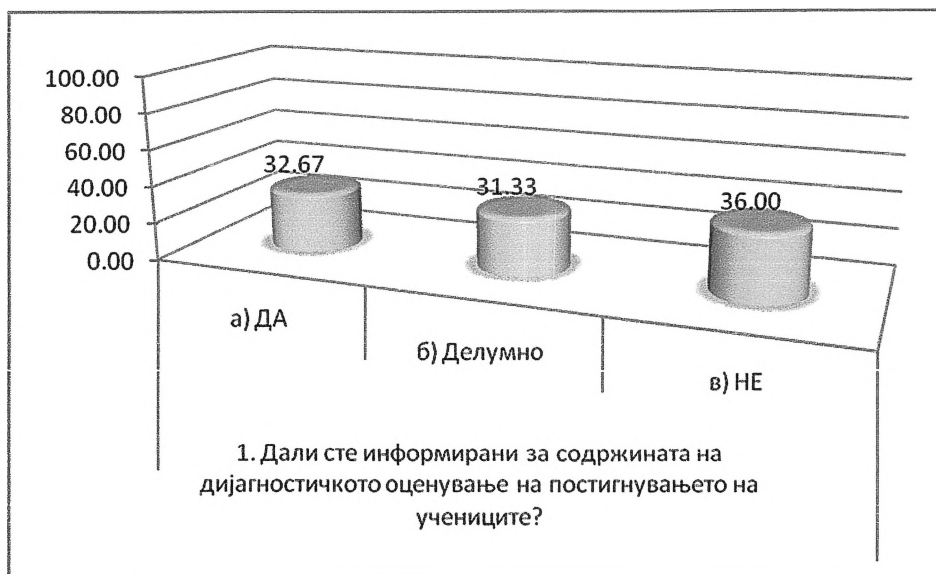
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека целосно се информирани за дијагностичкото оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 196 родители од вкупно 600 испитаници или во проценти 32,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за дијагностичкото оценување на учениците се делумно информирани. Најголем дел од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за дијагностичкото оценување на своите ученици. Конкретно 216 се определиле за оваа алтернатива што претставува 36,00% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 3.

Табела бр. 3 – Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

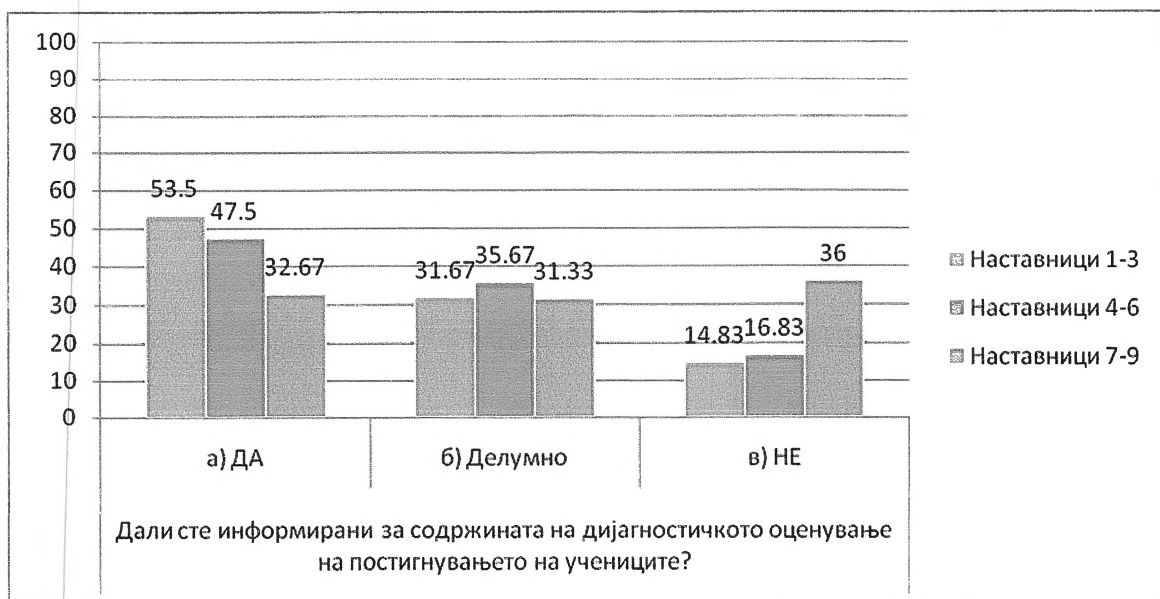
		f	%
1.	Дали сте информирани за содржината на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	196 32.67
		б) Делумно	188 31.33
		в) НЕ	216 36.00
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 3 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои релаизираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во однос на информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 4 - Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 4. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите помеѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,10 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (4,322). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,08. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 59,869, додека С коефициентот 0,22. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 83,115 и С коефициентот изнесува 0,25. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 4 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 1	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте информирани за содржината на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	321	53,50	285	47,50	196	32,6
	б) Делумно	190	31,67	214	35,67	188	31,3
	в) НЕ	89	14,83	101	16,83	216	36,0
Вкупно		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=4.322$$

$$df=2$$

$$p>0.10$$

$$c=0.08$$

$$\chi^2_{n2n3}=59.869$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.22$$

$$\chi^2_{n1n3}=83.115$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.25$$

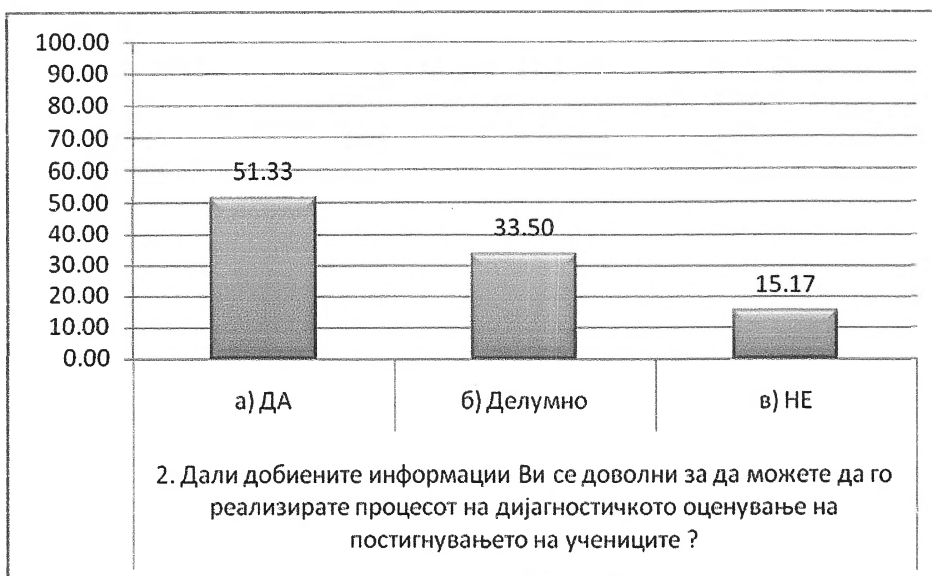
Во однос на второто прашање одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие целосно се информирани во однос на дијагностичкото оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 308 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 51,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 201 од испитаните наставници или 33,50% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на дијагностичкото оценување. Конкретно 91 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 15,17% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.5 истото е прикажано:

Табела бр. 5 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
2	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	308	51,33
		б) Делумно	201	33,50
		в) НЕ	91	15,17
ВКУПНО		600	100	

Податоците согласно табелата бр. 5 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



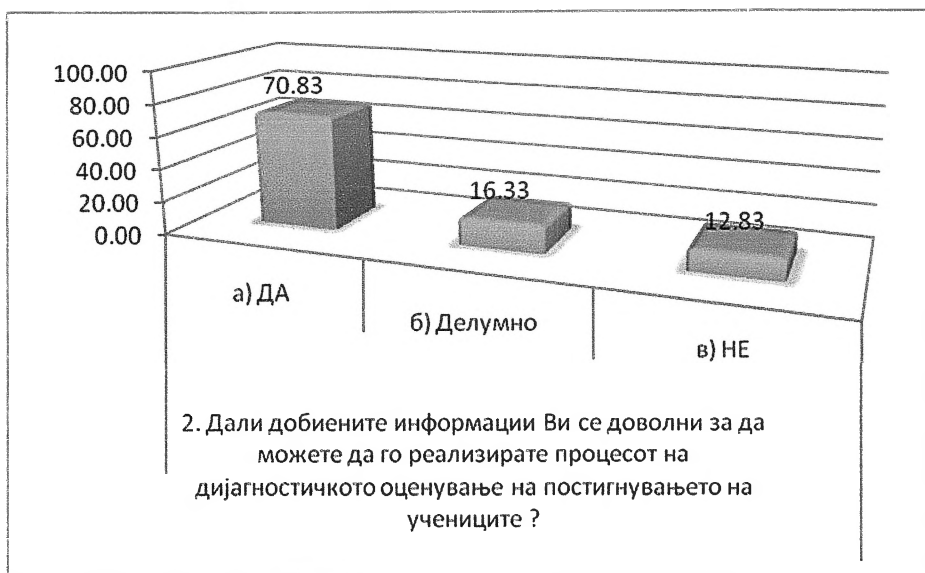
Графички приказ бр. 5 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 425 (70,83%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат доволно информации за соодветно да ги анализираат предзнаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 98 или 16,33% делумно се информирани за процесот на дијагностичко оценување, додека најмал број од нив или 77 (12,83%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за третирањето на процесот. На табелата бр. 6 и графиконот бр. 6 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 6 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
2	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	425 70,83
		б) Делумно	98 16,33
		в) НЕ	77 12,83
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 2 дадена погоре:



Графички приказ бр. 6 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

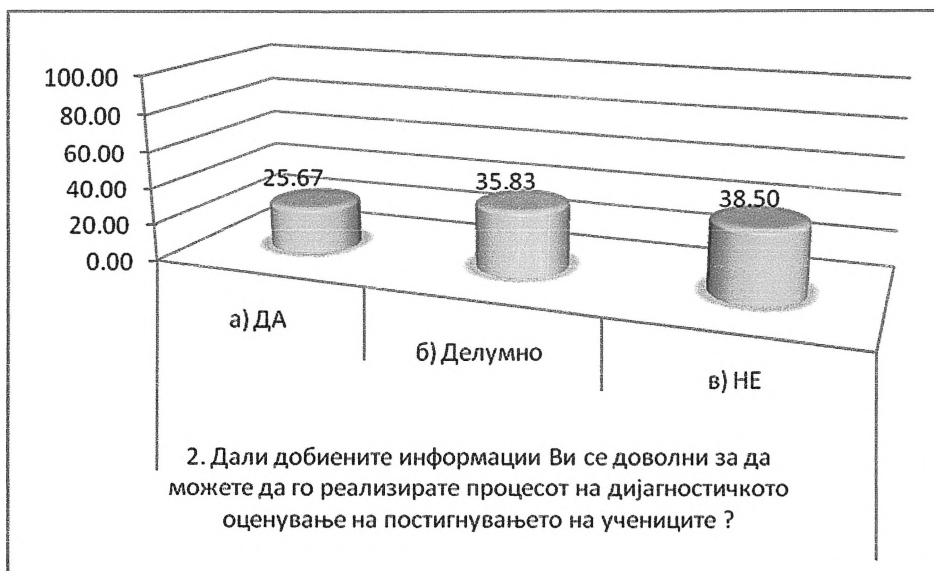
Најмал број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека целосно се информирани за дијагностичкото оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 154 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 25,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 215 од испитаните што претставува 35,83% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за дијагностичкото оценување на учениците се делумно информирани. Најголем број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за дијагностичкото оценување на своите ученици. Конкретно 231 се определиле за оваа алтернатива што претставува 38,50% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 7.

Табела бр. 7 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

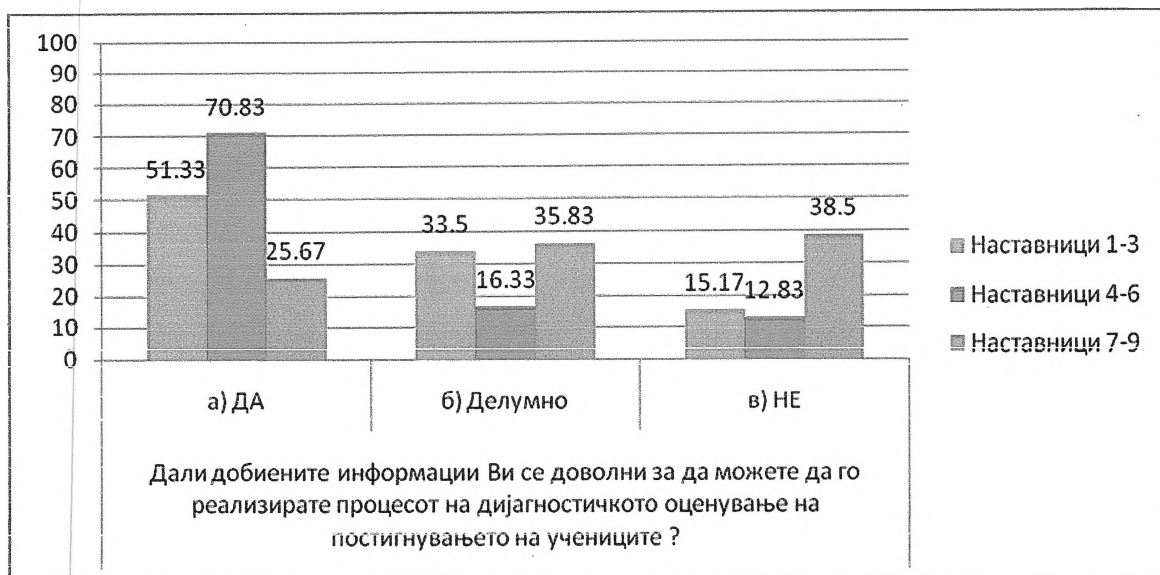
		f	%
2	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	154 25.67
		б) Делумно	215 35.83
		в) НЕ	231 38.50
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 7 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 8 Табела бр. 8 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 8. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (55,324). Добиената вредност на С коефициентот покажува поврзаност со неговата вредност која е 0,21. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 247,576, додека С коефициентот 0,41. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 112,674 и С коефициентот изнесува 0,29. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности за двете прашања преку кои беше тестирана поставената хипотеза ја потврдуваат првата хипотеза односно: Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период се поинформирани за содржината на дијагностичкото оценување во однос на наставниците кои реализираат

**настава во вториот односно третиот образовен период во основното училиште.**

Иако на првото прашање кај наставниците кои реализираат настава во првите два образовни периода не е забележана статистички значајна разлика сметаме дека не е доведено до прашање потврдувањето на третираната хипотеза и тоа од причини што и во двата образовни периода доминираат одделенски наставници (поради што и одговорите се поклопуваат) и помал дел се наставници кои реализираат предметна настава поради што и вкупните разлики се мали.

Табела бр. 8 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 2	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Или добиените информации Ви доволни за да можете да го анализирате процесот на јагностичкото оценување на стигнувањето на учениците ?	а) ДА	308	51,33	425	70,83	154	25.67
	б) Делумно	201	33,50	98	16,33	215	35.83
	в) НЕ	91	15,17	77	12,83	231	38.50
Вкупно		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=55.324$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.21$$

$$\chi^2_{n2n3}=247.576$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.41$$

$$\chi^2_{n1n3}=112.674$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.29$$

- Хипотеза 2

Анализата на одговорите на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие се информирани во однос на формативното оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 311 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 51,83% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 209 од испитаните наставници или 34,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на

формативното оценување. Конкретно 80 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 13,33% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 9 истото е прикажано:

Табела бр. 9 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
3	Дали сте информирани за содржината на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	311 51,83
		б) Делумно	209 34,83
		в) НЕ	80 13,33
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 9 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 9 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

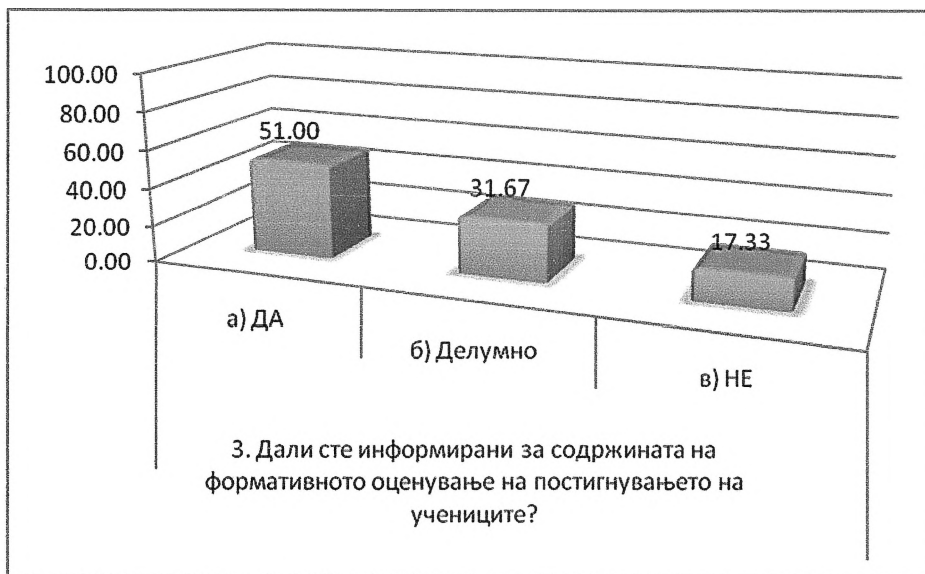
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 306 (51,00%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат доволно информации за соодветно да го применуваат формативното оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 190 или 31,67% делумно се информирани за процесот на формативно оценување, додека најмал број од нив или 104 (17,33%) не се воопшто

информирани од страна на надлежните институции за истото. На табелата бр. 10 и графиконот бр. 10 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 10 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
3	Дали сте информирани за содржината на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	306 51,00
		б) Делумно	190 31,67
		в) НЕ	104 17,33
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 10 дадена погоре:



Графички приказ бр. 10- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

Повеќе од 1/3 од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека целосно се информирани за формативното оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 211 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 33,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу или 248 од испитаните што претставува 41,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за формативното оценување на учениците се делумно информирани. Значителен број од

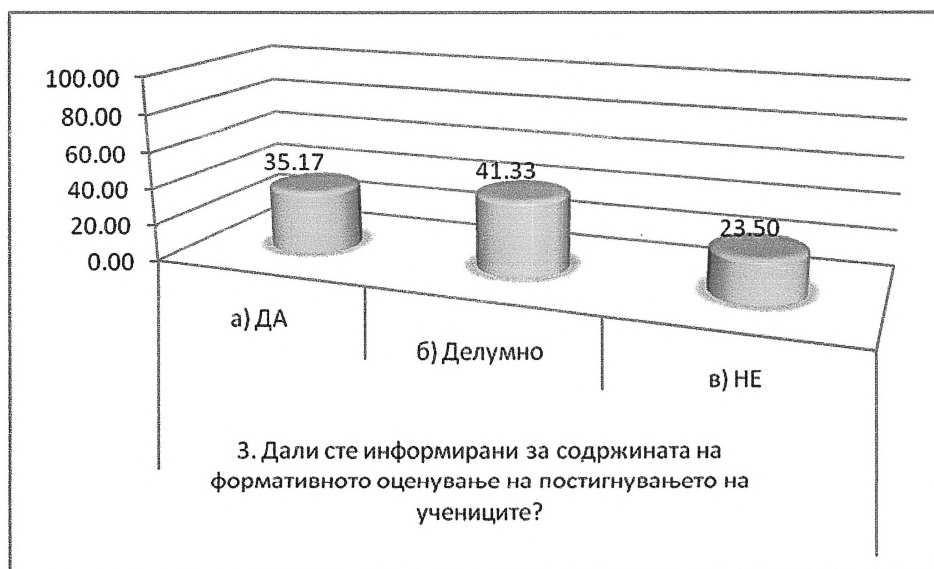
испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за формативното оценување на своите ученици. Конкретно 141 се определиле за оваа алтернатива што претставува 23,50% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 11.

Табела бр. 11 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
3	Дали сте информирани за содржината на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	211 35.17
		б) Делумно	248 41.33
		в) НЕ	141 23.50
ВКУПНО		600	100

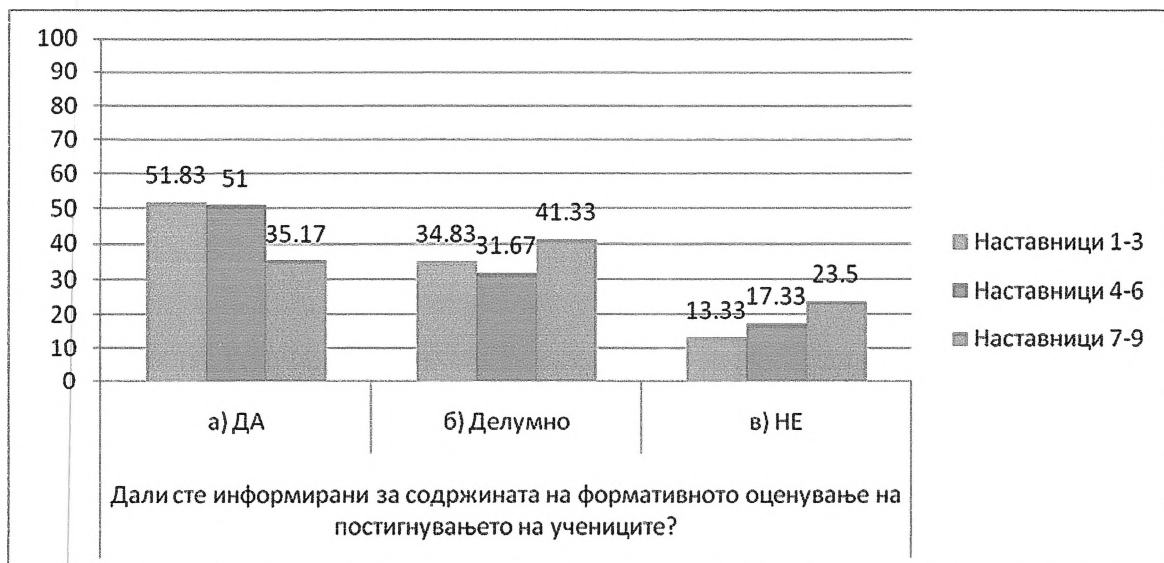
Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 11- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период

споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 12– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 12. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите помеѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,10 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (4,076). Добиената вредност на С коефициентот покажува поврзаност и неговата вредност е 0,06. Помеѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 30,725, додека С коефициентот 0,16. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 39,322 и С коефициентот изнесува 0,18. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 12 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 3	Алтернативи	Наставници	Наставници	Наставници
---------------	-------------	------------	------------	------------

		(1-3 одд.)		(4-6 одд.)		(7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте информирани за содржината на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	311	51,83	306	51,00	211	35,17
	б) Делумно	209	34,83	190	31,67	248	41,33
	в) НЕ	80	13,33	104	17,33	141	23,50
Вкупно		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=4.076$$

$$df=2$$

$$p>0.10$$

$$c=0.06$$

$$\chi^2_{n2n3}=30.725$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.16$$

$$\chi^2_{n1n3}=39.322$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.18$$

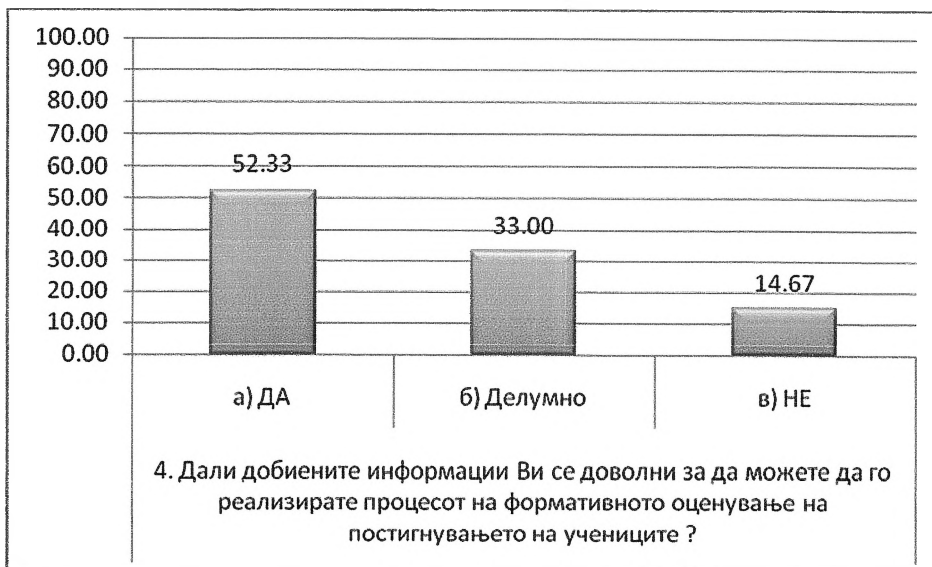
Одговорите на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие целосно се информирани во однос на формативното оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 314 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 52,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 198 од испитаните наставници или 33,00% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на формативното оценување. Конкретно 88 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 14,67% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 13 истото е прикажано:

Табела бр. 13 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
4	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на формативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	314 52,33
		б) Делумно	198 33,00
		в) НЕ	88 14,67
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 13 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



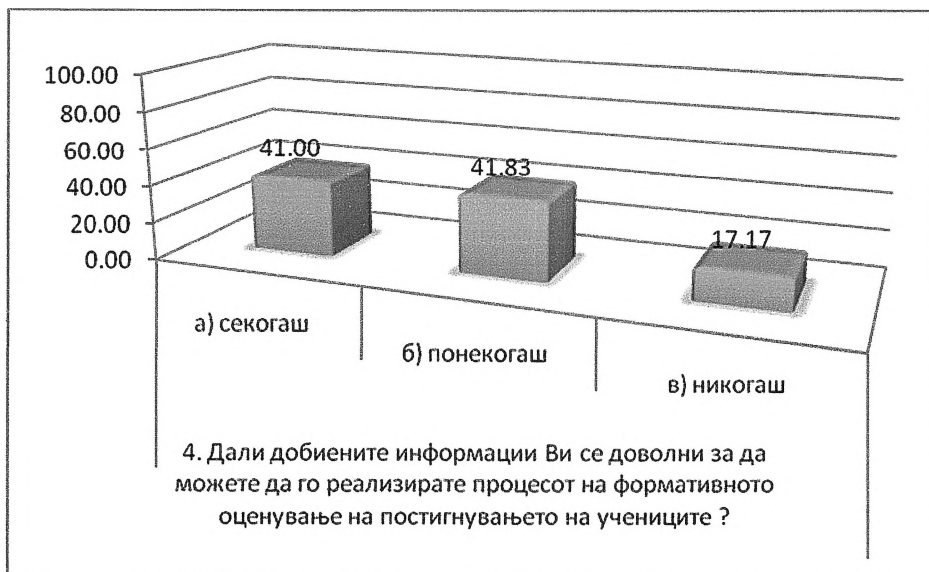
Графички приказ бр. 13- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 246 (41,00%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат доволно информации за соодветно да го применуваат формативното оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 251 или 41,83% делумно се информирани за процесот на формативно оценување, додека најмал број од нив или 103 (17,17%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за истото. На табелата бр. 14 и графиконот бр. 14 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 14 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
4	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на формативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	246	41,00
		б) Делумно	251	41,83
		в) НЕ	103	17,17
ВКУПНО			600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 14 дадена погоре:



Графички приказ бр. 14- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

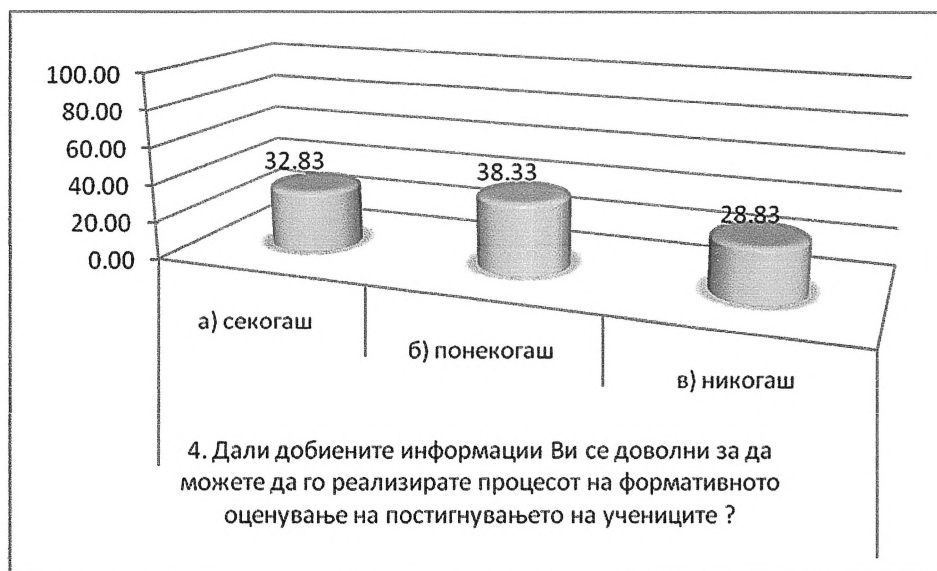
Голем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека целосно се информирани за формативното оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 197 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 32,83% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу или 230 од испитаните што претставува 38,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за формативното оценување на учениците се делумно информирани. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за формативното оценување на своите ученици. Конкретно 173 се определиле за оваа алтернатива што претставува 28,83% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 15.

Табела бр. 15 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

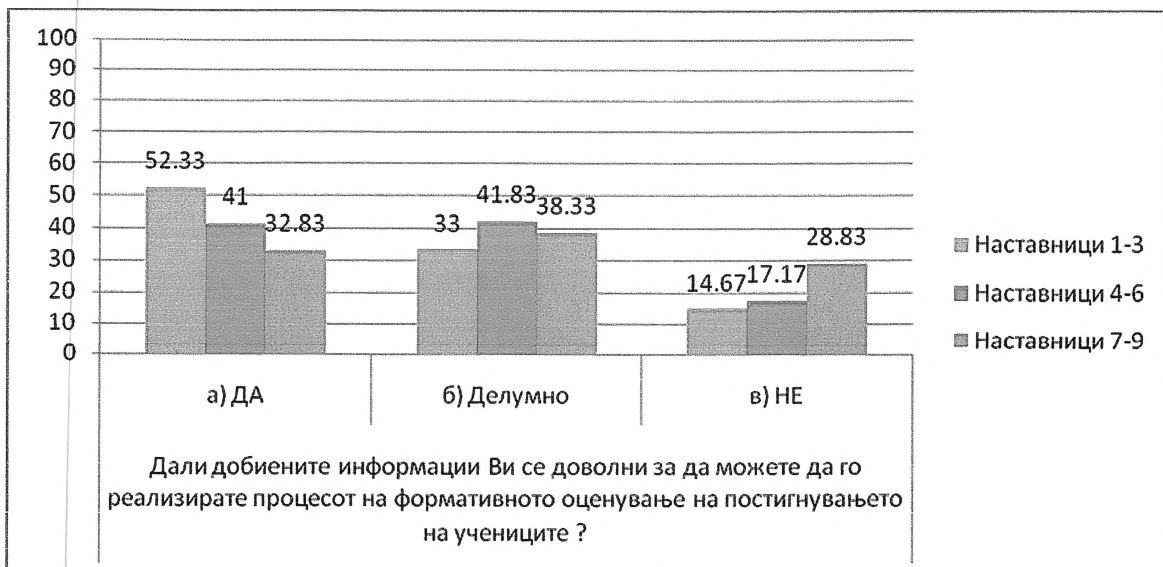
		f	%
4	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на формативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	197 32.83
		б) Делумно	230 38.33
		в) НЕ	173 28.83
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 15- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 16– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 16. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (15,691). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна поврзаност со неговата вредност која е 0,11. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 24,09, додека С коефициентот 0,014. Најголеми и статистички значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 56,863 и С коефициентот изнесува 0,21. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Според добиените статистички показатели може да се тврди дека е прифатена и втората хипотеза која гласи: **Информираноста за формативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е поголема кај наставниците кои реализираат настава во првиот**

**образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.**

Без оглед на одреденото поклопување на одговорите меѓу одделенските наставници сметаме дека тоа е случај кој не го доведува прашањето на потврдување на оваа хипотеза. Тоа се аргументира со податокот дека на второто прашање веќе има значајни разлики и меѓу овие наставници. Сумираните одговори покажуваат дека вкупните разлики се мали.

Табела бр. 16 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 4	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали добиените информации Ви доволни за да можете да го анализирате процесот на нормативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА	314	52,33	246	41,00	197	32.83
	б) Делумно	198	33,00	251	41,83	230	38.33
	в) НЕ	88	14,67	103	17,17	173	28.83
Вкупно		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=15.691$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

$$\chi^2_{n2n3}=24.09$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.14$$

$$\chi^2_{n1n3}=56.863$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.21$$

- Хипотеза 3

Прашањето под реден број 5. Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?, ги даде следните одговори на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период:

- Преовладува ставот дека тие се информирани во однос на сумативното оценување кај половината од испитаниците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 300 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 50,00% од вкупно испитаници.

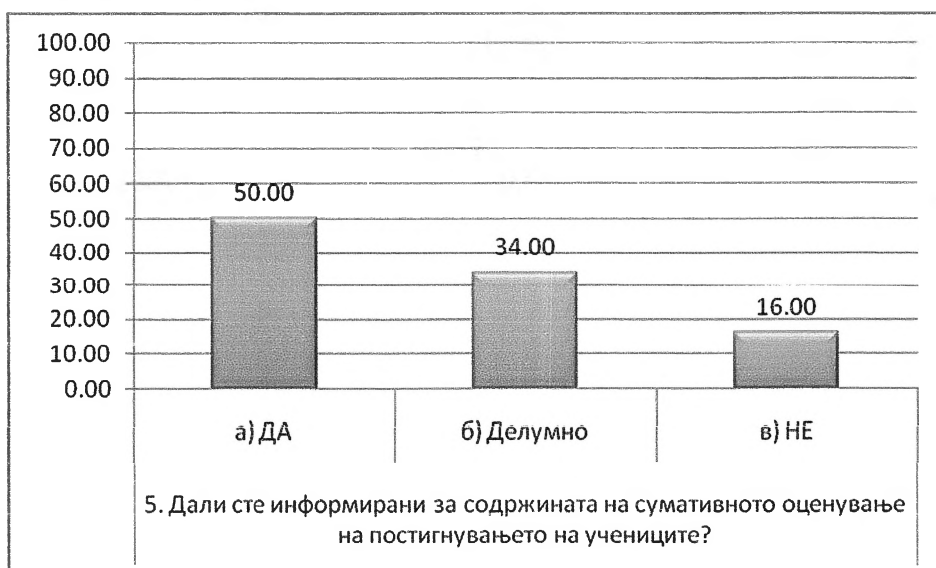
- За втората алтернатива се определиле 204 од испитаните наставници или 34,00% од истите односно делумно се информирани за содржината на сумативното оценување.
- Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на дијагностичкото оценување односно 90 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 16,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.17 истото е прикажано:

Табела бр. 17 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
5	Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	300	50.00
		б) Делумно	204	34.00
		в) НЕ	96	16.00
		ВКУПНО	600	100

Податоците согласно табелата бр. 17 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



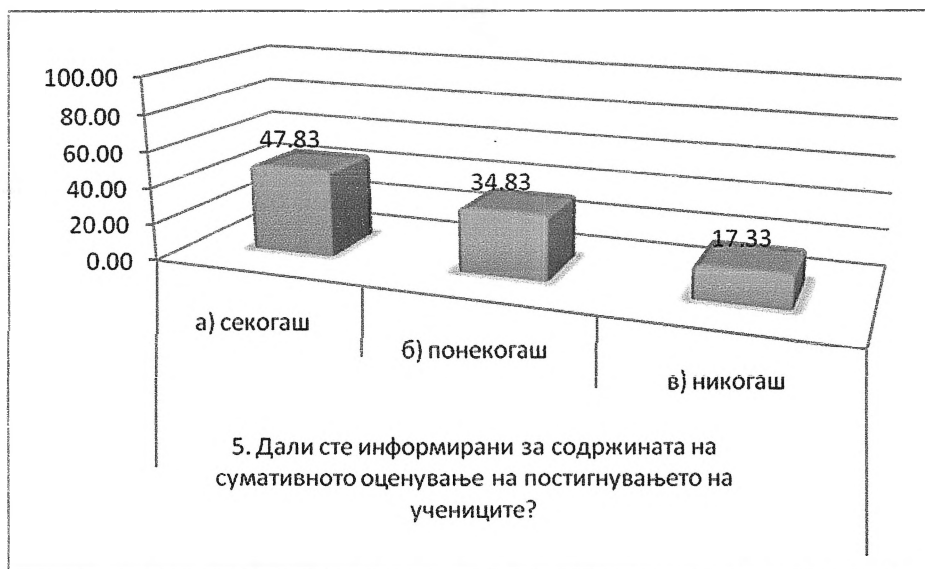
Графички приказ бр. 17- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

Во продолжение на табелата бр. 18 се прикажани добиените резултати кои покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 287(47,83%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат информации за соодветна примена на сумативното оценување. Од испитаните наставници од оваа група 209 или 34,83% делумно се информирани за процесот на сумативно оценување, додека најмал број од нив или 104 (17,33%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за овој тип на оценување. На табелата бр. 18 и графиконот бр. 18 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 6 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
5	Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	287 47.83
		б) Делумно	209 34.83
		в) НЕ	104 17.33
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 18 дадена погоре:



Графички приказ бр. 18- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

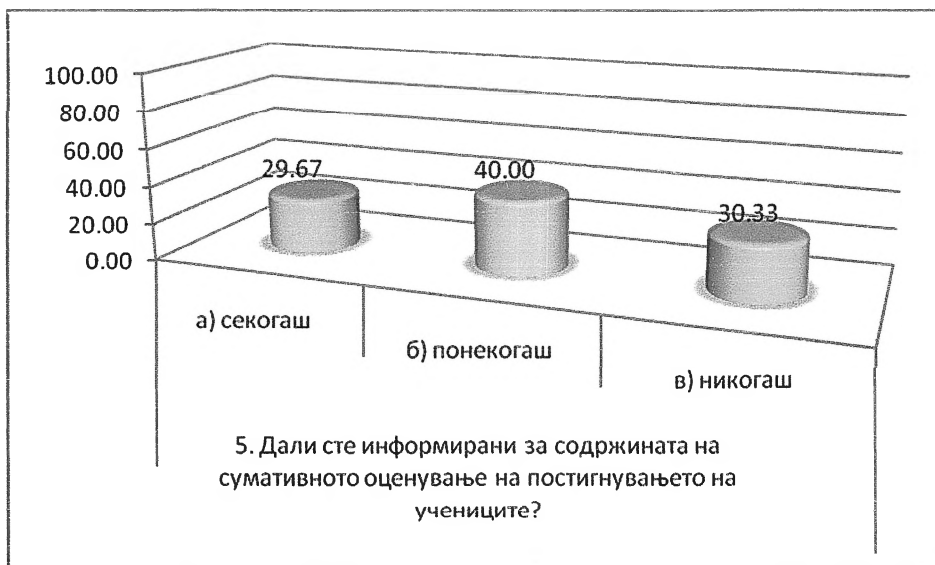
Најмал број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период избрале дека се информирани за сумативното оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 178 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 29,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу т.е. 240 од испитаните што претставува 40,00% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за сумативното оценување на учениците се делумно информирани. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за сумативното оценување на своите ученици. Конкретно 182 се определиле за оваа алтернатива што претставува 30,33% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 19.

Табела бр. 19 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

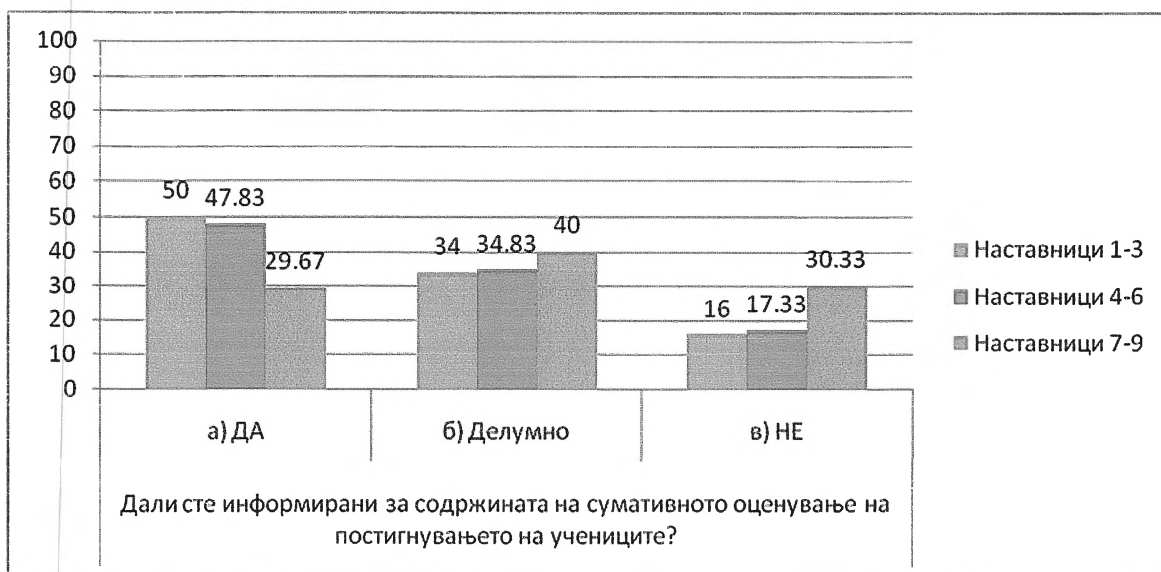
			f	%
5	Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	178	29.67
		б) Делумно	240	40.00
		в) НЕ	182	30.33
ВКУПНО			600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 19- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на сумативното оценување.



Графички приказ бр. 20 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 20. покажуваат сосема мали разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,80 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (0,668). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,02. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат

големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 48,964, додека С коефициентот 0,20. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 60,661 и С коефициентот изнесува 0,22. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 20 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 5	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	300	50.00	287	47.83	178	29.6
	б) Делумно	204	34.00	209	34.83	240	40.0
	в) НЕ	96	16.00	104	17.33	182	30.3
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=0.668$$

$$df=2$$

$$p<0.80$$

$$c=0.02$$

$$\chi^2_{n2n3}=48.964$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.20$$

$$\chi^2_{n1n3}=60.661$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.22$$

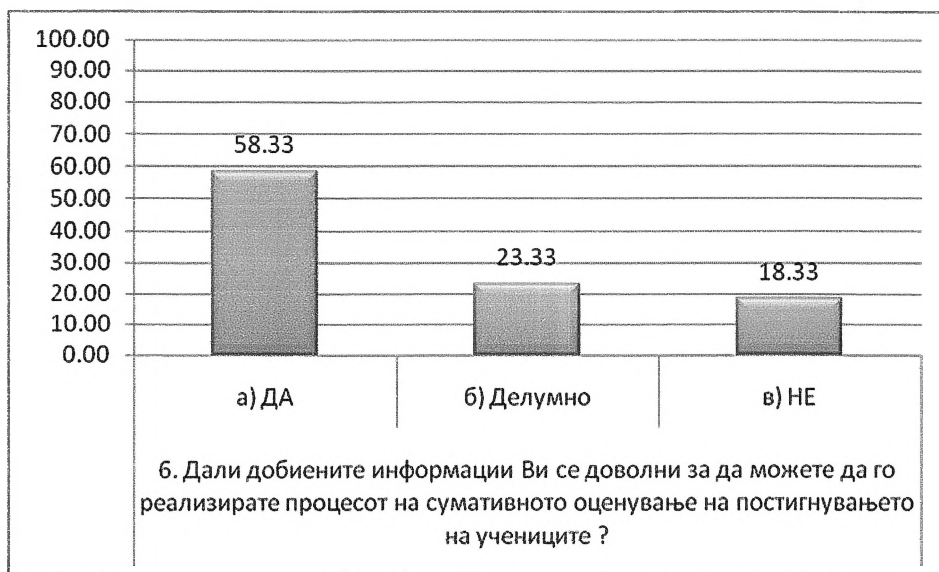
Согледувањето на одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во однос на прашањето Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?, покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие целосно се информирани во однос на сумативното оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 350 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 58,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 140 од испитаните наставници или 23,33% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на формативното оценување. Конкретно 110 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 18,33% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 21 истото е прикажано:

Табела бр. 21 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
6	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	350 58.33
		б) Делумно	140 23.33
		в) НЕ	110 18.33
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 21 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



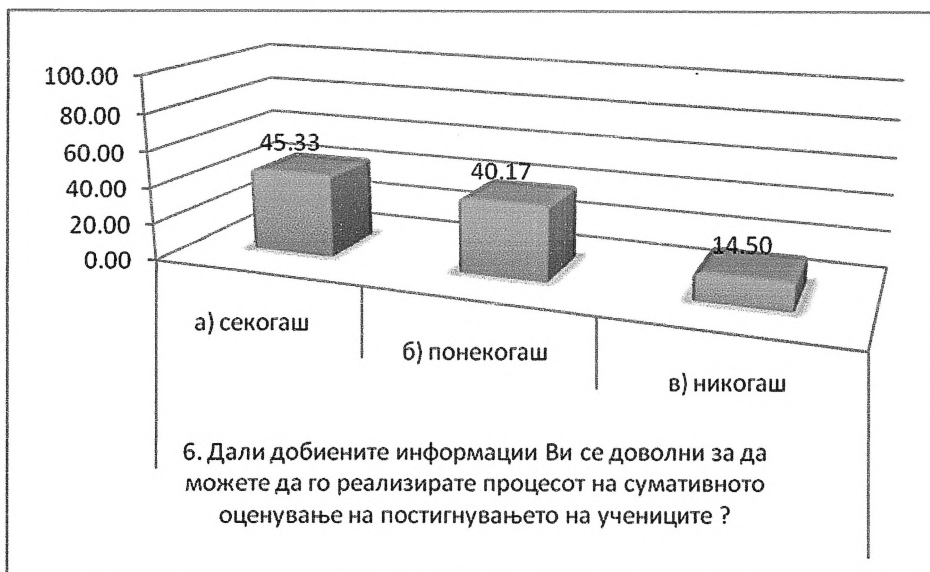
Графички приказ бр. 21- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 272 (45,33%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат доволно информации за соодветно да го применуваат сумативното оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 241 или 40,17% делумно се информирани за процесот на сумативното оценување, додека најмал број од нив или 87 (14,50%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за истото. На табелата бр. 22 и графиконот бр. 22 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 22 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
6	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	272	45.33
		б) Делумно	241	40.17
		в) НЕ	87	14.50
ВКУПНО			600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 22 дадена погоре:



Графички приказ бр. 22- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека целосно се информирани за сумативното оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 198 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 33,00% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу или 278 од испитаните што претставува 46,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за сумативното оценување на учениците се делумно информирани. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за сумативното оценување на своите ученици. Конкретно 124 се определиле за оваа алтернатива што претставува 20,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

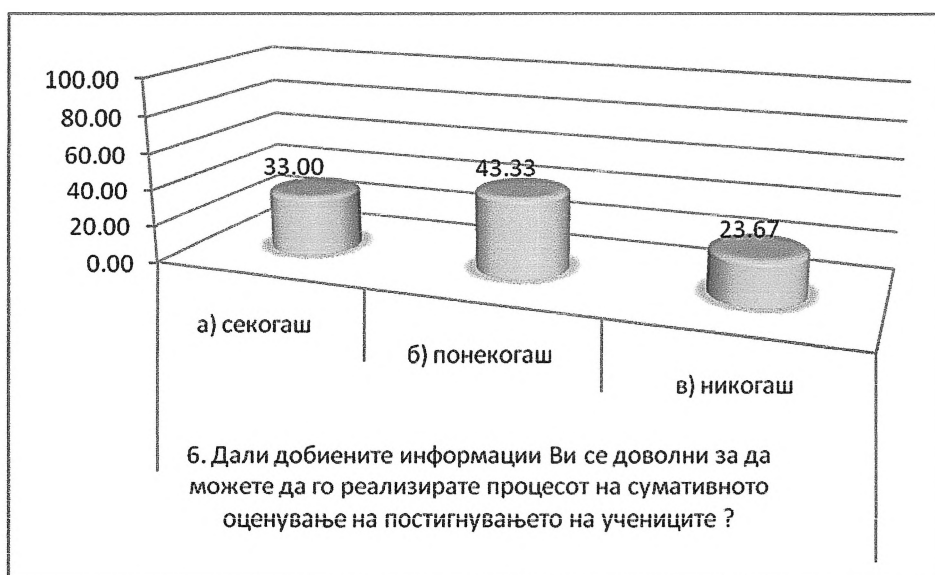
Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 23.

Табела бр. 23 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

f	%
---	---

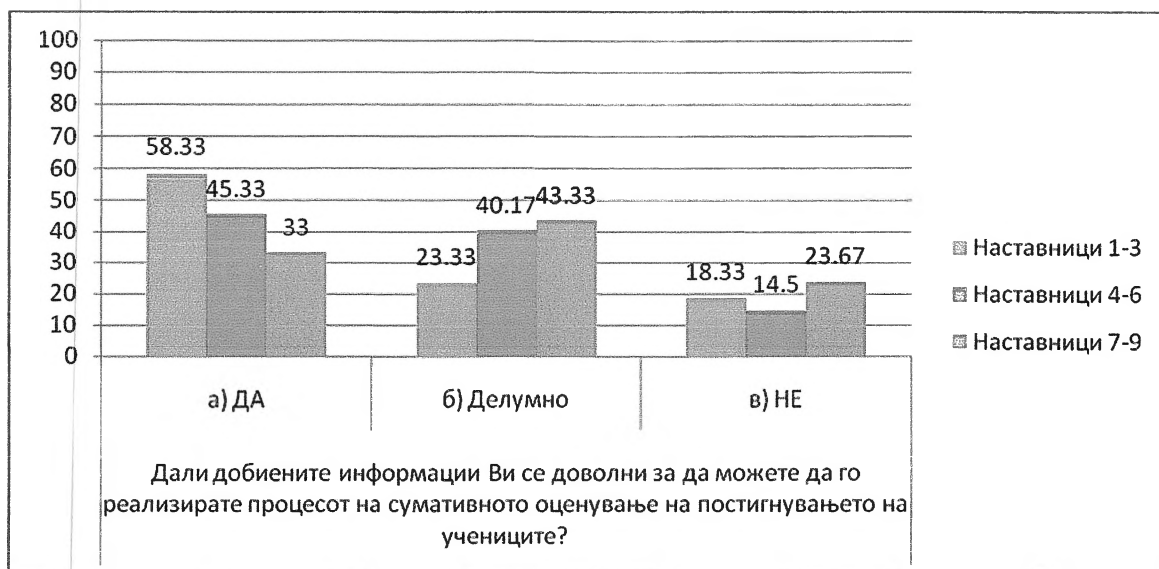
6	Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	198	33.00
		б) Делумно	260	43.33
		в) НЕ	142	23.67

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 23- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 24– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 8. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (39,241). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна поврзаност со неговата вредност која е 0,18. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 25,581, додека С коефициентот 0,15. Најголеми и најзначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 82,224 и С коефициентот изнесува 0,25. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Оттука може целосно да се потврди поставената **трета** хипотеза, односно: **Постои поголема информираност за процесот на сумативното оценување кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во основното училиште во споредба со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период.**

Констатацијата како и претходно се повторува односно на првото прашање меѓу наставниците кои реализираат настава во првите два образовни периода не е забележана статистички значајна разлика, но сметаме дека не е доведено до прашање потврдувањето на третираната хипотеза и тоа од причини што и во двата образовни периода доминираат одделенски наставници (поради што и одговорите се поклопуваат) и помал дел се наставници кои реализираат предметна настава поради што и вкупните разлики се мали.

Табела бр. 24 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 6	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	350	58.33	272	45.33	198	33.00
	б) Делумно	140	23.33	241	40.17	260	43.33
	в) НЕ	110	18.33	87	14.50	142	23.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=39.241$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.18$$

$$\chi^2_{n2n3}=25.581$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.15$$

$$\chi^2_{n1n3}=82.224$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.25$$

- Хипотеза 4

Одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во однос на прашањето: Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?, покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие целосно го прифаќаат предвидениот концепт. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 295 од вкупно 600 испитани наставници се

определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49,17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 224 од испитаните наставници или 37,33% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на формативното оценување. Конкретно 81 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 13,50% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 25 истото е прикажано:

Табела бр. 25 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
7	Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	295 49.17
		б) Делумно	224 37.33
		в) НЕ	81 13.50
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 25 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 25- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ**

образовен период или 290 (48,33%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека предвидениот концепт е соодветен за оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 241 или 40,17% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 87 (14,50%) не се согласуваат и не го прифаќаат актуелниот концепт. На табелата бр. 26 и графиконот бр. 26 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 26 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
7	Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	290 48.33
		б) Делумно	241 40.17
		в) НЕ	69 11.50
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 26 дадена погоре:



Графички приказ бр. 26- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека целосно ја прифаќаат пропишаната форма на оценување на своите ученици. На ова прашање

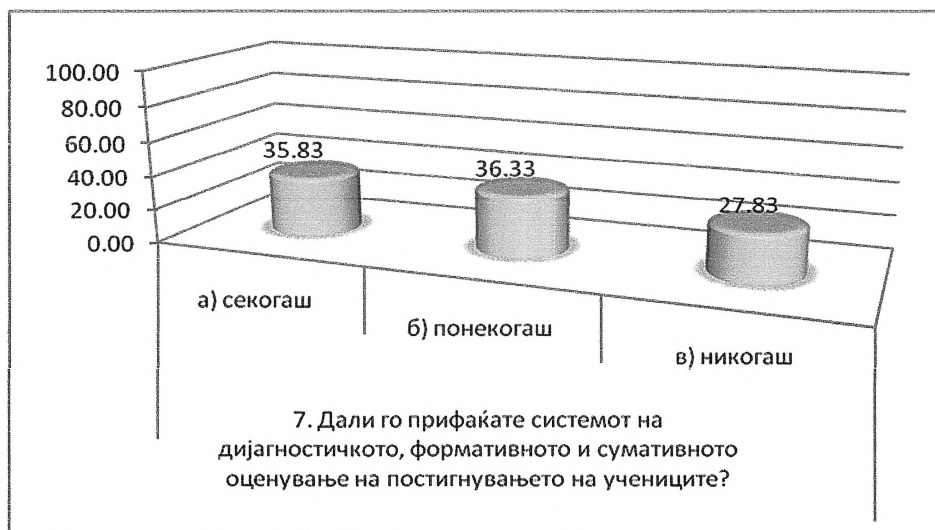
првата понудена алтернатива ја избрале 215 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 35,83% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу или 218 од испитаните што претставува 36,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека пропишаната форма е прифатлива. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се согласуваат со новиот концепт на оценување на учениците. Конкретно 167 се определиле за оваа алтернатива што претставува 27,83% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 27.

Табела бр. 27 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
7	Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	215 35.83
		б) Делумно	218 36.33
		в) НЕ	167 27.83
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 27- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 28 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 28. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,50 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (1.624). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,04. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 52.986, додека С коефициентот 0,21. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 42.453 и С коефициентот изнесува 0,19. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 28 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 7	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	295	49.17	290	48.33	215	35.83
	б) Делумно	224	37.33	241	40.17	218	36.33
	в) НЕ	81	13.50	69	11.50	167	27.83
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=1.624$$

$$df=2$$

$$p<0.50$$

$$c=0.04$$

$$\chi^2_{n2n3}=52.986$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.21$$

$$\chi^2_{n1n3}=42.453$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.19$$

Анализата на одговорите на прашањето: Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигањата на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување? ги даде следните одговори на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период:

- Повеќето испитаници дека примената на системскиот пристап на оценување е поефикасен во однос на традиционалното. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 287 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 47,83% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 224 од испитаните наставници или 37,33% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека ја поддржуваат актуелната пропишана форма на оценување во однос на традиционалното оценување кое беше заменето со истата. Конкретно 89 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 14,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 29 истото е прикажано:

Табела бр. 29 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
8	Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување?	а) ДА	287 47.83
		б) Делумно	224 37.33
		в) НЕ	89 14.83
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 29 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 29- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

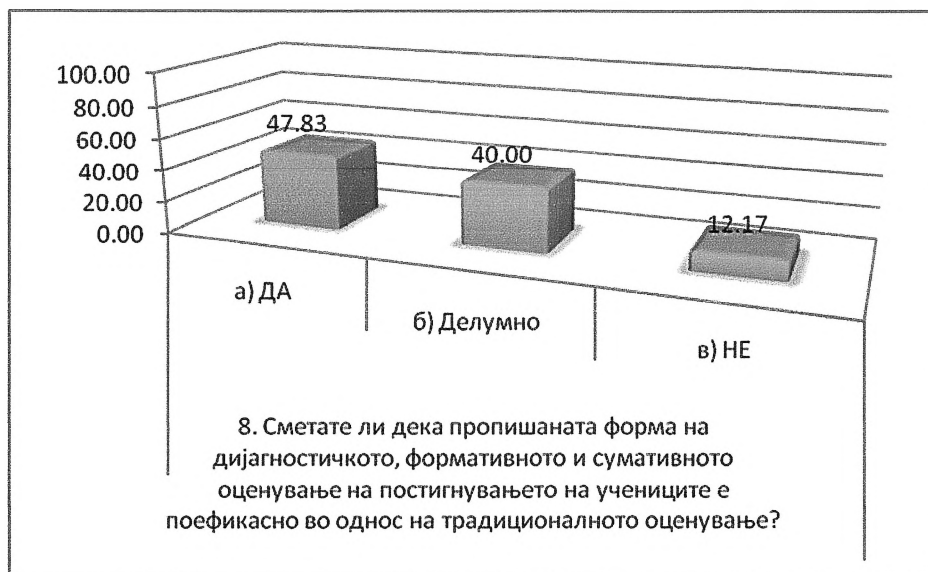
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 287 (47,83%) од вкупно 600 испитаници се согласни дека пропишаната форма на оценување на учениците е поефикасна во однос на претходниот начин на оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 240 или 40,00% делумно се делумно задоволни од актуелниот начин на оценување, додека најмал број од нив или 73 (14,17%) не се задоволни од новиот начин на оценување на учениците. На

табелата бр. 30 и графиконот бр. 30 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 30 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
8	Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување?	а) ДА	287	47.83
		б) Делумно	240	40.00
		в) НЕ	73	12.17
ВКУПНО			600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 30 дадена погоре:



Графички приказ бр. 30- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека новата припишна форма на оценување на учениците е поефикасна во споредба со традиционалното оценување. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 188 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 31,33% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле најмногу или 222 од испитаните што претставува 37,00% од нивниот вкупен број. Истите

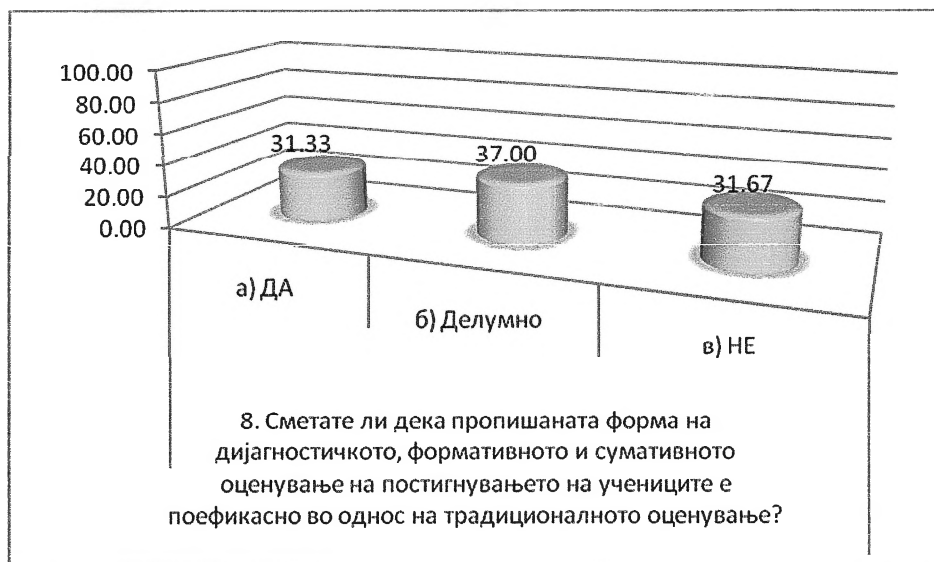
сметаат дека делумно ја зголемува ефикасноста новата пропишана форма на оценување на учениците. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не претставува подобрување новиот концепт на оценување на учениците. Конкретно 190 се определиле за оваа алтернатива што претставува 31,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 31.

Табела бр. 31 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

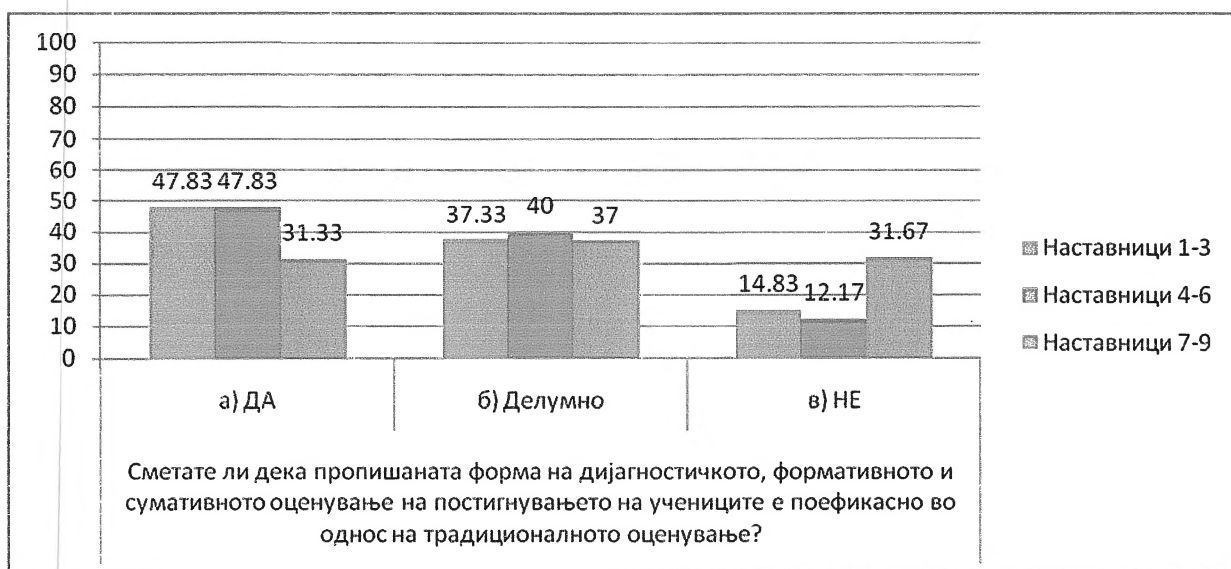
		f	%
8	Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување?	а) ДА	188 31.33
		б) Делумно	222 37.00
		в) НЕ	190 31.67
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 31- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со информираноста за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 32– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 32. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,50 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (2,132). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,04. Меѓу наставниците од

вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 73,384, додека С коефициентот 0,24. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 27,205 и С коефициентот изнесува 0,21. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Според добиените статистички показатели може да се тврди дека е прифатена и четвртата хипотеза која гласи: Прифатеноста на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.

Табела бр. 32 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 8	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување?	а) ДА	287	47.83	287	47.83	188	31.33
	б) Делумно	224	37.33	240	40.00	222	37.00
	в) НЕ	89	14.83	73	12.17	190	31.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=2.132$$

$$df=2$$

$$p<0.50$$

$$c=0.04$$

$$\chi^2_{n2n3}=73.384$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.24$$

$$\chi^2_{n1n3}=57.205$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.21$$

- Хипотеза 5

Во однос на деветтото прашање одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува мислењето кај повеќето испитаници дека се преземаат активности за соодветна примена на пропишаниот концепт на оценување на учениците на ниво на училиште.

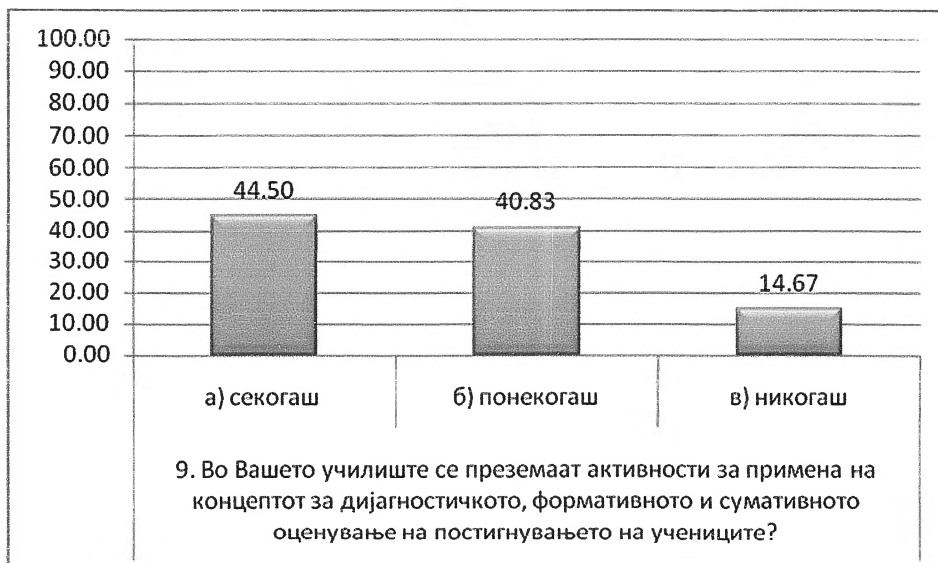
Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 267 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 44,50% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 245 од испитаните наставници или 40,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека се реализираат активности на ниво на училиште во врска со примена на пропишаната форма за оценување на учениците. Конкретно 88 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 14,67% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.33 истото е прикажано:

Табела бр. 33 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
9	Во Вашето училиште се преземаат активности за примена на концептот за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) секогаш	267 44.50
		б) понекогаш	245 40.83
		в) никогаш	88 14.67
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 33 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 33- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 265 (44,17%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека нема активности во училиштата за поефикасна примена на новиот концепт на оценување. Од испитаните наставници од оваа група 238 или 39,67% делумно се согласуваат дека се преземаат активности, додека најмал број од нив или 97 (16,17%) тврдат дека нема активности за испитуваниот процес. На табелата бр. 34 и графиконот бр. 34 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 34 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
9	Во Вашето училиште се преземаат активности за примена на концептот за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) секогаш	265 44.17
		б) понекогаш	238 39.67
		в) никогаш	97 16.17
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 34 дадена погоре:



Графички приказ бр. 34- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

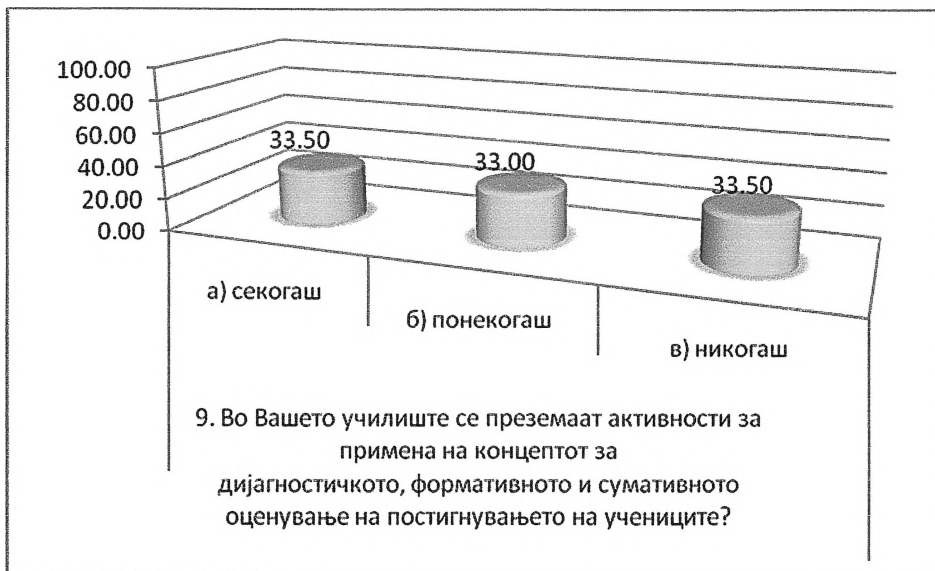
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека има активности за примена на новиот концепт на оценување на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 201 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 33,50% од вкупно испитани наставници. Исто толку наставници се одлучиле и спротивно односно дека нема такви активности. Приближно се определиле и за втората алтернатива односно 201 од испитаните што претставува 33,00% од нивниот вкупен број.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 35.

Табела бр. 35 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

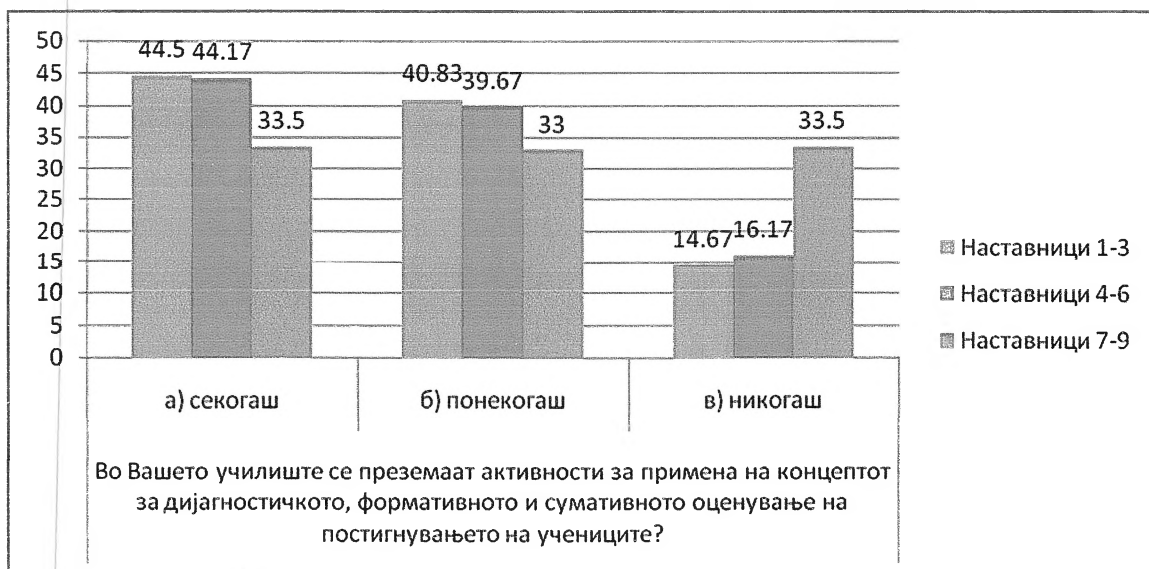
			f	%
9	Во Вашето училиште се преземаат активности за примена на концептот за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) секогаш	201	33.50
		б) понекогаш	198	33.00
		в) никогаш	201	33.50
ВКУПНО			600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 35- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 36– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 36. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,80 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (0,547). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,02. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 48,755, додека С коефициентот 0,20. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 58,478 и С коефициентот изнесува 0,22. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности делумно ја потврдуваат поставената хипотеза под реден број 5 односно: **Примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување меѓу наставниците во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Наведеното тврдење е поткрепено со фактот што на двете прашања одговорите на наставниците од првиот и вториот образовен период се совпаѓаат односно не покажуваат статистички значајна разлика.

Табела бр. 36 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.9	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Вашето училиште се земаат активности за примена концептот за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на децата?	а) секогаш	267	44.50	265	44.17	201	33.50
	б) понекогаш	245	40.83	238	39.67	198	33.00
	в) никогаш	88	14.67	97	16.17	201	33.50
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=0.547$$

$$df=2$$

$$p<0.80$$

$$c=0.02$$

$$\chi^2_{n2n3}=48.755$$

$$\chi^2_{n1n3}=58.478$$

$$df=2$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$p<0.001$$

$$c=0.20$$

$$c=0.22$$

- Хипотеза 6

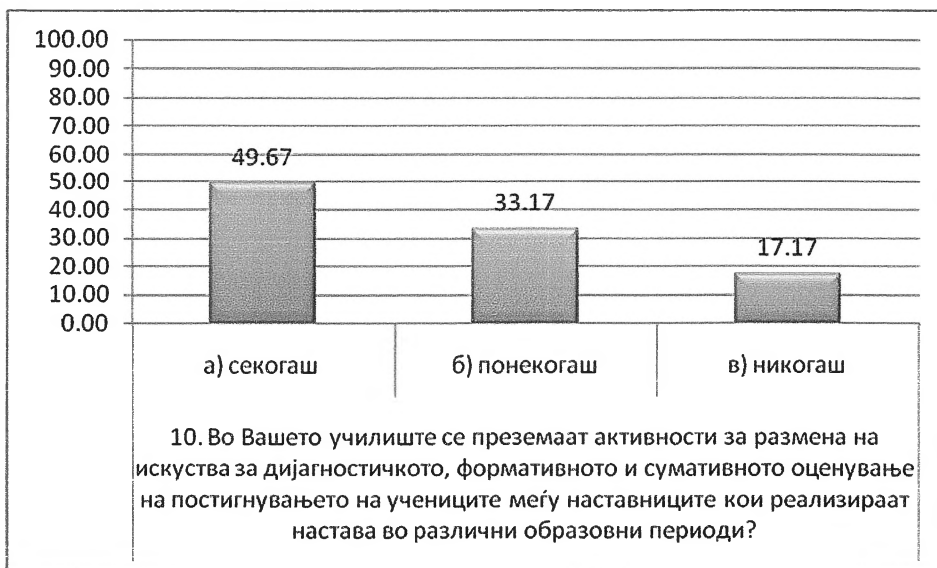
Сумираните одговори на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие меѓусебно разменуваат информации. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 298 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49,67% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 199 од испитаните наставници или 33,17% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека меѓусебно соработуваат околу оценувањето. Конкретно 103 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 17,17% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.37 истото е прикажано:

Табела бр. 37 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
10	Во Вашето училиште се преземаат активности за размена на искуства за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците меѓу наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди?	а) секогаш	298 49.67
		б) понекогаш	199 33.17
		в) никогаш	103 17.17
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 37 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



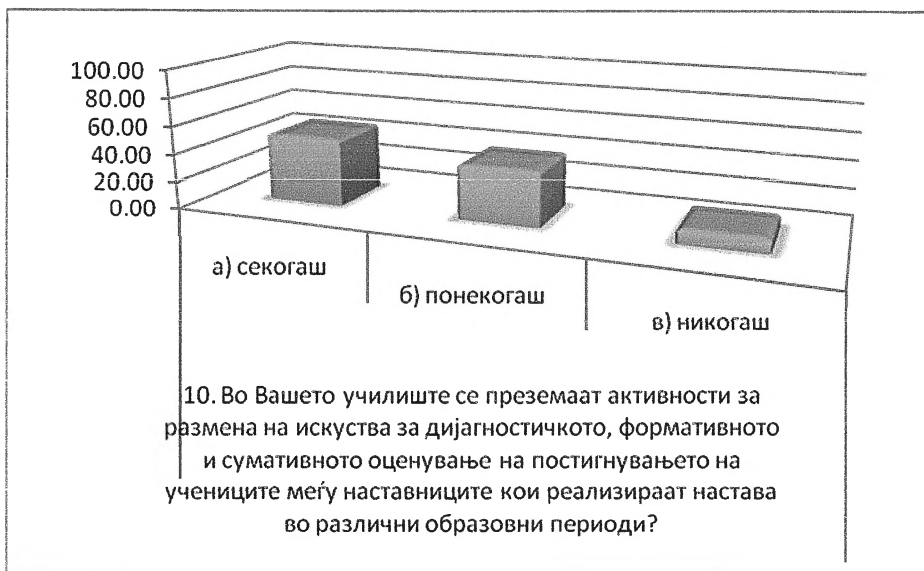
Графички приказ бр. 37- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 285 (47,50%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека се информирани за иницијалниот момент во процесот на оценувањето на нивните знаења пред да пристапат во процесот на нивно формативно оценување. Значителен број од испитаните наставници од оваа група (214 или 35,67%) делумно се информирани за процесот на дијагностичко оценување, додека најмал број од нив или 101 (16,83%) не се воопшто информирани од страна на надлежните институции за третирааниот процес. На табелата бр. 38 и графиконот бр. 38 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 38 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
10	Во Вашето училиште се преземаат активности за размена на искуства за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците меѓу наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди?	а) секогаш	285 47,50
		б) понекогаш	214 35,67
		в) никогаш	101 16,83

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 38 дадена погоре:



Графички приказ бр. 38- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека меѓусебно разменуваат информации. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 210 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 35,00% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен број. Најмалку од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно 202 се определиле за оваа алтернатива што претставува 33,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 39.

Табела бр. 39 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
10	Во Вашето училиште се преземаат активности за размена на искуства	а) секогаш	210	35.00

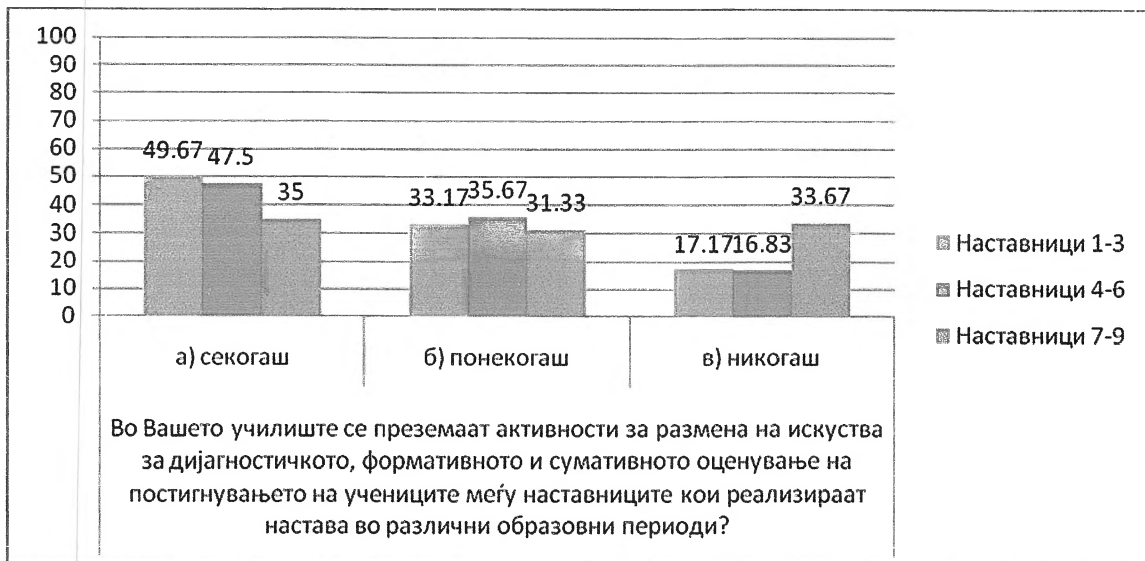
за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците меѓу наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди?	б) понекогаш	188	31.33
	в) никогаш	202	33.67
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 39- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои релаизираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со меѓусебната размена на информации околу оценувањето.



Графички приказ бр. 40– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 40. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,80 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (0,854). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,03. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 46,712, додека С коефициентот 0,19. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 47,691 и С коефициентот изнесува 0,20. И двете споредби покажуваат ниво на значајност помало од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности делумно ја потврдуваат поставената хипотеза под реден број 7 односно: **Соработката меѓу наставниците околу содржината на дијагностичкото, формативното**

**и сумативното оценување во основното училиште е различна во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Заклучокот произлегува поради совпаѓањето на одговорите на наставниците од првите два образовни периода.

Табела бр. 40 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за наставници

прашање бр. 10	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
о Вашето училиште се земаат активности за измена на искуства за дијагностичкото, формативното сумативното оценување на постигнувањето на учениците еѓу наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди?	а) секогаш	298	49.67	285	47,50	210	35.00
	б) понекогаш	199	33.17	214	35,67	188	31.33
	в) никогаш	103	17.17	101	16,83	202	33.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=0.854$$

$$df=2$$

$$p<0.80$$

$$c=0.03$$

$$\chi^2_{n2n3}=46.712$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.19$$

$$\chi^2_{n1n3}=47.691$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.20$$

- Хипотеза 7

Во однос на прашањето: Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците? одговорите на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие учествувале на обука за оценување на учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 393 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 65,00% од вкупно испитаници. За втората алтернатива не се определил ниту еден од испитаните наставници. Третата алтернатива е избор на значителен број испитани наставници односно тие истакнуваат дека не учествувале на обука за оценување. Конкретно 207 од

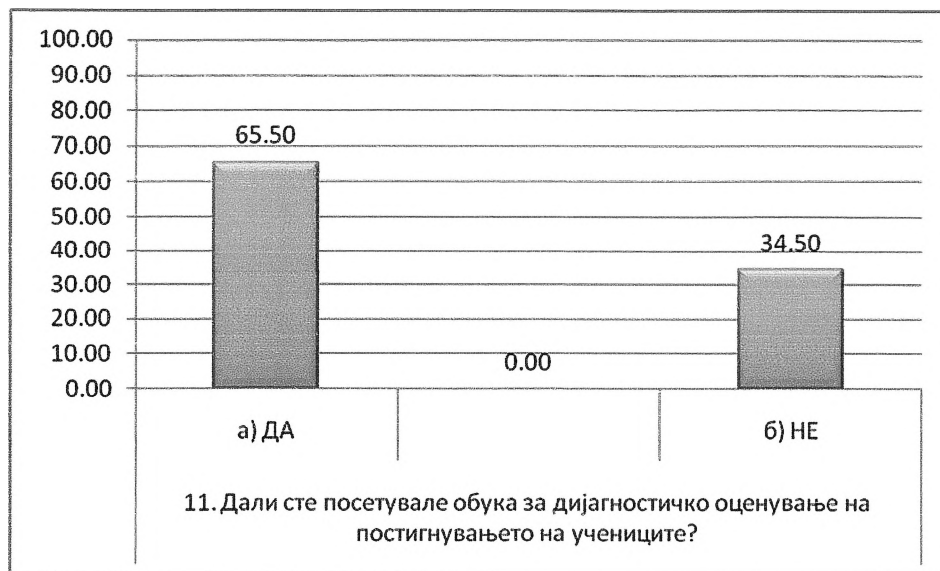
наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 34,15% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.41 истото е прикажано:

Табела бр. 41 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
11	Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	393	65,50
		б) Делумно	0	0,00
		в) НЕ	207	34,50
ВКУПНО			600	100

Податоците согласно табелата бр. 41 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 41- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

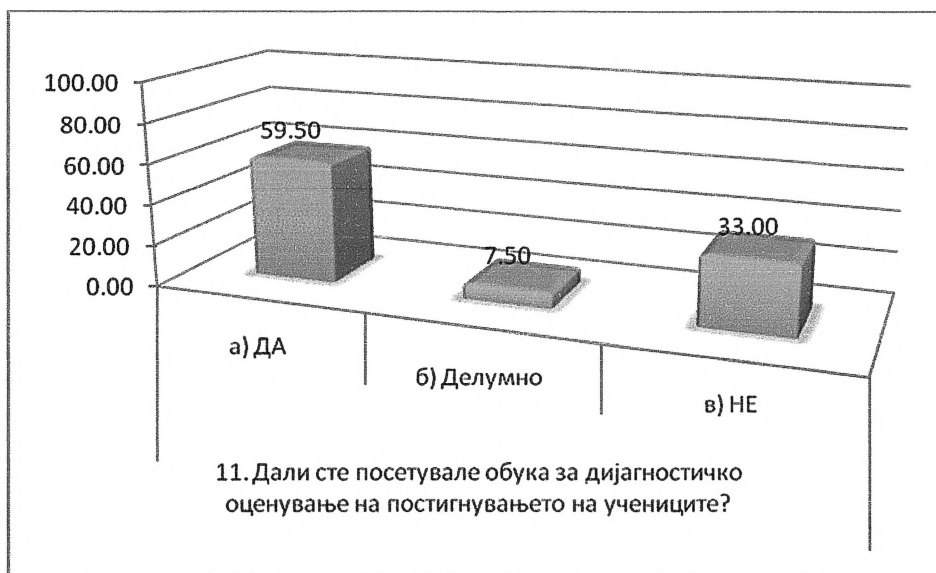
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 357 (59,50%) од вкупно 600 испитаници истакна дека учествувале на обука за соодветно да ги анализираат предзнаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 45 или 7,50% истакнаа дека делумно се информирани низ специјализирана обука за процесот на дијагностичко оценување, додека 198 (33,00%) не се воопшто обучени за

процесот на дијгностичко оценување. На табелата бр. 42 и графиконот бр. 42 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 42 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
11	Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	357 59,50
		б) Делумно	45 7,50
		в) НЕ	198 33,00
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 42 дадена погоре:



Графички приказ бр. 42 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

Повеќе од половина или 342 (57,00) од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека учествувалена обука за дијагностичкото оценување на своите ученици. За втората алтернатива се определиле 74 од испитаните што претставува 12,33% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за дијагностичкото оценување на учениците се делумно обучени. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го

застапуваат ставот дека не се информирани за дијагностичкото оценување на своите ученици преку обука. Конкретно 184 се определиле за оваа алтернатива што претставува 30,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 43.

Табела бр. 43 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
11	Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	342 57,00
		б) Делумно	74 12,33
		в) НЕ	184 30,67
ВКУПНО		600	100

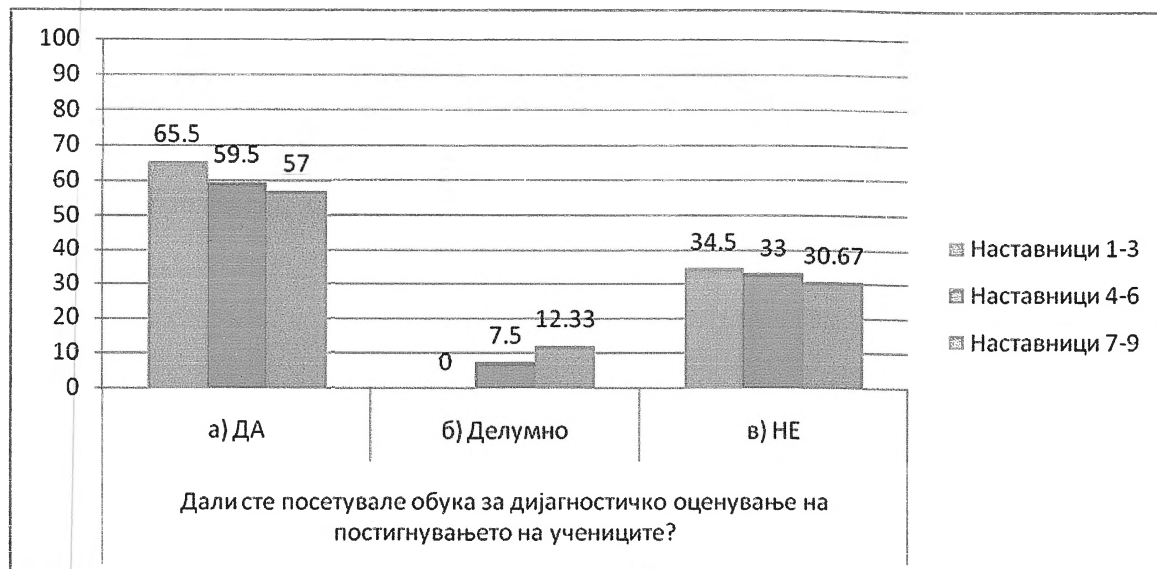
Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 43- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот односно

третиот образовен период кои се со слични ставови во врска со учество на обука за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 44– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 44. покажуваат дека разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (46,928). Добиената вредност на С коефициентот е 0,19. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите не се статистички значајни односно покажуваат мали разлики во нивните ставови и се на ниво помало од 0,02. Хи квадратот изнесува 7,902, додека С коефициентот 0,08. Значајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 78,892 и С коефициентот изнесува 0,25. Споредбата покажува веројатност за грешка помала од 0,001.

Оттука може делумно да се потврди поставената десетта хипотеза, односно: **Постојат разлики во однос на обученоста на наставниците за**

**дијагностичко оценување во зависност од образовниот период во кој реализираат настава.**

Констатацијата произлегува од причини што разликите меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период не се статистички значајни.

Табела бр. 44 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 11 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 11	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	393	65,50	357	59,50	342	57,00
	б) Делумно	0	0,00	45	7,50	74	12,33
	в) НЕ	207	34,50	198	33,00	184	30,67
ВКУПНО	600	100	600	100	600	100	600

$$\chi^2_{n1n2}=46.928$$

$$df=2$$

$$p>0.001$$

$$c=0.19$$

$$\chi^2_{n2n3}=7.902$$

$$df=2$$

$$p<0.02$$

$$c=0.08$$

$$\chi^2_{n1n3}=78.892$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.25$$

- Хипотеза 8

Согледувањето на одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во однос на прашањето: Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?, покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие се согласни околу потребата од обука како средство за соодветна примена на процесот. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 29 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 197 од испитаните наставници или 32,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не се информирани за содржината на дијагностичкото оценување. Конкретно 107 од

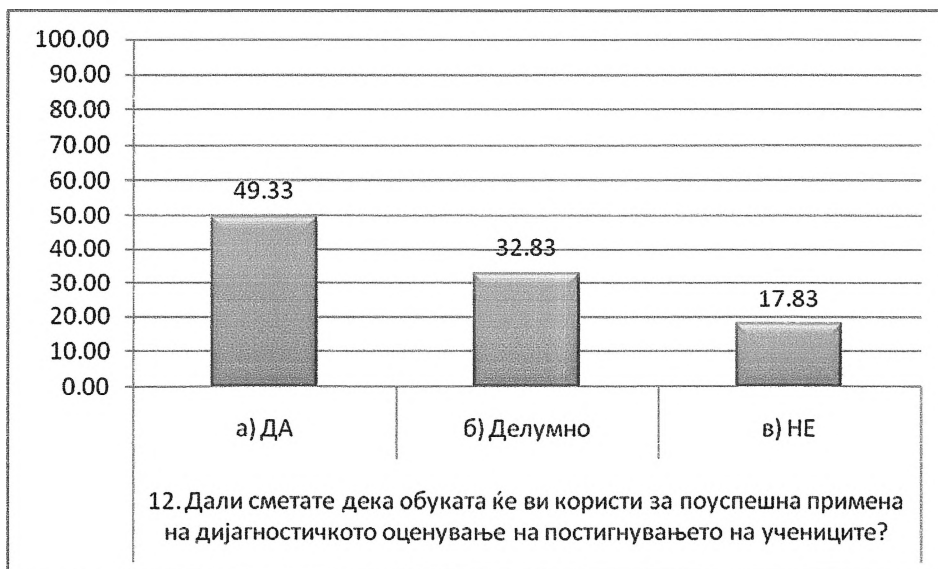
наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 17,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 45 истото е прикажано:

Табела бр. 45 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
12	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	296	49,33
		б) Делумно	197	32,83
		в) НЕ	107	17,83
ВКУПНО			600	100

Податоците согласно табелата бр. 45 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 45- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

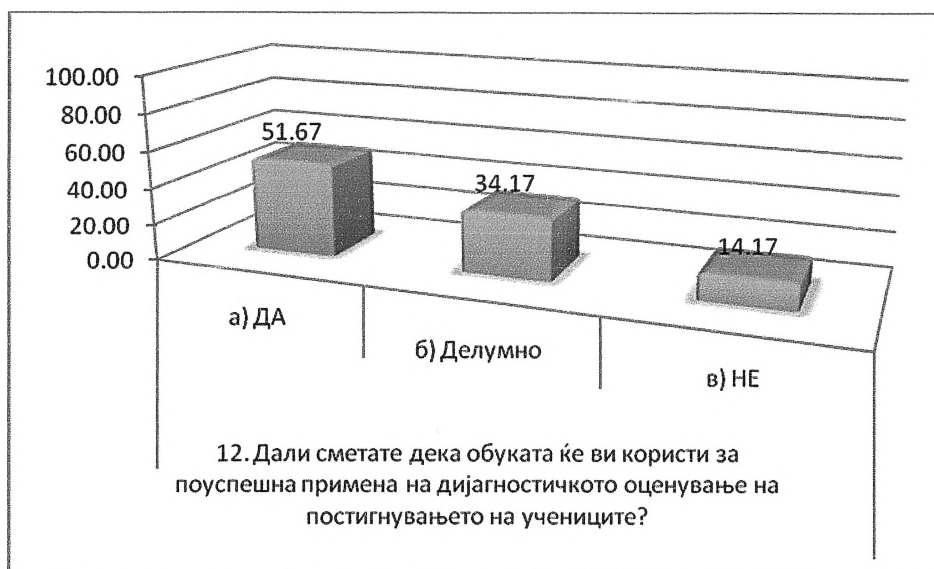
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 272 (45,33%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека имаат потреба од обука за соодветно да го применуваат дијагностичкотооценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 205 или 34,17% делумно се за обука за дијагностичкотооценување, додека најмал број од нив или 85 (14,17%) не се

воопшто заинтересирани за обука за овој тип на оценување. На табелата бр. 46 и графиконот бр. 46 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 46 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
12	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	310 51,67
		б) Делумно	205 34,17
		в) НЕ	85 14,17
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 46 дадена погоре:



Графички приказ бр. 46- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека обуката ќе го подобри дијагностичкото оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 160 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 26,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 189 од испитаните што претставува 31,50% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за дијагностичкото оценување на

учениците е делумно потребна обука. Најголем број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека обуката нема да го подобри дијагностичкото оценување на своите ученици. Конкретно 251 се определиле за оваа алтернатива што претставува 41,83% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 47.

Табела бр. 47 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
12	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	160 26,67
		б) Делумно	189 31,50
		в) НЕ	251 41,83
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 47- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за

конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со потребата од обука за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 48 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 48. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,20 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (3,003). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,05. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 130,534, додека С коефициентот 0,31. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е

98,649 и С коефициентот изнесува 0,28. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности делумно ја потврдуваат поставената хипотеза **11** односно: **Потребата за обука за дијагностичко оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Истото произлегува од причини што разликите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период не се статистички значајни.

Табела бр. 48 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 12 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 12	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	296	49,33	310	51,67	160	26,67
	б) Делумно	197	32,83	205	34,17	189	31,50
	в) НЕ	107	17,83	85	14,17	251	41,83
	ВКУПНО	600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=3.003$$

$$df=2$$

$$p>0.20$$

$$c=0.05$$

$$\chi^2_{n2n3}=130.534$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

$$\chi^2_{n1n3}=98.649$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.28$$

- Хипотеза 9

Одговорите на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период во однос на прашањето: Дали сте посетувале обука за формативно оценување на постигнувањето на учениците? покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека тие учествувале на обука за оценување на учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 433 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 72,17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива не се определил ниту еден од испитаните наставници. Третата алтернатива е избор на помалку од 1/3 од испитаните наставници односно

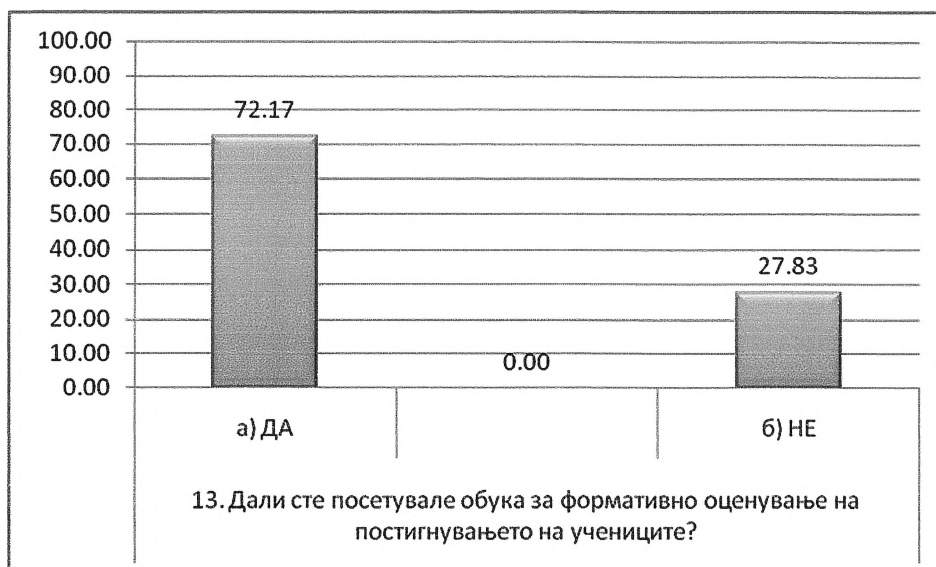
тие истакнуваат дека не учествувале на обука за формативно оценување. Конкретно 167 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 27,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.49 истото е прикажано:

Табела бр. 49 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
13	Дали сте посетувале обука за формативно оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	433	72.17
		б) Делумно	0	0.00
		в) НЕ	167	27.83
ВКУПНО			600	100

Податоците согласно табелата бр. 49 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 49- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

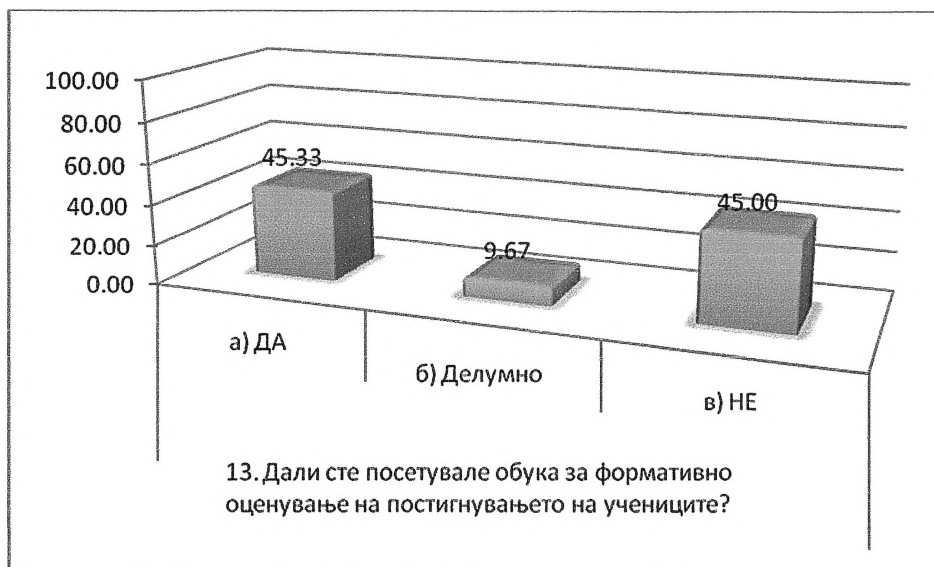
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 272 (45,33%) од вкупно 600 испитаници истакнаа дека учествувале на обука за соодветно да ги анализираат знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 58 или 9,67% истакнаа дека делумно се информирани низ специјализирана обука за процесот на

формативно оценување, додека 270 (45,00%) не се воопшто обучени за процесот на дијгностичко оценување. На табелата бр. 50 и графиконот бр. 50 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 50 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
13	Дали сте посетувале обука за формативно оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	272 45.33
		б) Делумно	58 9.67
		в) НЕ	270 45.00
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 50 дадена погоре:



Графички приказ бр. 50- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

201 (33,50) од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека учествувале на обука за формативно оценување на своите ученици. За втората алтернатива се определиле 149 од испитаните што претставува 24,83% од нивниот вкупен број. Истите сметаат дека за формативното оценување на учениците се делумно обучени. Најголем број од испитаните наставници од оваа група ја

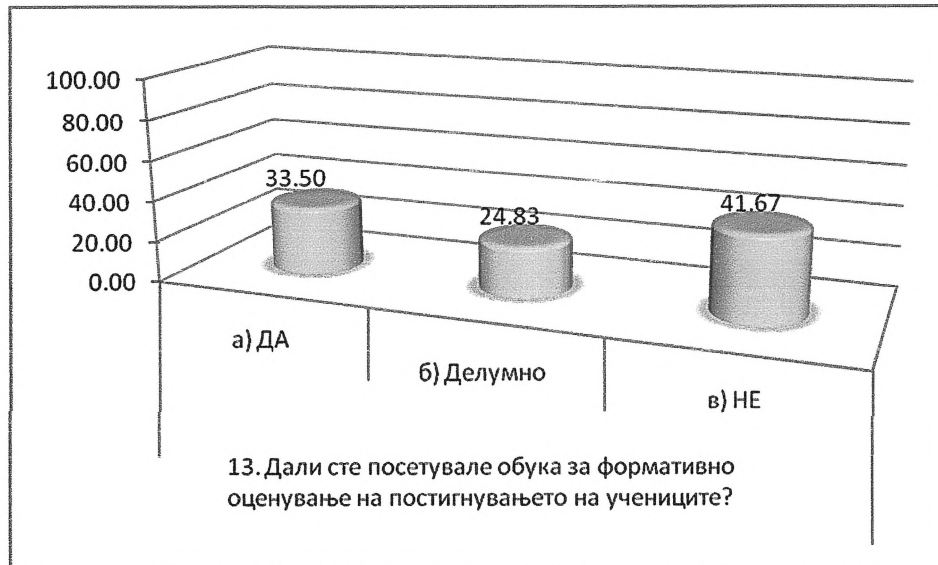
избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека не се информирани за формативното оценување на своите ученици преку обука. Конкретно 250 се определиле за оваа алтернатива што претставува 41,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 51.

Табела бр. 51 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
13	Дали сте посетувале обука за формативно оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	201 33.50
		б) Делумно	149 24.83
		в) НЕ	250 41.67
ВКУПНО		600	100

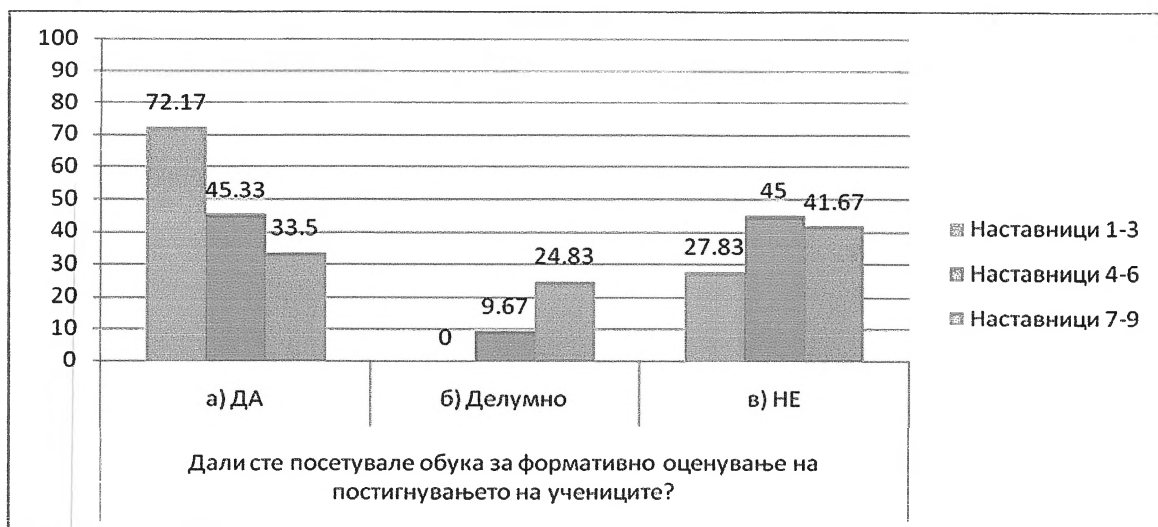
Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 51- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период

споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот односно третиот образовен период кои се со слични ставови во врска со учество на обука за содржината на формативното оценување.



Графички приказ бр. 52 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 52. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (119,044). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,30. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 130,534, додека С коефициентот 0,31. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 51,432 и С коефициентот изнесува 0,20. Двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Според добиените статистички показатели може да се тврди дека е прифатена и хипотезата под реден број 9 која гласи: **Постојат разлики во**

**однос на обученоста на наставниците за формативното оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Табела бр. 52 - Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 13 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 13	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте посетувале обука за формативно оценување на стигнувањето на учениците?	а) ДА	433	72.17	272	45.33	201	33.50
	б) Делумно	0	0.00	58	9.67	149	24.83
	в) НЕ	167	27.83	270	45.00	250	41.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=119.044$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.30$$

$$\chi^2_{n2n3}=130.534$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

$$\chi^2_{n1n3}=51.432$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.20$$

- Хипотеза 10

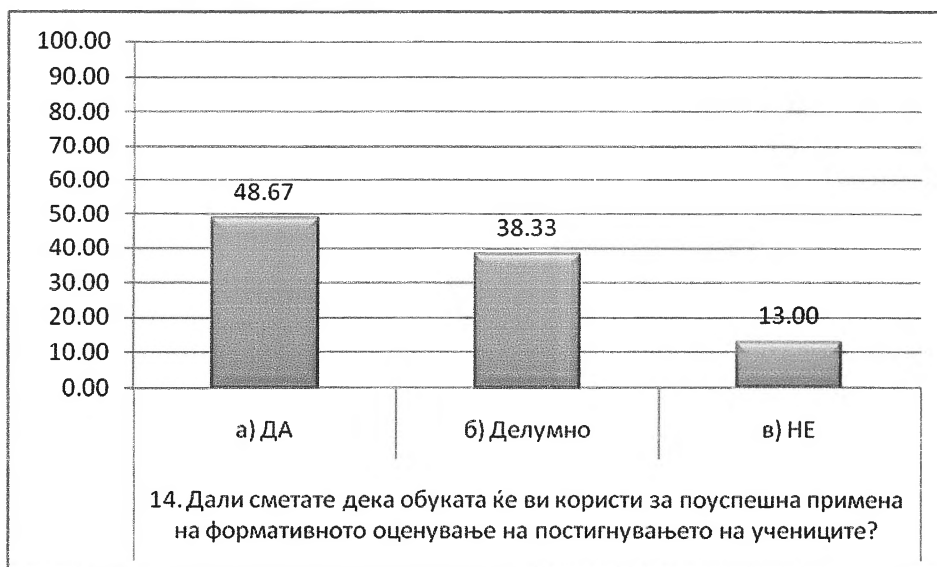
Во однос на четринаесеттото прашање одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува мислењето кај повеќето испитаници дека обуката ќе го унапреди формативното оценување на ниво на училиште. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 292 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 48,67% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 230 од испитаните наставници или 38,33% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека обуката нема да го подобри процесот на формативно оценување на учениците. Конкретно 78 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 13,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.53 истото е прикажано:

Табела бр. 53 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
14	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	292 48.67
		б) Делумно	230 38.33
		в) НЕ	78 13.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 53 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



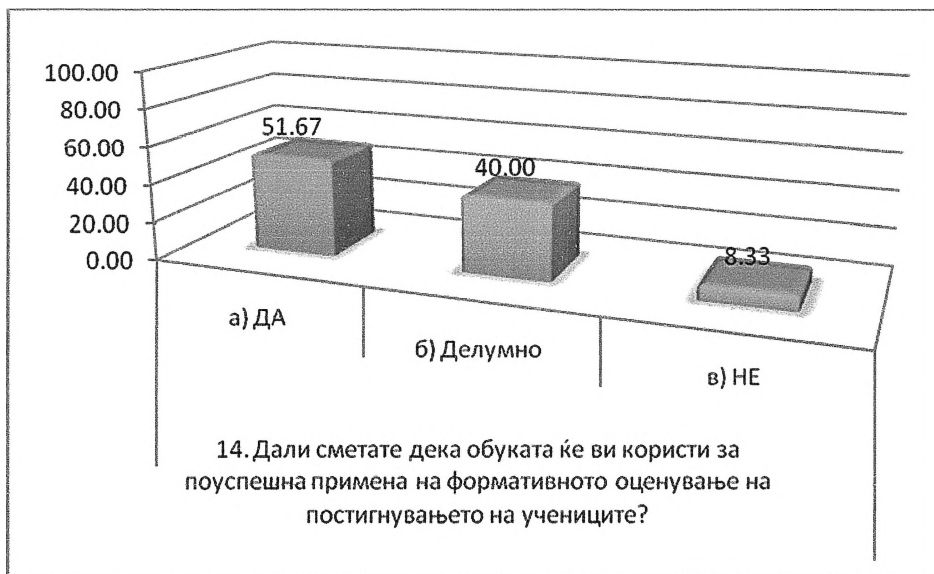
Графички приказ бр. 53- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 310 (51,67%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека обуката нема да придонесе за поефикасна примена на новиот концепт на формативно оценување. Од испитаните наставници од оваа група 240 или 40,00% делумно се согласуваат дека е потребна обука за поефикасно формативно оценување, додека најмал број од нив или 50 (8,33%) тврдат дека нема потреба од такви активности. На табелата бр. 54 и графиконот бр. 54се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 54 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
14	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	310 51.67
		б) Делумно	240 40.00
		в) НЕ	50 8.33
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 54 дадена погоре:



Графички приказ бр. 54- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека обуката придонесува за поуспешна примена на новиот концепт на формативно оценување на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 199 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 33,17% од вкупно испитани наставници. Исто толку наставници се одлучиле и спротивно односно дека нема потреба од такви активности. Приближно се определиле и за втората алтернатива односно 204 од испитаните што претставува 34,00% од нивниот вкупен број. Третата алтернатива е избор на 197 испитаници односно 32,83%.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 55.

Табела бр. 55 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

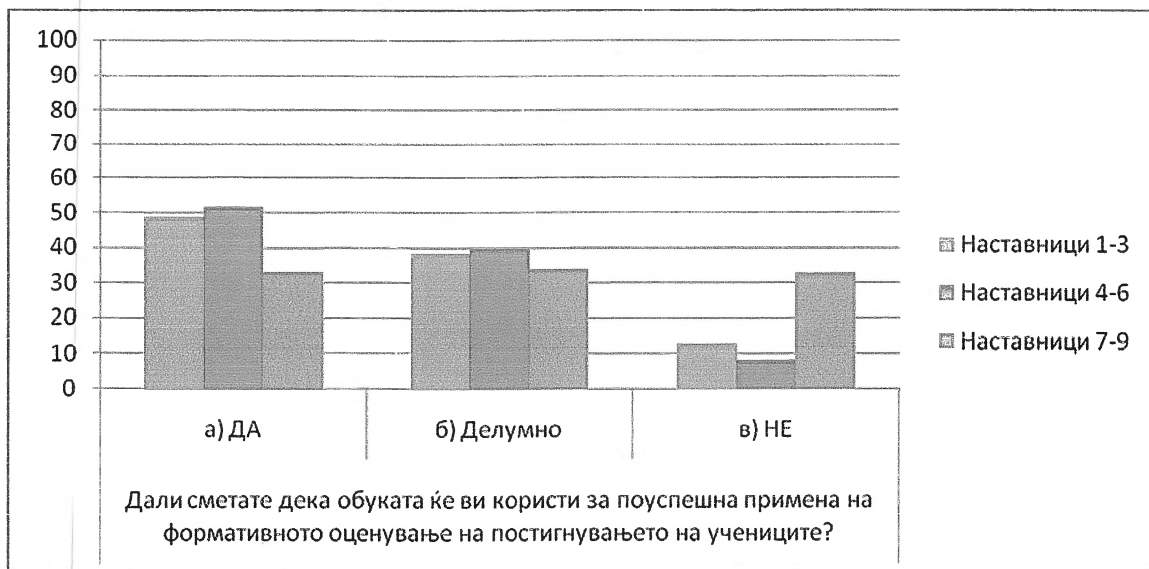
		f	%
14	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	199 33.17
		б) Делумно	204 34.00
		в) НЕ	197 32.83
	ВКУПНО		600

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 55- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 56– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 56. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,02 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (6,876). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,08. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 114,611, додека С коефициентот 0,30. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 70,667 и С коефициентот изнесува 0,24. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Оттука може делумно да се потврди поставената хипотеза 10, односно: Потребата за обука за формативното оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.

Ваквото тврдење е поткрепено со фактот што разликите меѓу наставниците од првите два образовни периоди не се статистички значајни.

Табела бр. 56 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 14 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.14	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сметате дека обуката ќе ви овозможи брзи напредности за поуспешна примена на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	292	48.67	310	51.67	199	33.17
	б) Делумно	230	38.33	240	40.00	204	34.00
	в) НЕ	78	13.00	50	8.33	197	32.83
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=6.876$$

$$df=2$$

$$p>0.02$$

$$c=0.08$$

$$\chi^2_{n2n3}=114.611$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.30$$

$$\chi^2_{n1n3}=70.667$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.24$$

- Хипотеза 11

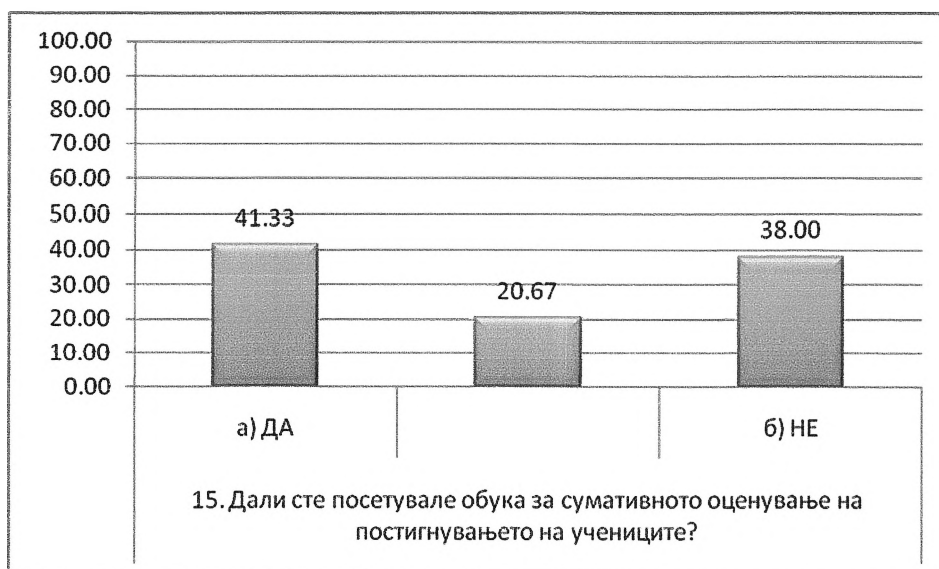
Анализата на одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период во однос на прашањето: Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?, покажуваат дека 248 или 41,33% посетиле обука за соодветна примена на процесот на сумативно оценување. За втората алтернатива се определиле 124 од испитаните наставници или 20,67% од истите. Третата алтернатива е избор на голем број испитани наставници односно 228 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 38,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр. 57 истото е прикажано:

Табела бр. 57 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
15	Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	248 41.33
		б) Делумно	124 20.67
		в) НЕ	228 38.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 57 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



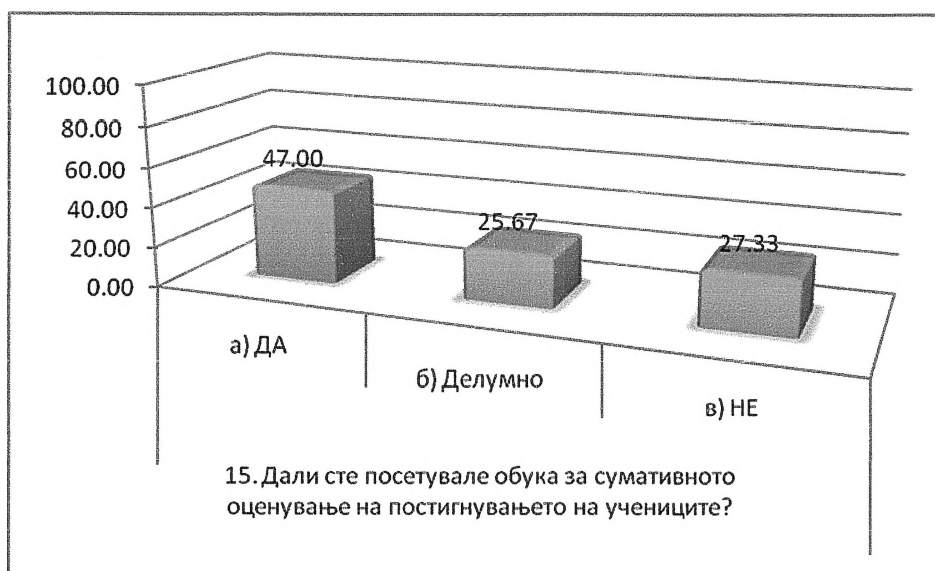
Графички приказ бр. 57- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 282 (47,00%) од вкупно 600 испитаници изјавија дека посетиле обука за примена на сумативното оценување на знаењата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 154 или 25,67% делумно се информирани на обука за сумативното оценување, додека преостанатите или 164 (27,33%) не посетувале обука за овој тип на оценување. На табелата бр. 58 и графиконот бр. 58 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 58 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
15	Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	282	47.00
		б) Делумно	154	25.67
		в) НЕ	164	27.33
ВКУПНО		600	100	

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 58 дадена погоре:



Графички приказ бр. 58- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека посетиле обука за сумативното оценување на своите ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 178 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 29,67% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 198 од испитаните што претставува 33,00% од нивниот вкупен број. Најголем број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно тие го застапуваат ставот дека буиле обучени за соодветна примена на процесот на сумативно оценување на своите ученици. Конкретно 224 се определиле за оваа алтернатива што претставува

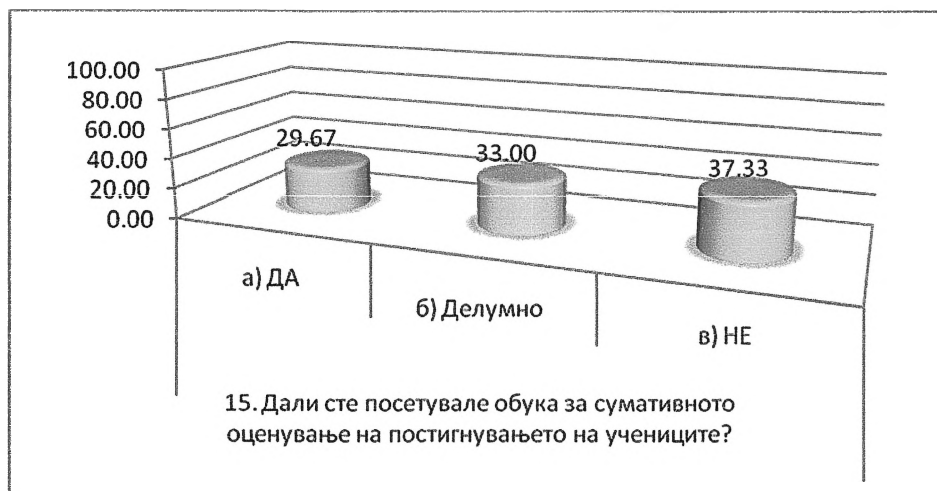
37,33% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 59.

Табела бр. 59 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

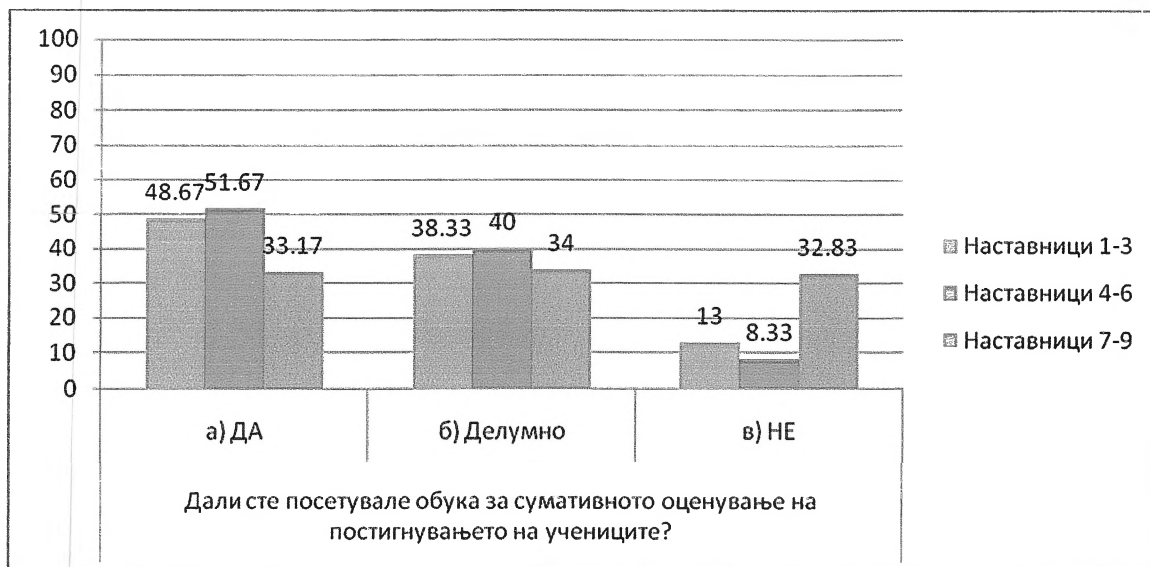
		f	%
15	Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	178 29.67
		б) Делумно	198 33.00
		в) НЕ	224 37.33
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 59- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои реализираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со потребата од обука за содржината на дијагностичкото оценување.



Графички приказ бр. 60– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 60. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (15,868). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,11. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 38,291, додека С коефициентот 0,18. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 28,544 и С коефициентот изнесува 0,15. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности ја потврдуваат поставената хипотеза **11** односно: **Постојат разлики во однос на обученоста на наставниците за сумативното оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Табела бр. 60 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 15 - Анкетен прашалник за наставници

Трашање бр. 15	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	248	41.33	282	47.00	178	29.67
	б) Делумно	124	20.67	154	25.67	198	33.00
	в) НЕ	228	38.00	164	27.33	224	37.33
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=15.868$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

$$\chi^2_{n2n3}=38.291$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.18$$

$$\chi^2_{n1n3}=28.544$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.15$$

- Хипотеза 12

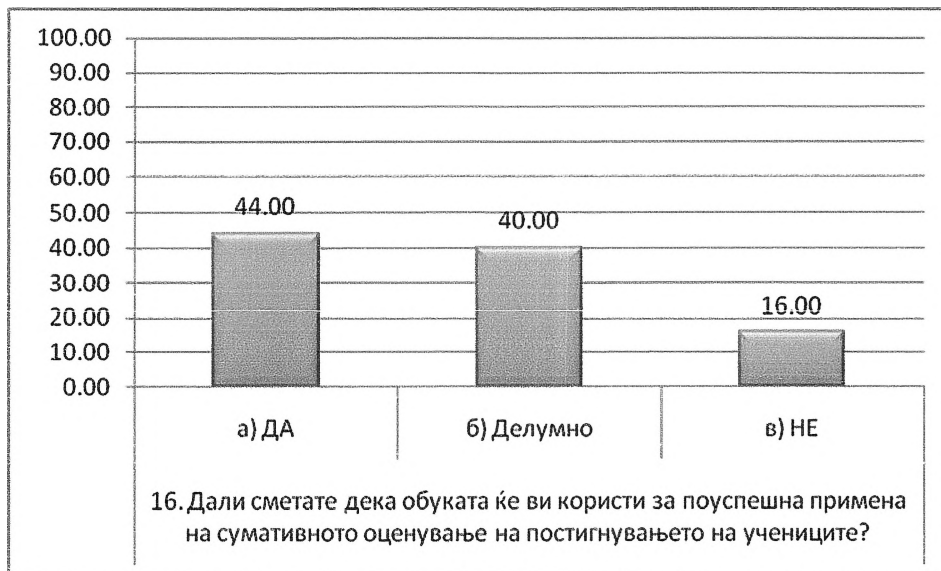
Во однос на прашање бр. 16, во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува мислењето кај повеќето испитаници дека обуката ќе го унапреди сумативното оценување на ниво на училиште. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 262 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 44,00% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 240 од испитаните наставници или 40,00% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека обуката нема да го подобри процесот на сумативното оценување на учениците. Конкретно 96 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 16,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.61 истото е прикажано:

Табела бр. 61 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
16	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	264 44.00
		б) Делумно	240 40.00
		в) НЕ	96 16.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 61 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 61- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека голем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 204 (34,00%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека обуката ќе придонесе за поефикасна примена на новиот концепт на сумативно оценување. Од испитаните наставници од оваа група 301 или 50,17% делумно се согласуваат дека е потребна обука за поефикасно сумативното оценување, додека најмал број од нив или 95 (15,83%) тврдат дека обуката нема да го подобри сумативното оценување. На табелата бр. 62 и графиконот бр. 62 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 62 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
16	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	204	34.00
		б) Делумно	301	50.17
		в) НЕ	95	15.83
ВКУПНО			600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 62 дадена погоре:



Графички приказ бр. 62- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека обуката придонесува за поуспешна примена на новиот концепт на сумативно оценување на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 180 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 30,00% од вкупно испитани наставници. Приближно се определиле и за втората алтернатива односно 182 од испитаните што претставува 30,33% од нивниот вкупен број. Третата алтернатива е избор на 238 испитаници односно 39,67%.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 63.

Табела бр. 63 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
16	Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	180 30.00
		б) Делумно	182 30.33
		в) НЕ	238 39.67
		ВКУПНО	600 100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 63 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 64– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 64. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (14,576). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,11. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 92,227, додека С коефициентот 0,27. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 84,235 и С коефициентот изнесува 0,26. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Според добиените статистички показатели може да се тврди дека е прифатена и хипотезата под реден број **12** која гласи: **Потребата за обука за сумативното оценување се разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Табела бр. 64 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 16 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.16	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сметате дека обуката ќе ви овозможи за поуспешна примена на алтернативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	264	44.00	204	34.00	180	30.00
	б) Делумно	240	40.00	301	50.17	182	30.33
	в) НЕ	96	16.00	95	15.83	238	39.67
	ВКУПНО	600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=14.576$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

$$\chi^2_{n2n3}=92.227$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.27$$

$$\chi^2_{n1n3}=84.235$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.26$$

- Хипотеза 13

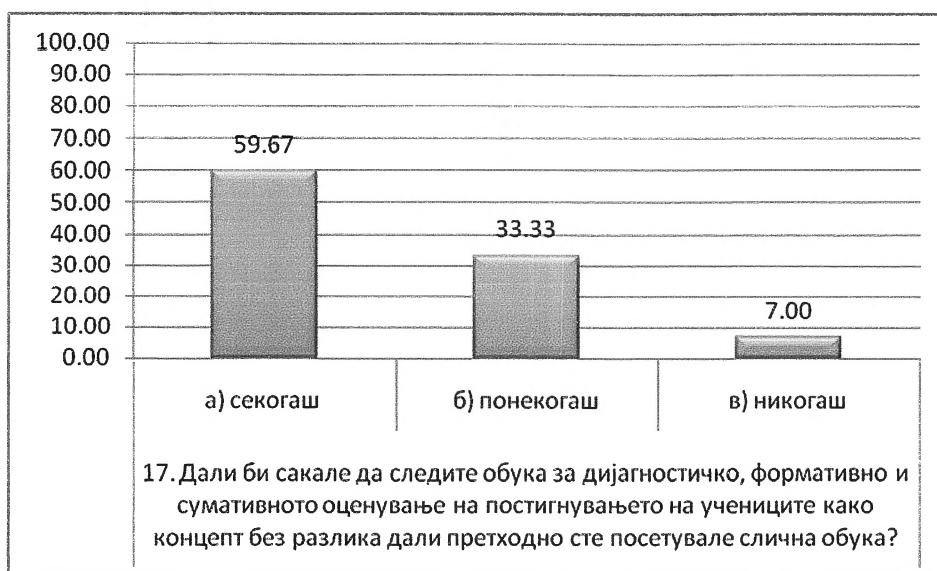
Во однос на деветтото прашање одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува мислењето кај повеќето испитаници дека сакаат да следат обука за соодветна примена на пропишаниот концепт на оценување на учениците на ниво на училиште. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 358 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 59,67% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 200 од испитаните наставници или 33,33% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не сакаат да следат обука во врска со примена на пропишаната форма за оценување на учениците. Конкретно 42 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 7,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.65 истото е прикажано:

Табела бр. 65 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
17	Дали би сакале да следите обука за дијагностичко, формативно и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт без разлика дали претходно сте посетувале слична обука?	а) секогаш	358 59.67
		б) понекогаш	200 33.33
		в) никогаш	42 7.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 65 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



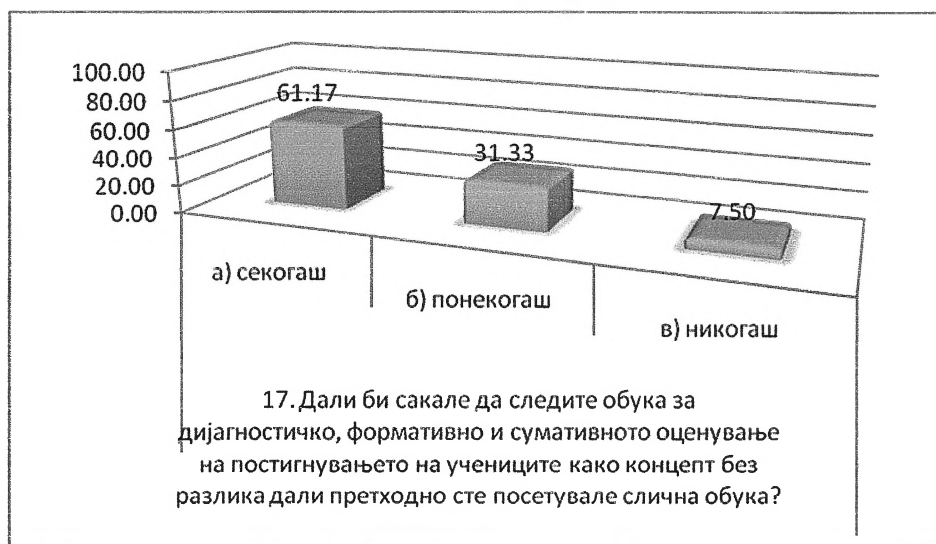
Графички приказ бр. 65- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 367 (61,17%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека сакаат да следат обука за поефикасна примена на новиот концепт на оценување. Од испитаните наставници од оваа група 188 или 31,33% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 45 (7,50%) тврдат дека немаат желба обука за испитуваниот процес. На табелата бр. 66 и графиконот бр. 66 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 66 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
17	Дали би сакале да следите обука за дијагностичко, формативно и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт без разлика дали претходно сте посетувале слична обука?	а) секогаш	367	61.17
		б) понекогаш	188	31.33
		в) никогаш	45	7.50
ВКУПНО			600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 66 дадена погоре:



Графички приказ бр. 66- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

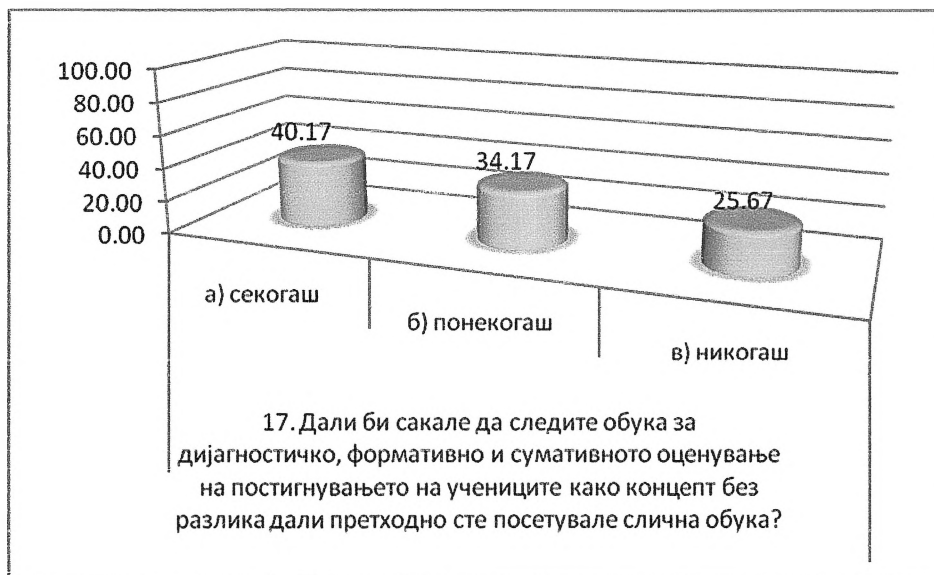
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека сакаат обука за примена на новиот концепт на оценување на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 241 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 4,017% од вкупно испитани наставници. Сличен број наставници се одлучиле за втората алтернатива односно се двоумат околу желбата за обука на третираната тема. Најмалку се определиле за третата алтернатива односно 154 од испитаните што претставува 25,67% од нивниот вкупен број.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 67.

Табела бр. 67 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

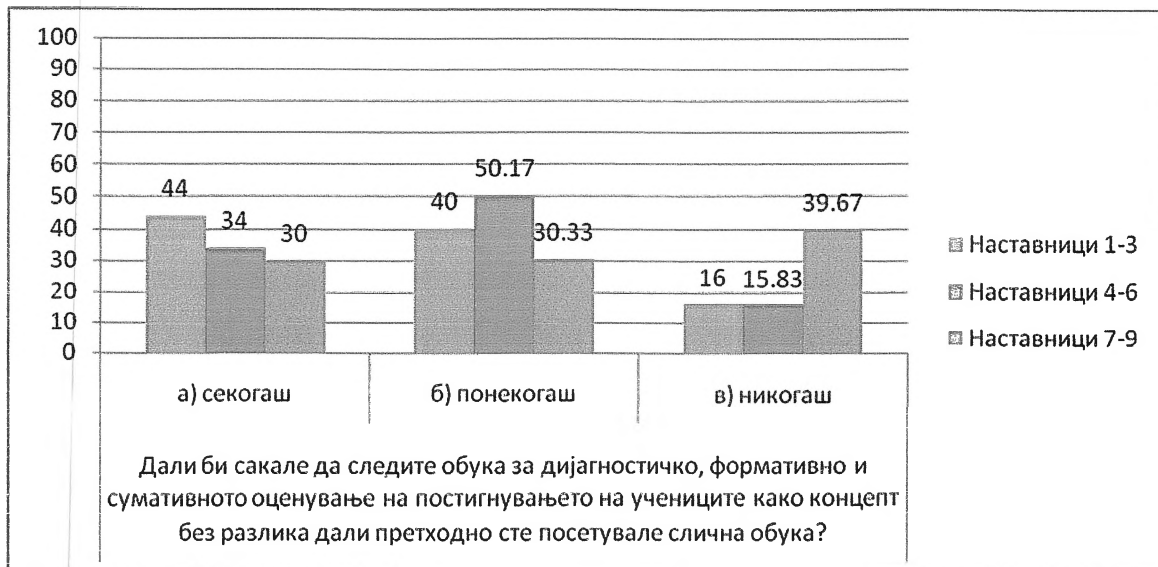
		f	%
17	Дали би сакале да следите обука за дијагностичко, формативно и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт без разлика дали претходно сте посетувале слична обука?	а) секогаш	241 40.17
		б) понекогаш	205 34.17
		в) никогаш	154 25.67
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 67 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 68– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 68. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,80 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (0,586). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,02. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 86,551, додека С коефициентот 0,26. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 86,915 и С коефициентот изнесува 0,26. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности делумно ја потврдуваат поставената хипотеза **13** односно: **Интересот за учество на обука за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување се**

**разликува меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Заклучокот произлегува од причини што меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период не постојат статистички значајни разлики.

Табела бр. 68 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 17 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.17	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Би сакале да следите обука дијагностичко, формативно и мотивното оценување на тигнувањето на наставниците како концепт без разлика дали претходно стелувале слична обука?	а) секогаш	358	59.67	367	61.17	241	40.17
	б) понекогаш	200	33.33	188	31.33	205	34.17
	в) никогаш	42	7.00	45	7.50	154	25.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=0.586$$

$$df=2$$

$$p>0.80$$

$$c=0.02$$

$$\chi^2_{n2n3}=86.551$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.26$$

$$\chi^2_{n1n3}=86.915$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.26$$

- Хипотеза 14

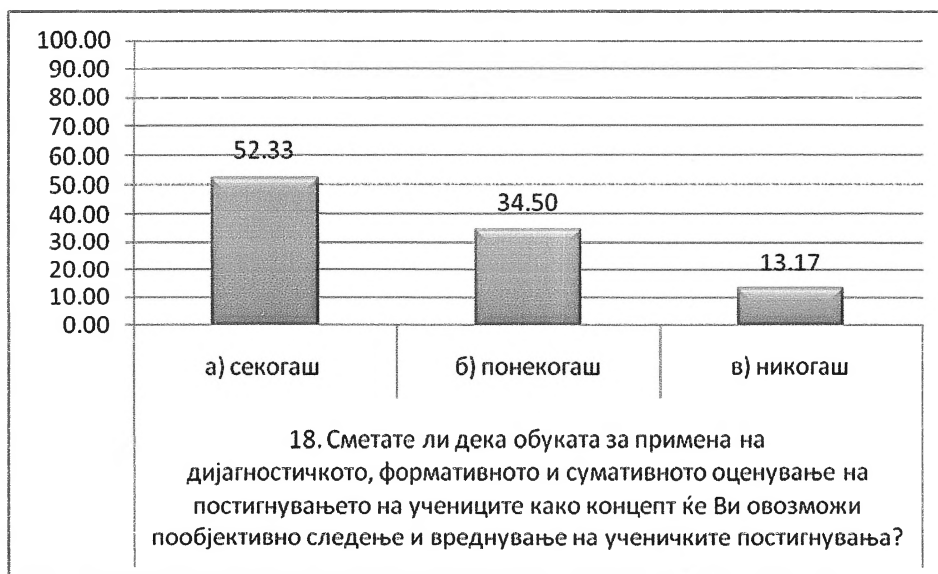
Сумираните одговори на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека обуката ќе овозможи пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 314 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 52,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 207 од испитаните наставници или 34,50% од истите односно тие сметаат дека обуката делумно ќе обезбеди пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека обуката не е соодветно средство кое ќе обезбеди пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците. Конкретно 79 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што

претставува 13,17% од вкупно испитани наставници. На табелата бр.69 истото е прикажано:

Табела бр. 69 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
18	Сметате ли дека обуката за примена на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт ќе Ви овозможи пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците?	а) секогаш	314 52.33
		б) понекогаш	207 34.50
		в) никогаш	79 13.17
		ВКУПНО	600 100

Податоците согласно табелата бр. 69 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 69- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

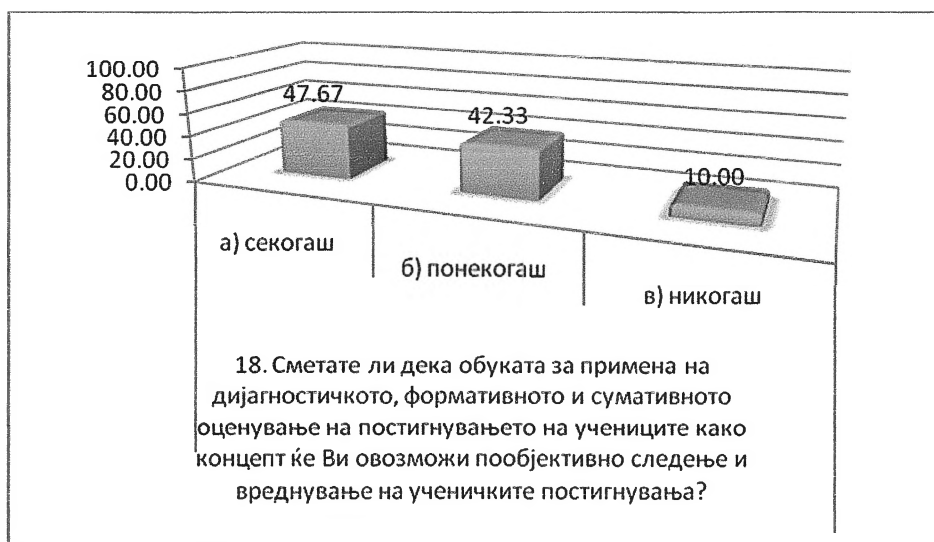
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 286 (47,67%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека низ обука ќе се оспособат за пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците. Значителен број од испитаните наставници од оваа група (254 или 42,33%) делумно се согласуваат со ваквиот став, додека

најмал број од нив или 60 (10,00%) не се согласуваат со истиот. На табелата бр. 70 и графиконот бр. 70 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 70 - Одговори на наставниците од втор образовен период период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
3	Сметате ли дека обуката за примена на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт ќе Ви овозможи пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците?	а) секогаш	286 47.67
		б) понекогаш	254 42.33
		в) никогаш	60 10.00
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 70 дадена погоре:



Графички приказ бр. 70- Одговори на наставниците од втор образовен период период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле обуката е средство кое ќе обезбеди објективност во следење и вреднувањето на постигањата на учениците. Тоа го изјавиле 187 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 31,17% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен

број. Најмногу од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно 225 се определиле за оваа алтернатива што претставува 37,50% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 71.

Табела бр. 71 - Одговори на наставниците од трет образовен период период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
8	Сметате ли дека обуката за примена на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт ќе Ви овозможи пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците?	а) секогаш	187 31.17
		б) понекогаш	188 31.33
		в) никогаш	225 37.50
ВКУПНО		600	100

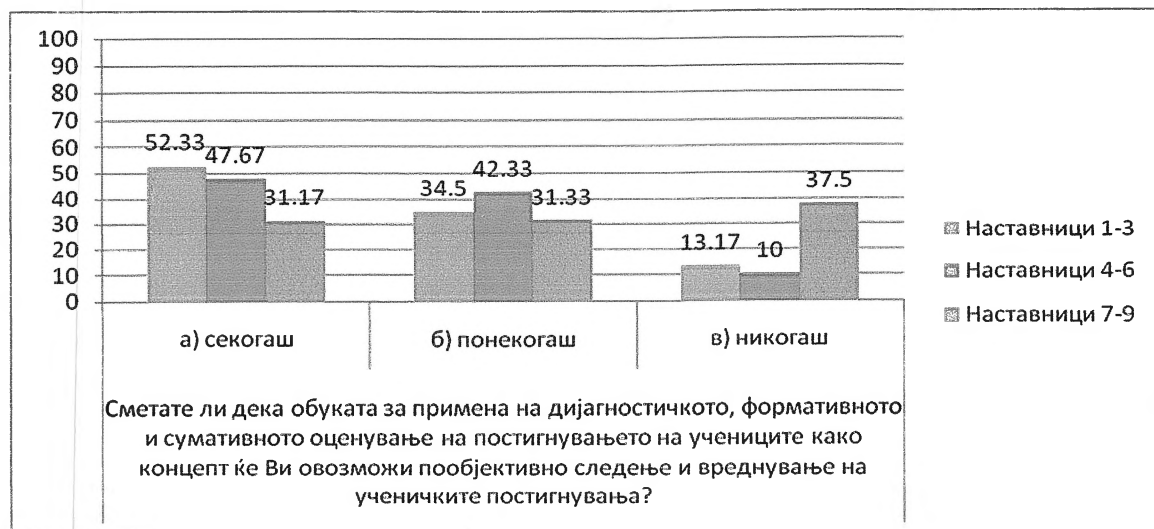
Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 71- Одговори на наставниците од трет образовен период период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои релаизираат настава во првиот односно

вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со меѓусебната размена на информации околу оценувањето.



Графички приказ бр. 72 – Разлики на одговори на сите групи испитаници период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 72. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (8,696). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,08. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 22,836, додека С коефициентот 0,31. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 86,915 и С коефициентот изнесува 0,28. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Оттука може целосно да се потврди поставената хипотеза **14**, односно: **Постојат разлики во однос на ставовите на наставниците за обуката како концепт за зголемување на објективноста на следењето и**

**вреднувањето на постигањата на учениците во зависност од образовниот период каде реализираат настава.**

Притоа треба да се напомене дека се забележани одредени отстапки меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период, но сумираните одговори ни даваат за право да заклучиме дека потврдувањето на наведената хипотеза не е доведено во прашање.

Табела бр. 72 – Разлики на одговори на сите групи испитаници период на прашање бр. 18 - Анкетен прашалник за наставници

прашање бр. 18	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
метате ли дека обуката за имена на дијагностичкото, нормативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт ќе овозможи пообјективно судење и вреднување на постигањата на учениците?	а) секогаш	314	52.33	286	47.67	187	31.17
	б) понекогаш	207	34.50	254	42.33	188	31.33
	в) никогаш	79	13.17	60	10.00	225	37.50
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=8.696$$

$$df=2$$

$$p>0.01$$

$$c=0.08$$

$$\chi^2_{n2n3}=22.836$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

$$\chi^2_{n1n3}=86.915$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.28$$

- Хипотеза 15

Во однос на прашање бр. 19, во одговорите на наставниците кои реализираат настава во **првиот** образовен период преовладува мислењето кај повеќето испитаници дека дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 344 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 57.33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 195 од испитаните наставници или 32.50% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани

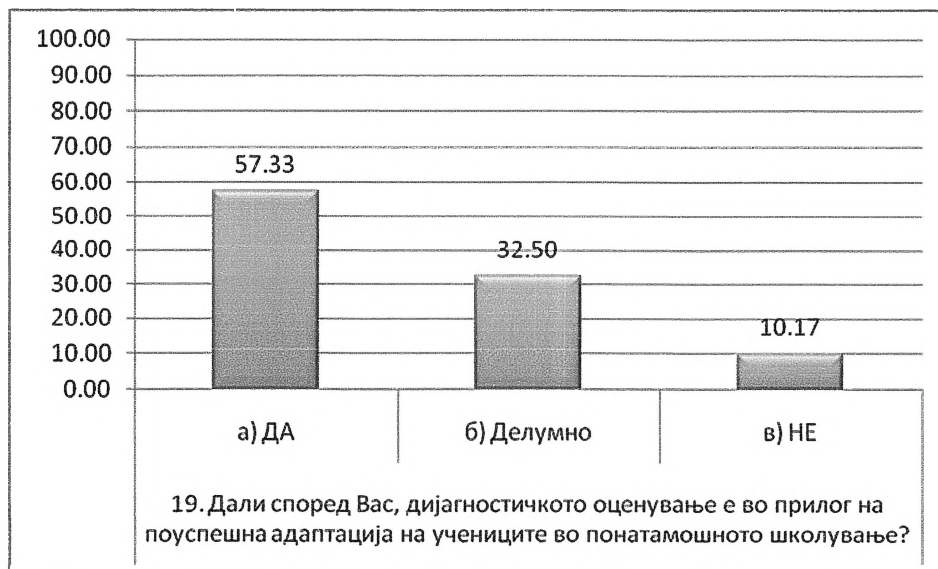
наставници. Конкретно 61 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 10.17% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.73 истото е прикажано:

Табела бр. 73 - Одговори на наставниците од прв образовен период период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
19	Дали според Вас, дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците во понатамошното школување?	а) ДА	344	57.33
		б) Делумно	195	32.50
		в) НЕ	61	10.17
	ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 73 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 73- Одговори на наставниците од прв образовен период период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека голем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 315 (52.50%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 188 или 31.33% делумно се согласуваат дека дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна

адаптација на учениците во понатамошното школување, додека најмал број од нив или 97 (16.17%) тврдат дека дијагностичкото оценување не е во прилог на поуспешна адаптација на учениците во понатамошното школување. На табелата бр. 74 и графиконот бр. 74 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 74 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
19	Дали според Вас, дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците во понатамошното школување?	а) ДА	315	52.50
		б) Делумно	188	31.33
		в) НЕ	97	16.17
ВКУПНО		600	100	

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 74 дадена погоре:



Графички приказ бр. 74- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека дијагностичкото

оценување обезбедува поуспешна адаптација на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 201 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 33,50% од вкупно испитани наставници. Значителен број се определиле и за втората алтернатива односно 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен број. Третата алтернатива е избор на 211 испитаници односно 35,17%.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 75.

Табела бр. 75 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

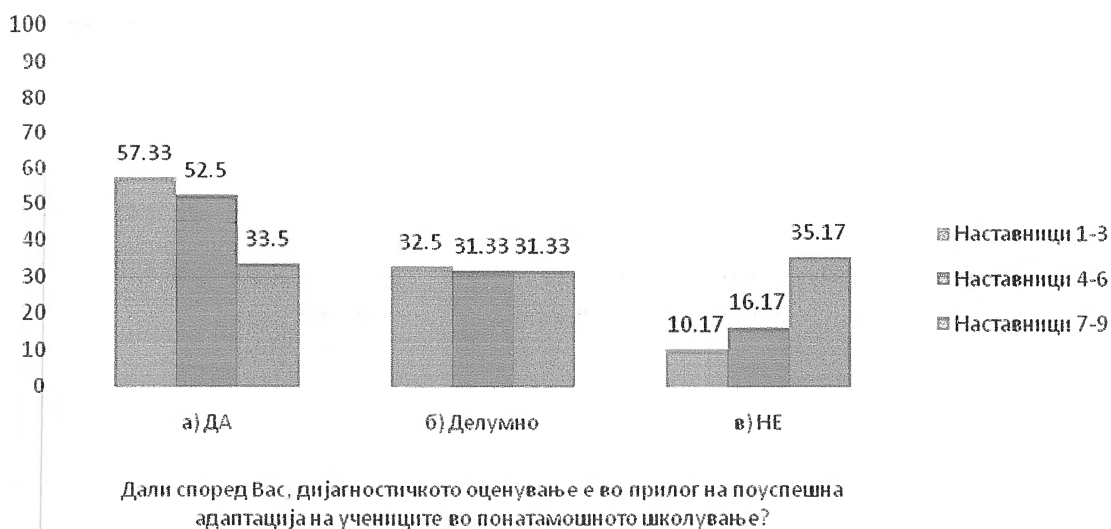
		f	%
19	Дали според Вас, дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците во понатамошното школување?	а) ДА	201 33.50
		б) Делумно	188 31.33
		в) НЕ	211 35.17
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 75- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 76 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 76. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (9,607). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,09. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 67,381, додека С коефициентот 0,23. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 120,37 и С коефициентот изнесува 0,28. Двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 76 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 19 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.19	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Или според Вас, дијагностичкото оценување е во прилог на успешна адаптација на учениците во понатамошното учење?	а) ДА	344	57.33	315	52.50	201	33.50
	б) Делумно	195	32.50	188	31.33	188	31.33
	в) НЕ	61	10.17	97	16.17	211	35.17
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=9.607$$

$$df=2$$

$$p<0.01$$

$$c=0.09$$

$$\chi^2_{n2n3}=67.381$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.23$$

$$\chi^2_{n1n3}=120.37$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.28$$

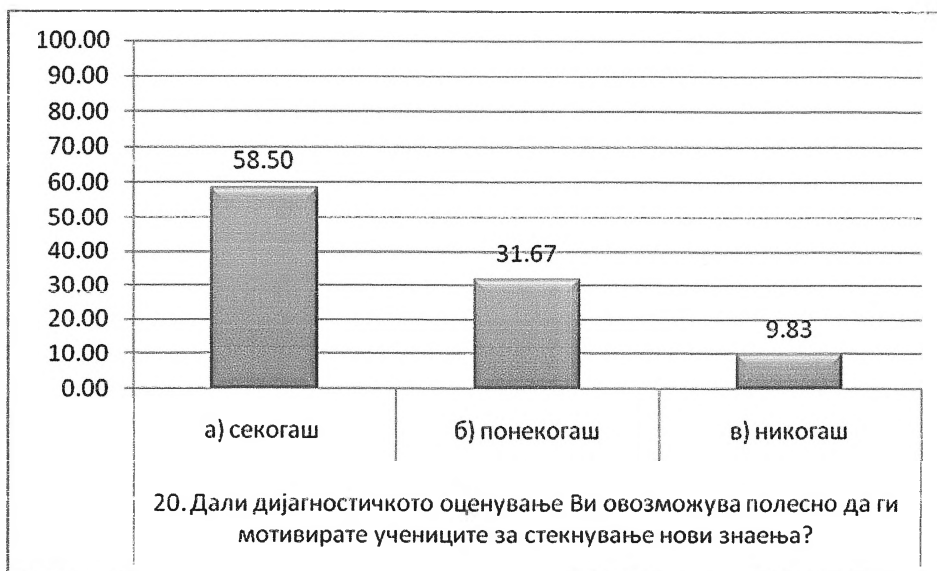
Во однос на дваесеттото прашање одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат дека дијагностичкото оценување е корисна алатка за мотивирање на учениците за стекнување нови знаења. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 351 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 58,50% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 190 од испитаните наставници или 31,67% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 59 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 9,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.77 истото е прикажано:

Табела бр. 77 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
20	Дали дијагностичкото оценување Ви овозможува полесно да ги мотивирате учениците за стекнување нови знаења?	а) секогаш	351 58.50
		б) понекогаш	190 31.67
		в) никогаш	59 9.83
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 77 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 77- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 247 (41,17%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека дијагностичкото оценување ги мотивира учениците. Од испитаните наставници од оваа група 231 или 38,50% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 12 (20,33%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 78 и графиконот бр. 78 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 78 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
20	Дали дијагностичкото оценување Ви овозможува полесно да ги мотивирате учениците за стекнување нови знаења?	а) секогаш	247 41.17
		б) понекогаш	231 38.50
		в) никогаш	122 20.33
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 78 дадена погоре:



Графички приказ бр. 78- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

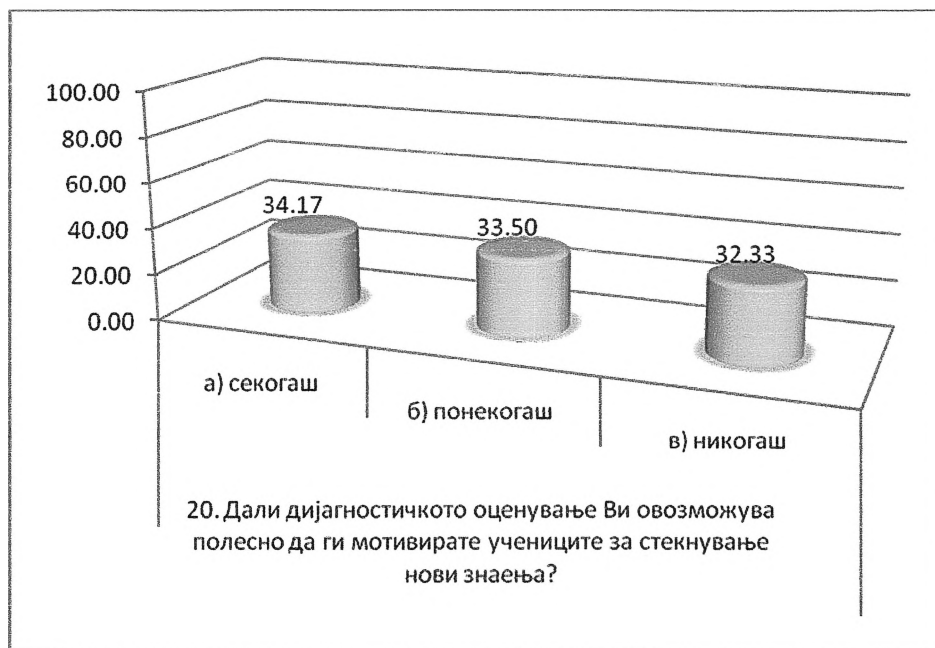
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека дијагностичкото оценување на учениците е средство за подигање на мотивацијата за учење кај нив. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 205 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 34,17% од вкупно испитани наставници. Сличен број наставници се одлучиле за втората алтернатива односно се двоумат околу ефикасноста на дијагностичкото оценување како алатка за подигање на мотивацијата за учење кај нивните ученици. Значителен број се определиле за третата алтернатива односно 194 од испитаните што претставува 32,33% од нивниот вкупен број кои не даваат поддршка на дадената констатација за дијагностичкото оценување како средство кое овозможува полесно да ги мотивира учениците за стекнување нови знаења.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 79.

Табела бр. 79 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

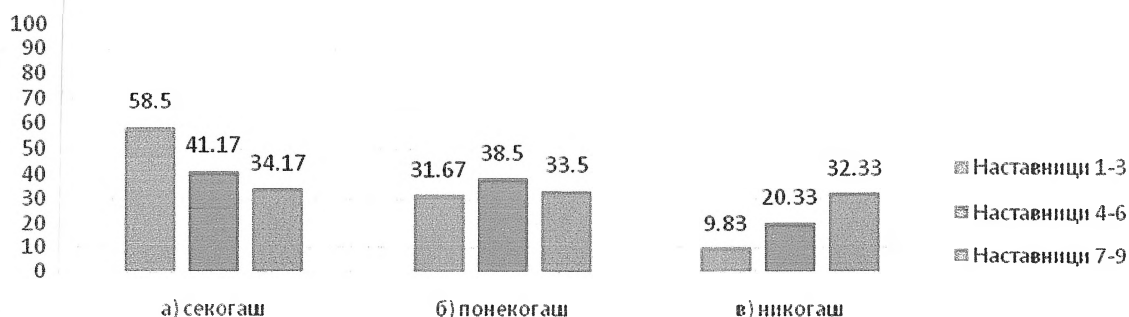
		f	%
20	Дали дијагностичкото оценување Ви овозможува полесно да ги мотивирате учениците за стекнување нови знаења?	а) секогаш	205 34.17
		б) понекогаш	201 33.50
		в) никогаш	194 32.33
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 79- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали дијагностичкото оценување Ви овозможува полесно да ги мотивирате учениците за стекнување нови знаења?

Графички приказ бр. 80 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 80. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (44.008). Добиената вредност на С коефициентот е 0,19. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 22,391, додека С коефициентот 0,14. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 110.683 и С коефициентот изнесува 0,29. Двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности на одговорите за двете прашања ја потврдуваат поставената хипотеза **15** односно: **Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат настава во различен образовен период за улогата на дијагностичкото оценување како средство за насочување на наставата.**

Притоа треба да се напомене дека се забележани одредени отстапки меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период, но сумираните и вкупни одговори на двете прашања ни даваат за право да заклучиме дека потврдувањето на наведената хипотеза е целосно.

Табела бр. 80 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 20 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.20	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Како ти дијагностичкото оценување овозможува полесно да ги тивирате учениците за зкнување нови знаења?	а) секогаш	351	58.50	247	41.17	205	34.17
	б) понекогаш	190	31.67	231	38.50	201	33.50
	в) никогаш	59	9.83	122	20.33	194	32.33
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=44.008$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.19$$

$$\chi^2_{n2n3}=22.391$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.14$$

$$\chi^2_{n1n3}=110.683$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.29$$

- Хипотеза 16

Сумираните одговори на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека формативното оценување е ефикасно средство за континуирано следење на постигањата на учениците кое делува позитивно на мотивираноста на учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 331 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 55.17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 191 од испитаните наставници или 33,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека формативното оценување е ефикасно средство за континуирано следење на постигањата на учениците и делува позитивно на мотивираноста на учениците. Конкретно 78

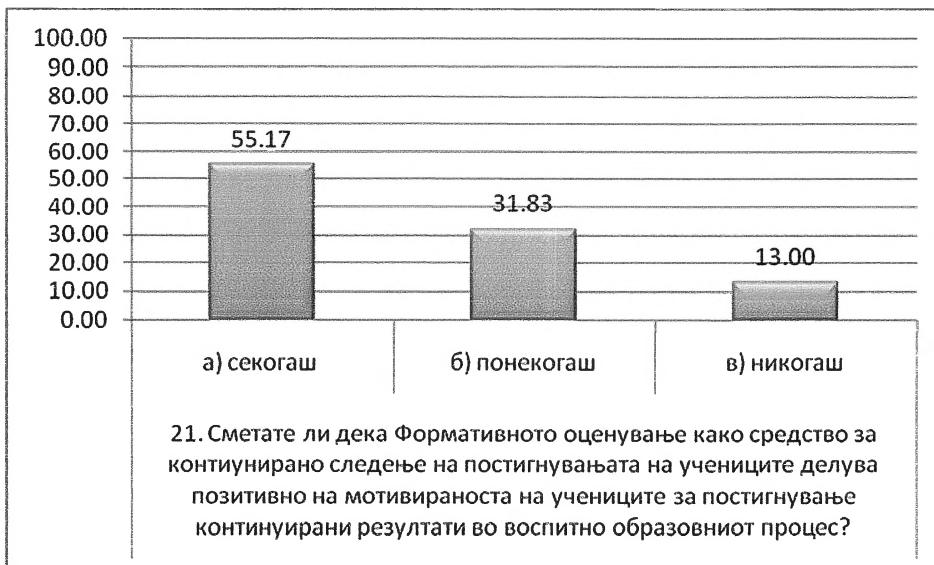
од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 13,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.81 истото е прикажано:

Табела бр. 81 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
21	Сметате ли дека Формативното оценување како средство за континуирано следење на постигањата на учениците делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување континуирани резултати во воспитно образовниот процес?	а) секогаш	331 55.17
		б) понекогаш	191 31.83
		в) никогаш	78 13.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 81 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 81- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

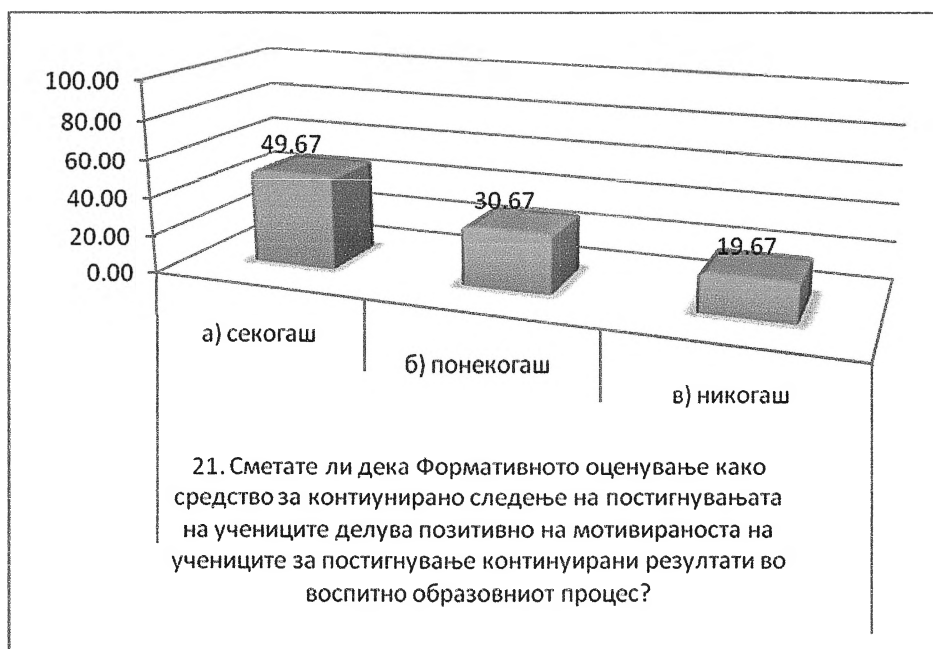
Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 298 (49,67%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека преку формативното оценување го мотивираат учениците за постигнување

подобри образовни резултати. Значителен број од испитаните наставници од оваа група (184 или 30,67%) делумно го прифаќаат овој став, додека најмал број од нив или 118 (19,67%) не се согласуваат со истиот. На табелата бр. 82 и графиконот бр. 82 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 82 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
21	Сметате ли дека Формативното оценување како средство за континуирано следење на постигањата на учениците делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување континуирани резултати во воспитно образовниот процес?	а) секогаш	298 49.67
		б) понекогаш	184 30.67
		в) никогаш	118 19.67
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 82 дадена погоре:



Графички приказ бр. 82- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

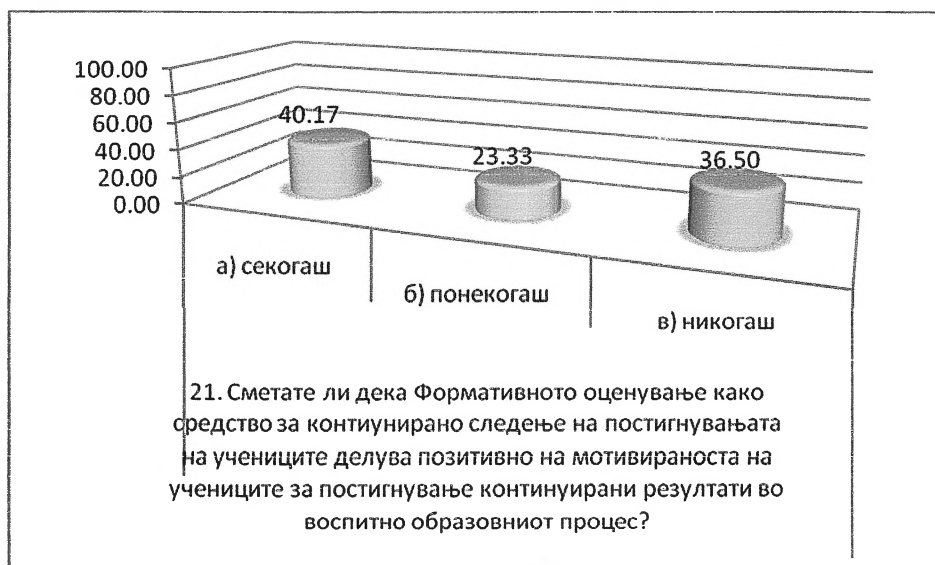
Најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека формативното оценување е мотивирачко за нивните ученици. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 241 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 40,17% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 140 од испитаните што претставува 23,33% од нивниот вкупен број. Значителен број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно 219 се определиле за оваа алтернатива што претставува 36,50% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 83.

Табела бр. 83 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
21	Сметате ли дека Формативното оценување како средство за континуирано следење на постигањата на учениците делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување континуирани резултати во воспитно образовниот процес?	а) секогаш	241 40.17
		б) понекогаш	140 23.33
		в) никогаш	219 36.50
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 83- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои релаизираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со меѓусебната размена на информации околу оценувањето.



Графички приказ бр. 84– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 84. покажуваат дека иако има одредени разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период истите не се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (10,025). Добиената вредност на С коефициентот е слаба и неговата вредност е 0,09. Меѓу наставниците од

вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 42,237, додека С коефициентот 0,18. Уште позначајни се разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 88,958 и С коефициентот изнесува 0,26. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 84 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 21 - Анкетен прашалник за наставници

прашање бр. 21	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
метате ли дека формативното оценување како средство за континуирано учење на постигањата на наставниците делува позитивно и мотивираноста на наставниците за постигнување континуирани резултати во испитно образовниот процес?	а) секогаш	331	55.17	298	49.67	241	40.17
	б) понекогаш	191	31.83	184	30.67	140	23.33
	в) никогаш	78	13.00	118	19.67	219	36.50
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=10.025$$

$$df=2$$

$$p<0.01$$

$$c=0.09$$

$$\chi^2_{n2n3}=42.273$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.18$$

$$\chi^2_{n1n3}=88.958$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.26$$

Во однос на прашање бр. 22, во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува ставот кај повеќето испитаници дека ги информираат учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 307 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 51,17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 215 од испитаните наставници или 35,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници односно најмалку од нив го застапуваат ставот дека не практикуваат информирање на учениците и родителите за функцијата и намената на формативното оценување. Конкретно 78 од

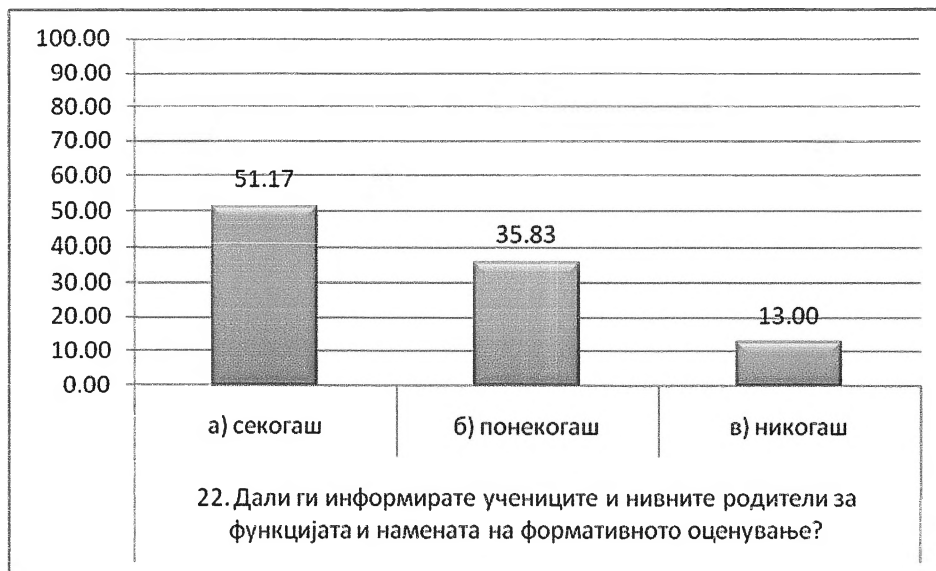
наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 13,00% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.85 истото е прикажано:

Табела бр. 85 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
22	Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?	а) секогаш	307 51.17
		б) понекогаш	215 35.83
		в) никогаш	78 13.00
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 85 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 85- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека голем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 254 (42,33%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека ги информираат учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување. Од испитаните наставници од оваа група 214 или 35,67% делумно се согласуваат дека е ги информираат учениците и родителите, додека најмал број од нив или 132 (22,00%) тврдат дека не ги

информираат нивните ученици и родители. На табелата бр. 86 и графиконот бр. 86се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 86 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
22	Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?	а) секогаш	254 42.33
		б) понекогаш	214 35.67
		в) никогаш	132 22.00
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 86 дадена погоре:



Графички приказ бр. 86- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека ги информираат учениците и нивните родители заформативното оценување. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 187 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 31,17% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 101 од испитаните што претставува 16,83% од

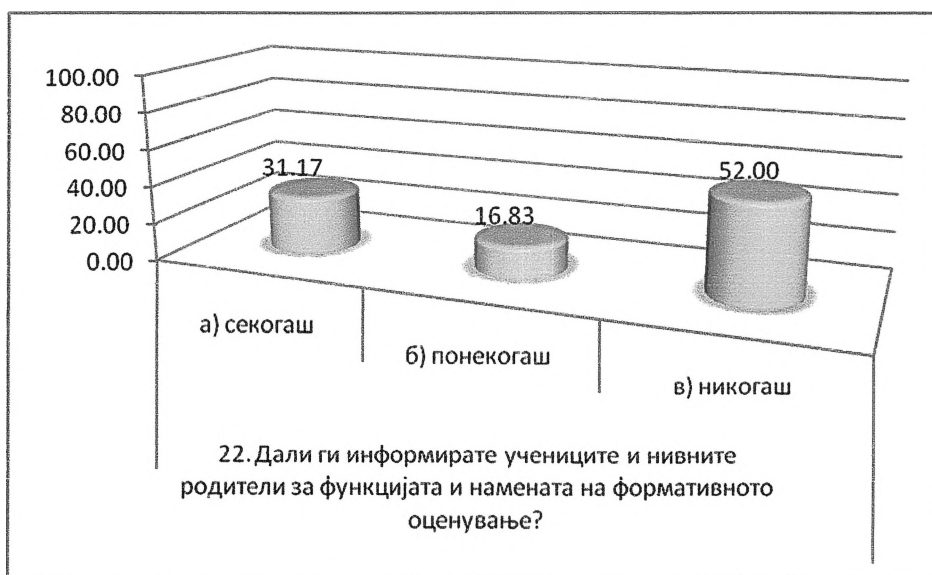
нивниот вкупен број. Третата алтернатива е избор на 312 испитаници односно 52,00%.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 87.

Табела бр. 87 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

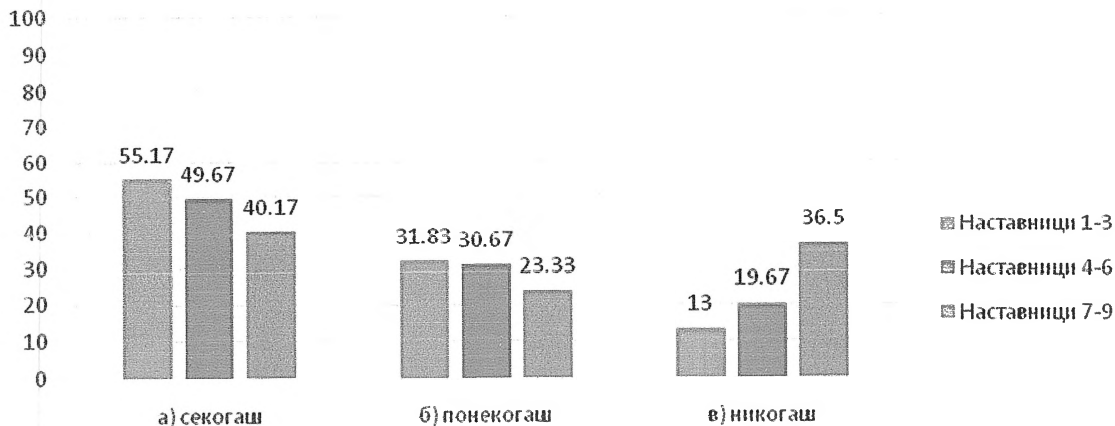
			f	%
22	Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?	а) секогаш	187	31.17
		б) понекогаш	101	16.83
		в) никогаш	312	52.00
		ВКУПНО	600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 87- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?

#### Графички приказ бр. 88 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 88. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (18,895). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,12. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 123,689, додека С коефициентот 0,31. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 210,676 и С коефициентот изнесува 0,39. И двете споредби покажуваат ниво на значајност помало од 0,001.

Оттука може целосно да се потврди шеснаесеттата хипотеза, односно: Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат настава во различен образовен период за улогата на формативното оценување како оценување проследено со повратна информација во функција на континуирано учење.

Притоа треба да се напомене дека се забележани одредени отстапки меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период, но сумираните и вкупни одговори на двете прашања ни даваат за право да заклучиме дека потврдувањето на наведената хипотеза е целосно.

Табела бр. 88 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 22 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.22	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?	а) секогаш	307	51.17	254	42.33	187	31.17
	б) понекогаш	215	35.83	214	35.67	101	16.83
	в) никогаш	78	13.00	132	22.00	312	52.00
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=18.895$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.12$$

$$\chi^2_{n2n3}=123.689$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

$$\chi^2_{n1n3}=210.676$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.39$$

- Хипотеза 17

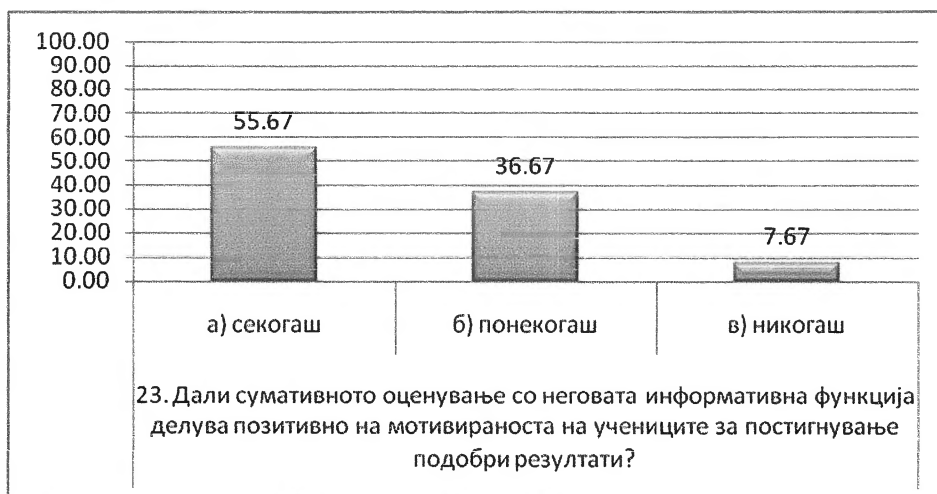
Во однос на дваесети третото прашање во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период преовладува мислењето дека сумативното оценување е корисна алатка за мотивирање на учениците за постигнување подобри резултати. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 334 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 55,67% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 220 од испитаните наставници или 36,67% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 46 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 7,67% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.89 истото е прикажано:

Табела бр. 89 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
23	Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?	а) секогаш	334	55.67
		б) понекогаш	220	36.67
		в) никогаш	46	7.67
ВКУПНО		600	100	

Податоците согласно табелата бр. 89 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



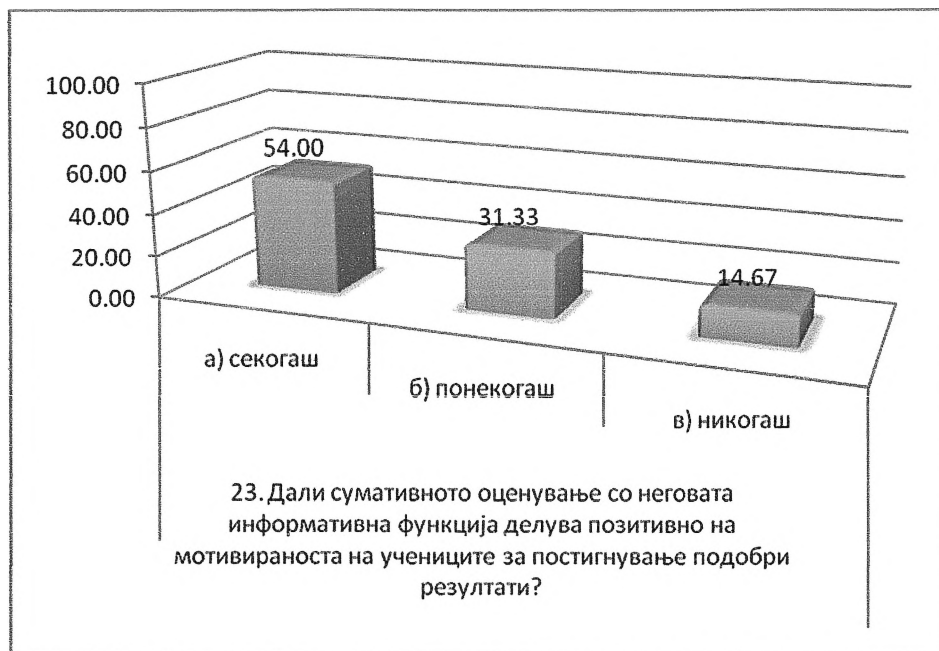
Графички приказ бр. 89- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 324 (54,00%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека сумативното оценување ги мотивира учениците. Од испитаните наставници од оваа група 188 или 31,33% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 88 (14,67%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 90 и графиконот бр. 90 се дадени податоците за оваа група на испитаници.

Табела бр. 90 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
23	Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?	а) секогаш	324	54.00
		б) понекогаш	188	31.33
		в) никогаш	88	14.67
ВКУПНО		600	100	

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 90 дадена погоре:



Графички приказ бр. 90 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

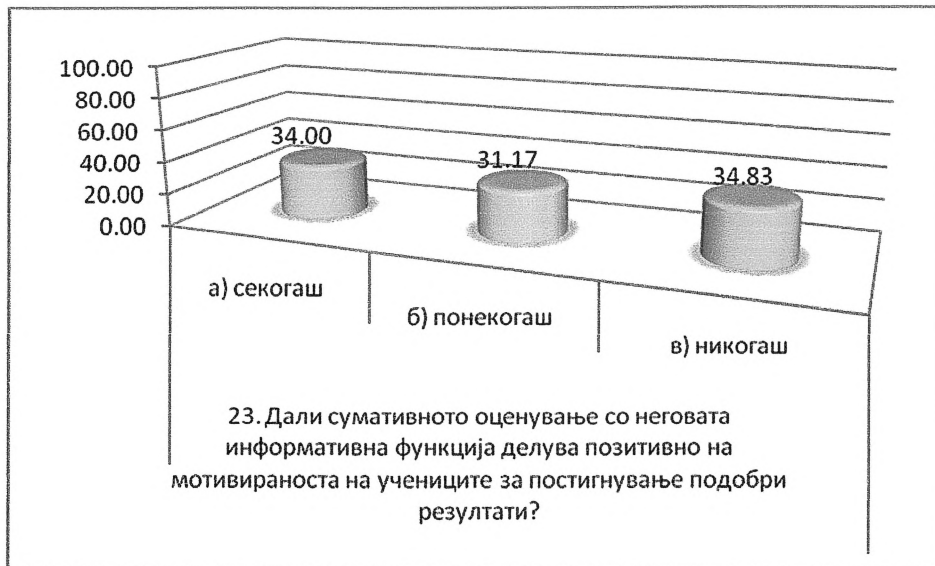
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека сумативното оценување на учениците е средство за подигање на мотивацијата кај нив за постигнување подобри образовни резултати. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 204 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 34,00% од вкупно испитани наставници. Помал број наставници се одлучиле за втората алтернатива односно се двоумат околу ефикасноста на сумативното оценување како алатка за подигање на мотивацијата за постигнување подобри образовни резултати. Најголем број се определиле за третата алтернатива односно 209 од испитаните што претставува 34,83% од нивниот вкупен број кои не даваат поддршка на дадената констатација за сумативното оценување како средство кое овозможува постигнување подобри образовни резултати.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 91.

Табела бр. 91 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

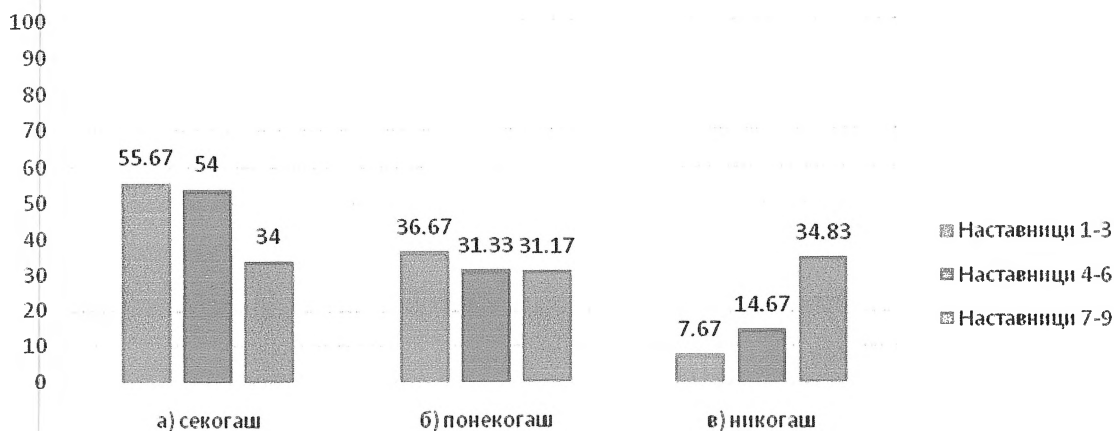
		f	%
23	Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?	а) секогаш	204 34.00
		б) понекогаш	187 31.17
		в) никогаш	209 34.83
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 91- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?

#### Графички приказ бр. 92– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 92. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (15,826). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,11. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 76,572, додека С коефициентот 0,24. Уште позначајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 138,28 и С коефициентот изнесува 0,32. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 92 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 23 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.23	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?	а) секогаш	334	55.67	324	54.00	204	34.00
	б) понекогаш	220	36.67	188	31.33	187	31.17
	в) никогаш	46	7.67	88	14.67	209	34.83
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=15.826$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

$$\chi^2_{n2n3}=76.572$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.24$$

$$\chi^2_{n1n3}=138.28$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.32$$

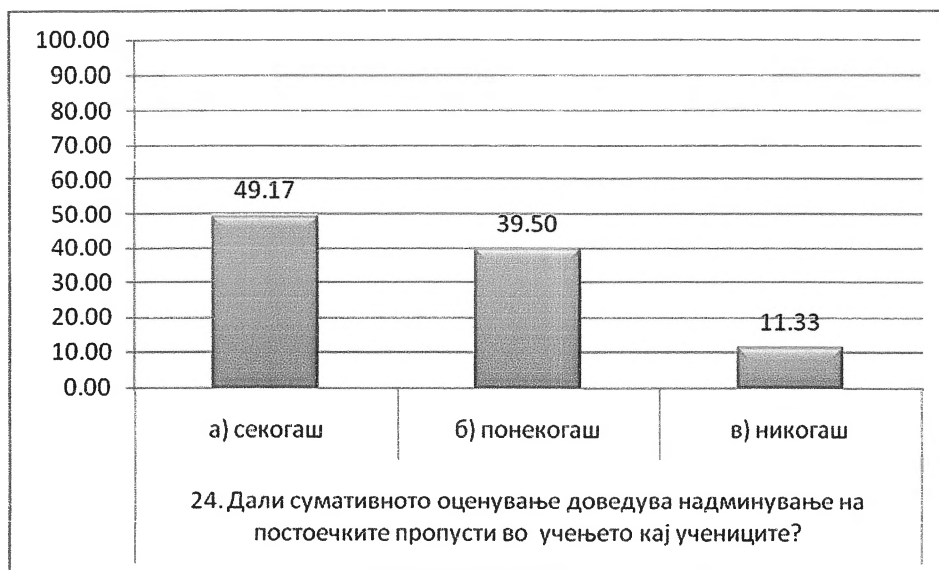
Одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период покажуваат доминантен став кај повеќето испитаници дека сумативното оценување овозможува надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 295 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49.17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 237 од испитаните наставници или 39,50% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или конкретно 68 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 11,33% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.93 истото е прикажано:

Табела бр. 93 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
24	Дали сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците?	а) секогаш	295	49.17
		б) понекогаш	237	39.50
		в) никогаш	68	11.33
ВКУПНО			600	100

Податоците согласно табелата бр. 93 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



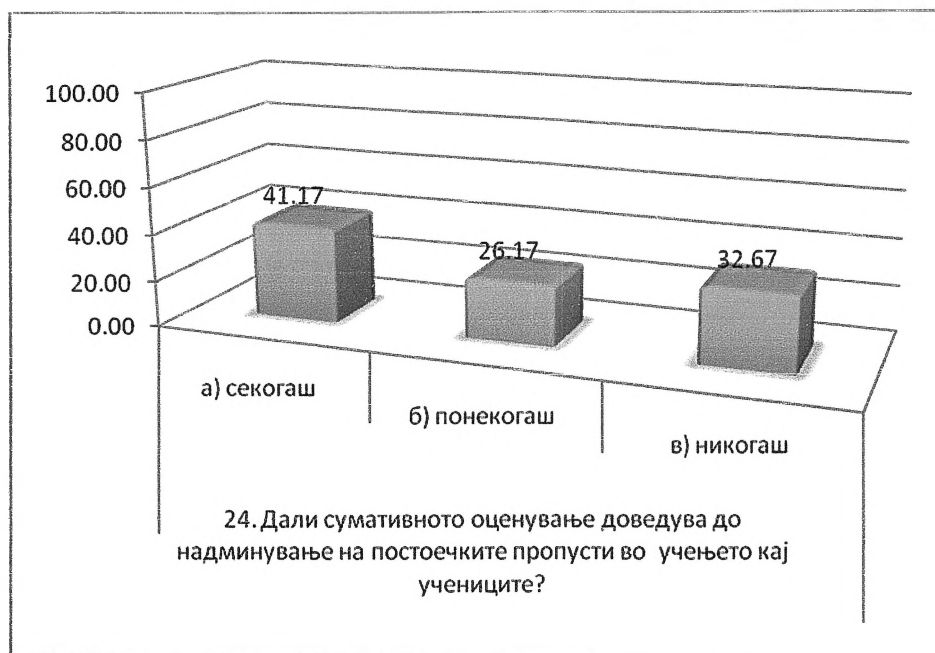
Графички приказ бр. 93- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 247 (47,17%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците. Најмал број од испитаните наставници од оваа група (157 или 26,17%) делумно го прифаќаат овој став, додека значителен број од нив или 196 (32,67%) не се согласуваат со истиот. На табелата бр. 94 и графиконот бр. 94 се дадени податоците за оваа групана испитаници.

Табела бр. 94 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
24	Дали сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците?	а) секогаш	247	41.17
		б) понекогаш	157	26.17
		в) никогаш	196	32.67
ВКУПНО		600	100	

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 94 дадена погоре:



Графички приказ бр. 94- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

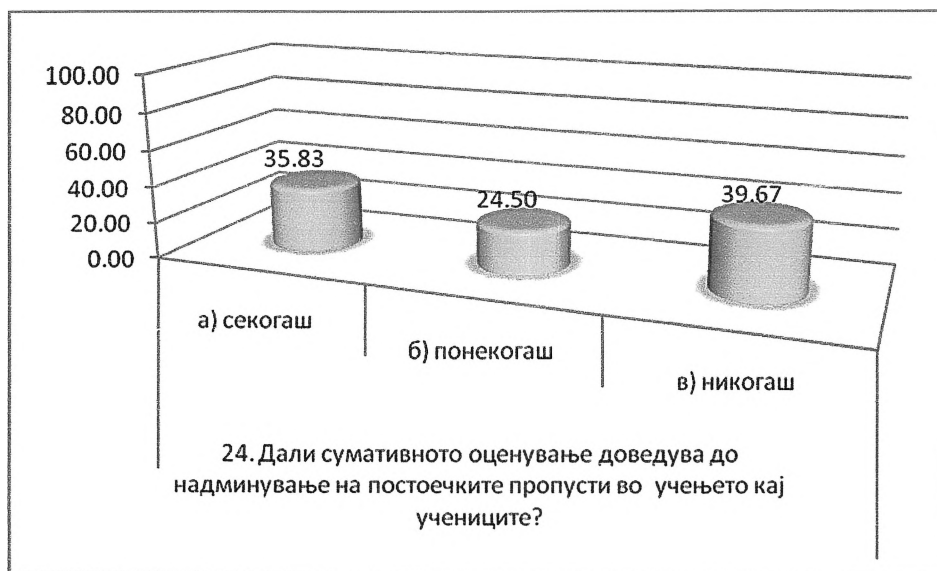
Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 215 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 35,83% од вкупно испитани наставници. За втората алтернатива се определиле 147 од испитаните што претставува 24,50% од нивниот вкупен број. Најголем број од испитаните наставници од оваа група ја избрале третата алтернатива, односно 238 се определиле за оваа алтернатива што претставува 39,67% од вкупно испитани наставници кои реализираат настава од седмо до деветто одделение.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 95.

Табела бр. 95 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
24	Дали сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците?	а) секогаш	215 35.83
		б) понекогаш	147 24.50
		в) никогаш	238 39.67
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 95- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека најголема отстапка во одговорите има кај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период споредено со наставниците кои релаизираат настава во првиот односно вториот образовен период кои се со слични ставови во врска со ефектите на сумативното оценување.



Графички приказ бр. 96– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 96. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (82,555). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,25. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се мали статистички незначајни односно покажуваат мали разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 6,61, додека С коефициентот 0,07 на ниво на значајност помало од 0,05. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 128,087 и С коефициентот изнесува 0,31. Споредбата покажува веројатност за грешка помала од 0,001.

Според добиените статистички показатели може да се тврди дека е прифатена и хипотезата под реден број 17 која гласи: Различни се ставовите меѓу наставниците во основното училиште кои реализираат

**настава во различен образовен период за улогата на сумативното оценување како средство за надминување на постоечките пропусти во учењето на учениците.**

Притоа треба да се напомене дека се забележани мали отстапки меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период односно разликите меѓу нив се статистички незначајни што сепак сумарно не го доведува до прашање потврдување на наведената хипотеза.

Табела бр. 96 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 24 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр. 24	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Или сумативното оценување доведува до надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците?	а) секогаш	295	49.17	247	41.17	215	35.83
	б) понекогаш	237	39.50	157	26.17	147	24.50
	в) никогаш	68	11.33	196	32.67	238	39.67
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=82.555$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.25$$

$$\chi^2_{n2n3}=6.61$$

$$df=2$$

$$p<0.05$$

$$c=0.07$$

$$\chi^2_{n1n3}=128.087$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

- Хипотеза 18

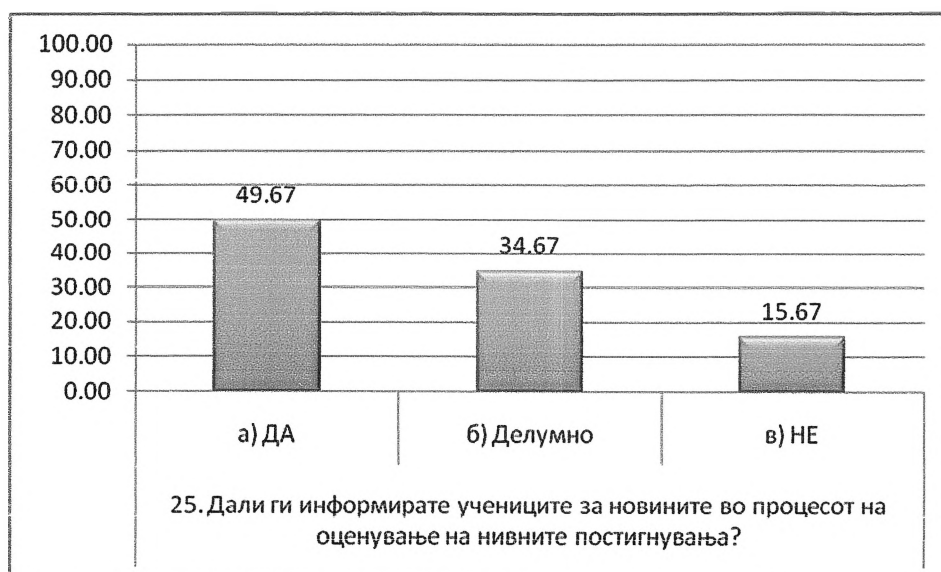
Во однос на дваесет и петтото прашање во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период доминираат изјавите дека наставниците ги информираат учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 298 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49,67% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 208 од испитаните наставници или 34,67% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 94 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 15,67% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.97 истото е прикажано:

Табела бр. 97 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
25	Дали ги информирате учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	298 49.67
		б) Делумно	208 34.67
		в) НЕ	94 15.67
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 97 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 97- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 387 (64,50%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека наставниците ги информираат учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања. Од испитаните наставници од оваа група 167 или 27,83% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 46 (7,67%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 98 и графиконот бр. 98 се дадени податоците за оваа група на испитаници.

Табела бр. 98 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
25	Дали ги информирате учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	387 64.50
		б) Делумно	167 27.83
		в) НЕ	46 7.67
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 98 дадена погоре:



Графички приказ бр. 98- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека ги информираат учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 211 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 35,17% од вкупно испитани наставници. Голем број наставници 201 или 33,50 се одлучиле за втората алтернатива односно делумно ги информираат учениците за новините при нивното

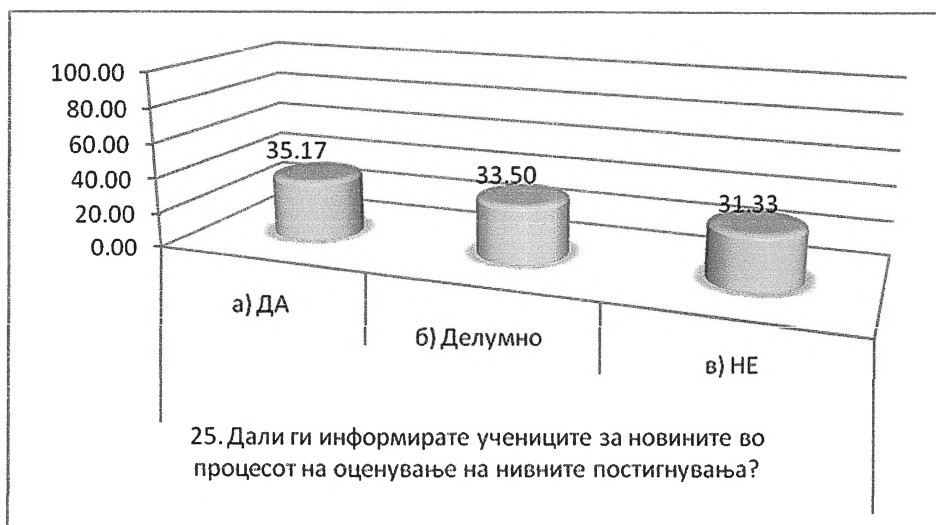
оценување. Значителен број се определиле и за третата алтернатива односно 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен број кои не даваат поддршка за информирање на учениците околу нивното оценување.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 99.

Табела бр. 99 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

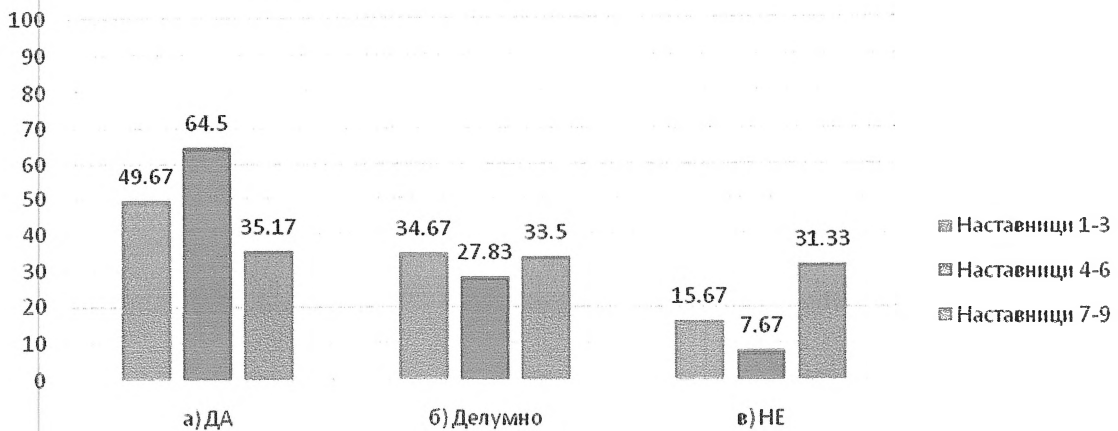
		f	%
25	Дали ги информирате учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	211 35.17
		б) Делумно	201 33.50
		в) НЕ	188 31.33
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 99 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали ги информирате учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигнувања? на постоечките пропусти во учењето кај учениците?

Графички приказ бр. 100– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 100. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (32,503). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,16. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 141,112, додека С коефициентот 0,32. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 46,323 и С коефициентот изнесува 0,19. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 100 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 25 - Анкетен прашалник за наставници

Прашање бр.25	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
Дали ги информирате учениците новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	298	49.67	387	64.50	211	35.17
	б) Делумно	208	34.67	167	27.83	201	33.50
	в) НЕ	94	15.67	46	7.67	188	31.33
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=32.503$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.16$$

$$\chi^2_{n2n3}=141.112$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.32$$

$$\chi^2_{n1n3}=46.323$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.19$$

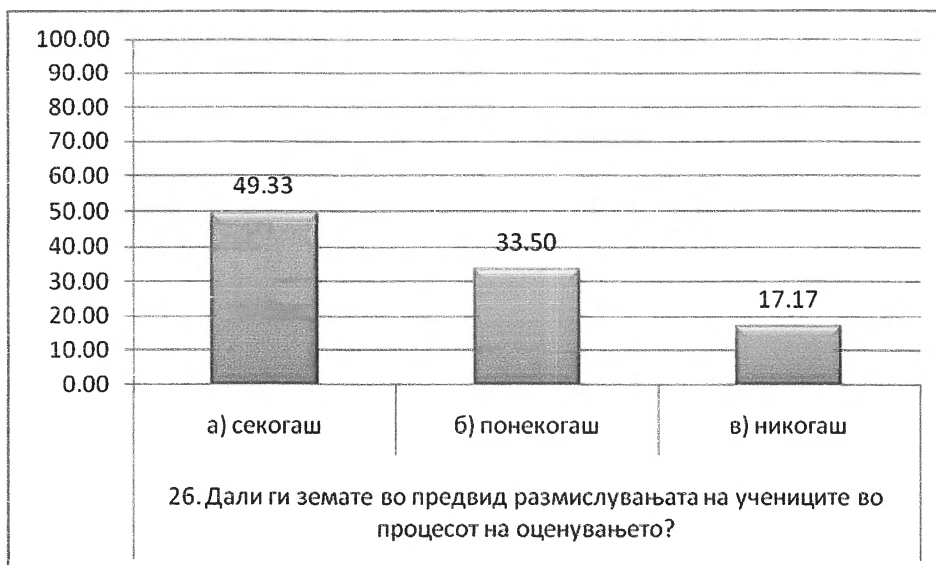
На дваесети шестото прашање: Дали ги земате во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето? Во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период доминираат изјавите дека наставниците ги земаат во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 296 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 49,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 201 од испитаните наставници или 33,50% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 103 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 17,17% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.101 истото е прикажано:

Табела бр. 101 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
26	Дали ги земате во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето?	а) секогаш	296	49.33
		б) понекогаш	201	33.50
		в) никогаш	103	17.17
ВКУПНО			600	100

Податоците согласно табелата бр. 101 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 101- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 287 (47,83%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека наставниците ги земаат во предвид мислењата на учениците при нивното оценување. Од испитаните наставници од оваа група 255 или 42,50% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 58 (9,67%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 102 и графиконот бр. 102 се дадени податоците за оваа група на испитаници.

Табела бр. 102 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
26	Дали ги земате во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето?	а) секогаш	287 47.83
		б) понекогаш	255 42.50
		в) никогаш	58 9.67
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 102 дадена погоре:



Графички приказ бр. 102- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во **третиот** образовен период се изјасниле дека ги земаат во предвид мислењата на учениците при нивното оценување. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 195 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 32,50% од вкупно испитани наставници. Голем број наставници 178 или 29,67% се одлучиле за втората алтернатива односно делумно ги земаат во предвид мислењата на учениците при нивното оценување. Најголем број се определиле за третата алтернатива односно 227 од испитаните што претставува 37,83% од нивниот вкупен број не ги земаат во предвид мислењата на учениците при нивното оценување.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 103.

Табела бр. 103 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

			f	%
26	Дали ги земате во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето?	а) секогаш	195	32.50
		б) понекогаш	178	29.67
		в) никогаш	227	37.83
ВКУПНО			600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 103- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Графички приказ бр. 104– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 104. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (69,916). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,23. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 131,467, додека С коефициентот 0,31. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 68,766 и С коефициентот изнесува 0,23. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности на одговорите за двете прашања ја потврдуваат поставената хипотеза **18** односно: **Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период повеќе ги вклучуваат учениците во процесот на оценување на нивните**

**постигања споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.**

Табела бр. 104 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 26 - Анкетен прашалник за наставници

прашање бр.26	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
		пи ги земате во предвид змислувањата на учениците во процесот на оценувањето?	а) секогаш	296	49.33	287	47.83
	б) понекогаш	201	33.50	255	42.50	178	29.67
	в) никогаш	103	17.17	58	9.67	227	37.83
	ВКУПНО	600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=69.916$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.23$$

$$\chi^2_{n2n3}=131.467$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.31$$

$$\chi^2_{n1n3}=68.766$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.23$$

- Хипотеза 19

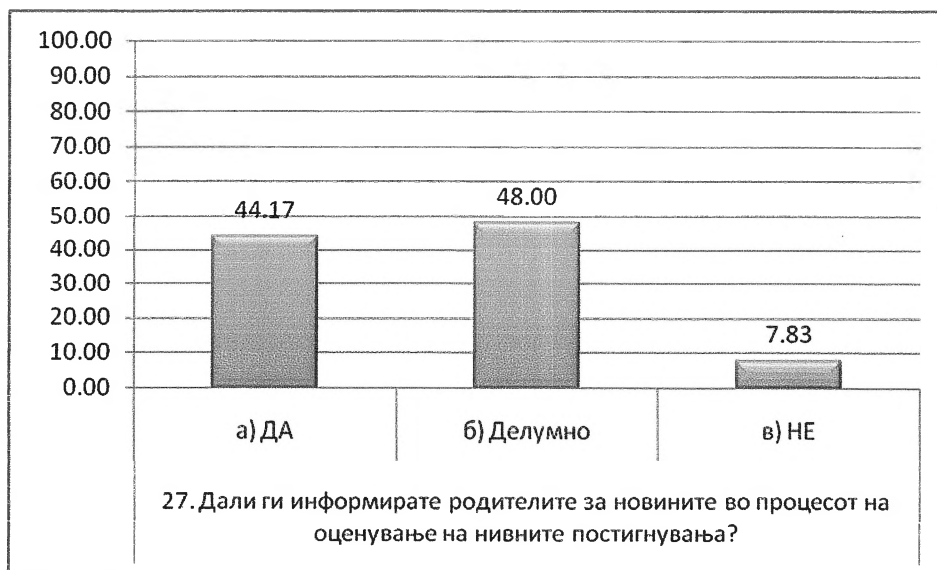
Во однос на дваесети седмото прашање во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период доминираат изјавите дека наставниците ги информираат родителите за новините во процесот на оценување на нивните постигања. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 265 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 44,17% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 288 од испитаните наставници или 48,00% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 47 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 7,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.105 истото е прикажано:

Табела бр. 105 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
27	Дали ги информирате родителите за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	265 44.17
		б) Делумно	288 48.00
		в) НЕ	47 7.83
ВКУПНО		600	100

Податоците согласно табелата бр. 105 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 105- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека најголем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **вториот** образовен период или 387 (64,50%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека наставниците ги информираат родителите за новините во процесот на оценување на постигањата на учениците. Од испитаните наставници од оваа група 167 или 27,83% делумно се согласуваат, додека најмал број од нив или 46 (7,67%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 106 и графиконот бр. 106 се дадени податоците за оваа група на испитаници.

Табела бр. 106 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
27	Дали ги информирате родителите за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	215 35.83
		б) Делумно	278 46.33
		в) НЕ	107 17.83
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 106 дадена погоре:



Графички приказ бр. 106- Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

Значителен број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека ги информираат родителите за новините во процесот на оценување на постигањата на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 211 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 35,17% од вкупно испитани наставници. Голем број наставници 201 или 33,50 се одлучиле за втората алтернатива односно делумно ги информираат родителите за новините при оценувањето на учениците. Значителен број се определиле и за третата алтернатива

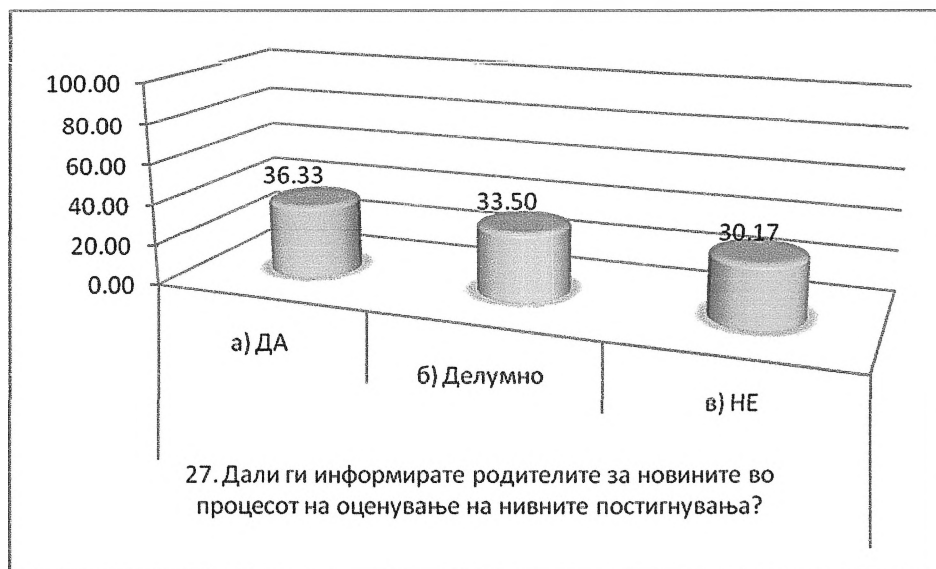
односно 188 од испитаните што претставува 31,33% од нивниот вкупен број кои не даваат поддршка за информирање на родителите околу оценувањето на учениците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 107.

Табела бр. 107 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

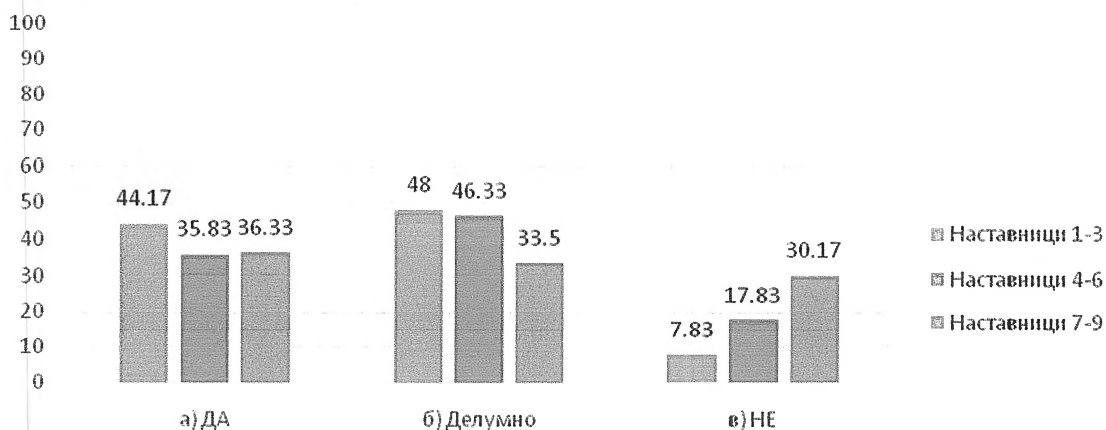
			f	%
27	Дали ги информирате родителите за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА	218	36.33
		б) Делумно	201	33.50
		в) НЕ	181	30.17
ВКУПНО			600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 107- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали ги информирате родителите за новините во процесот на оценување на нивните постигнувања? на постоечките пропусти во учењето кај учениците?

#### Графички приказ бр. 108– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 108. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (28,726). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,15. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите се статистички значајни односно покажуваат големи разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 31,413, додека С коефициентот 0,16. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 98,806 и С коефициентот изнесува 0,28. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Табела бр. 108 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 27 - Анкетен прашалник за наставници

ашање бр.27	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
ли ги информирате родителите новините во процесот на оценување на нивните стигања?	а) ДА	265	44.17	215	35.83	218	36.33
	б) Делумно	288	48.00	278	46.33	201	33.50
	в) НЕ	47	7.83	107	17.83	181	30.17
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100

$$\chi^2_{n1n2}=28.762$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.15$$

$$\chi^2_{n2n3}=31.413$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.16$$

$$\chi^2_{n1n3}=98.806$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.28$$

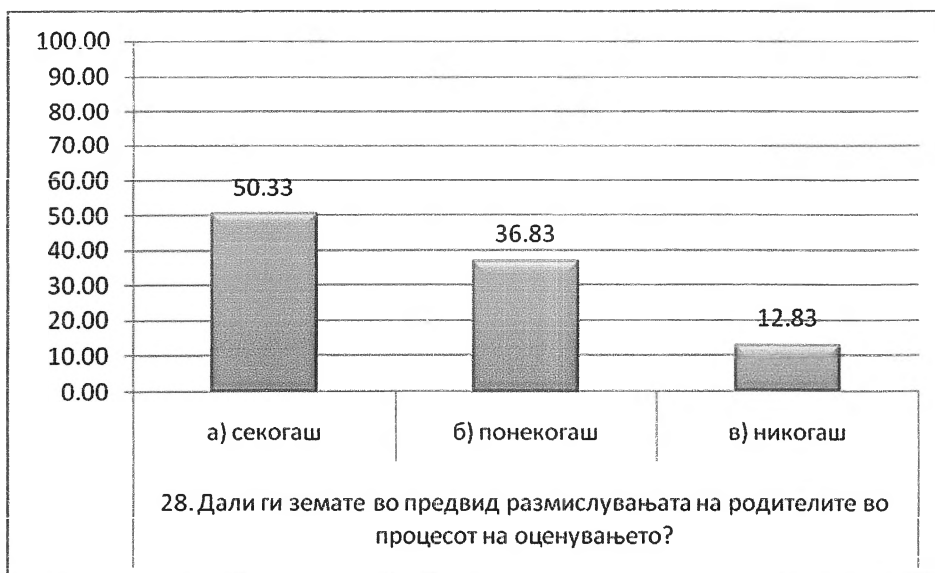
На дваесети осмото прашање: Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?, во одговорите на наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период доминираат изјавите дека наставниците ги земаат во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето. Ваквото тврдење е поткрепено со тоа што 302 од вкупно 600 испитани наставници се определиле за првата понудена алтернатива што пак претставува 50,33% од вкупно испитаници. За втората алтернатива се определиле 221 од испитаните наставници или 36,83% од истите. Третата алтернатива е избор на најмалку испитани наставници или 77 од наставниците се определиле за оваа алтернатива што претставува 12,83% од вкупно испитани наставници.

На табелата бр.109 истото е прикажано:

Табела бр. 109 - Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%	
28	Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?	а) секогаш	302	50.33
		б) понекогаш	221	36.83
		в) никогаш	77	12.83
ВКУПНО		600	100	

Податоците согласно табелата бр. 109 графички претставени се дадени на следниот графички приказ:



Графички приказ бр. 109- Одговори на наставниците од прв образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

Добиените резултати прикажани на табелата подолу покажуваат дека голем број од испитаните наставници кои реализираат настава во **ВТОРИОТ** образовен период или 204 (34,00%) од вкупно 600 испитаници сметаат дека наставниците ги земаат во предвид мислењата на родителите при нивното оценување. Од испитаните наставници од оваа група 189 или 31,50% делумно се согласуваат, додека најголем број од нив или 207 (34,50%) тврдат дека немаат такво мислење. На табелата бр. 110 и графиконот бр. 110 се дадени податоците за оваа група на испитаници.

Табела бр. 110 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

		f	%
28	Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?	а) секогаш	204 34.00
		б) понекогаш	189 31.50
		в) никогаш	207 34.50
ВКУПНО		600	100

Следува и графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 110 дадена погоре:



Графички приказ бр. 110 - Одговори на наставниците од втор образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

Најмал број од испитаните наставници кои реализираат настава во третиот образовен период се изјасниле дека ги земаат во предвид мислењата на родителите при оценување на ученикот. На оваа прашање првата понудена алтернатива ја избрале 157 наставници од вкупно 600 испитаници или во проценти 26,17% од вкупно испитани наставници. Најголем број наставници 242 или 40,33% се одлучиле за втората алтернатива односно делумно ги земаат во предвид мислењата на родителите при оценувањето на учениците. Значителен број се определиле за третата алтернатива односно 201 од испитаните што претставува 33,50% од нивниот вкупен број не ги земаат во предвид мислењата на родителите при оценување на учениците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 111.

Табела бр. 111 - Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

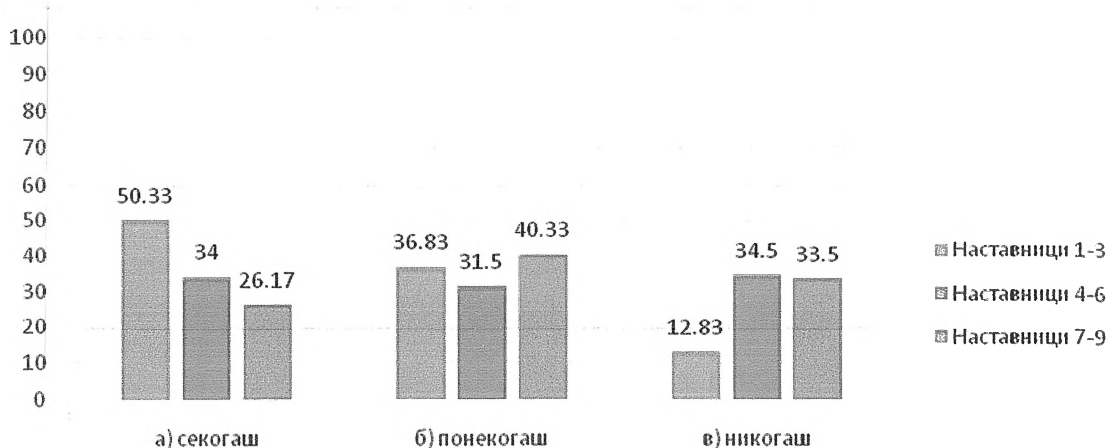
		f	%
28	Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?	а) секогаш	157 26.17
		б) понекогаш	242 40.33
		в) никогаш	201 33.50
ВКУПНО		600	100

Добиените податоци графички изгледаат како на следниот графикон.



Графички приказ бр. 111- Одговори на наставниците од трет образовен период на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

Следува графички приказ на кој може визуелно да се споредат процентуалните вредности на секоја од групите испитаници при што за конкретното прашање се гледа дека речиси и да нема отстапка во одговорите кај наставниците.



Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?

Графички приказ бр. 112– Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 8. покажуваат дека има разлики во ставовите меѓу наставниците од првиот и вториот образовен период и истите се статистички значајни разлики. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (80,985). Добиената вредност на С коефициентот покажува статистички значајна разлика со неговата вредност која е 0,25. Меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период разликите не се статистички значајни односно покажуваат мали разлики во нивните ставови. Хи квадратот изнесува 12,725, додека С коефициентот 0,10. Значајни се и разликите меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период каде Хи квадратот е 102,068 и С коефициентот изнесува 0,28. И двете споредби покажуваат веројатност за грешка помала од 0,001.

Оттука може да се потврди поставената хипотеза 19, односно: **Наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период повеќе ги вклучуваат родителите во процесот на оценување на постигањата на учениците споредено со наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во основното училиште.**

Притоа треба да се напомене дека се забележани одредени отстапки меѓу наставниците од вториот и третиот образовен период односно разликите меѓу нив се статистички незначајни што доведува до помал степен на потврдување на наведената хипотеза.

Табела бр. 112 – Разлики на одговори на сите групи испитаници на прашање бр. 28 - Анкетен прашалник за наставници

прашање бр.28	Алтернативи	Наставници (1-3 одд.)		Наставници (4-6 одд.)		Наставници (7-9 одд.)	
		f	%	f	%	f	%
али ги земате во предвид азмислувањата на одителите во процесот на ценувањето?	а) секогаш	302	50.33	204	34.00	157	26.17
	б) понекогаш	221	36.83	189	31.50	242	40.33
	в) никогаш	77	12.83	207	34.50	201	33.50
ВКУПНО		600	100	600	100	600	100
$\chi^2_{H1H2}=80.985$		df=2		p<0.001		c=0.25	
$\chi^2_{H2H3}=12.725$		df=2		p>0.001		c=0.10	
$\chi^2_{H1H3}=102.068$		df=2		p<0.001		c=0.28	

## 2.2 АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ

Хипотеза 20-27; Инструмент: Анкетен прашалник за ученици и родители

- Хипотеза 20

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека се информирани за начинот на оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 205 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 34,17% од вкупно испитани ученици и 207 родители или 34,50% од вкупно испитани родители. 198 ученици или 33,00% се одлучиле за втората алтернатива односно делумно се информирани како и 204 (34%) од родителите. Останатите се определиле за третата алтернатива односно 148 од испитаните што претставува 24,67% од вкупно испитаните ученици и 189 (31,50%) од вкупно испитаните родители кои не даваат поддршка на дадената констатација за нивно информирање за начинот на оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 113.

Табела бр. 113 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за ученици и родители

Прашање бр.1	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставниците ве информираат за начинот на оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА	254	42.33	207	34.50
	б) Делумно	198	33.00	204	34.00
	в) НЕ	148	24.67	189	31.50
ВКУПНО		600	100	600	100

$$\chi^2=9.869$$

$$df=2$$

$$p<0.01$$

$$c=0.09$$

Следува и графички приказ заради визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 113 дадена погоре:



Графички приказ бр. 113- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 1 - Анкетен прашалник за ученици и родители

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 113 покажуваат дека нема статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хиквадратот (9.865). Добиената вредност на С коефициентот покажува слаба поврзаност односно е со вредност 0,09.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности делумно ја потврдуваат поставената хипотеза 20 односно: Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на информираноста при оценувањето на учениците.

- Хипотеза 21

Најголем број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека е потребно се информирани за начинот на оценување на постигањата на

учениците од страна на наставниците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 289 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 48,17% од вкупно испитани ученици и 325 родители или 54,17% од вкупно испитани родители. 196 ученици или 31,00% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека делумно е потребно да се информирани како и 205 (34,17%) од родителите. Останатите се определиле за третата алтернатива односно 125 од испитаните ученици што претставува 20,83% од вкупно испитаните ученици и 70 (11,67%) од вкупно испитаните родители кои не даваат поддршка на дадената констатација за потребата од нивно информирање за начинот на оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 114.

Табела бр. 114 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за ученици и родители

Прашање бр.2	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Сметате ли дека е потребно да сте информирани за начинот на оценување на постигањата на учениците?	а) ДА	289	48.17	325	54.17
	б) Делумно	186	31.00	205	34.17
	в) НЕ	125	20.83	70	11.67
ВКУПНО		600	100	600	100

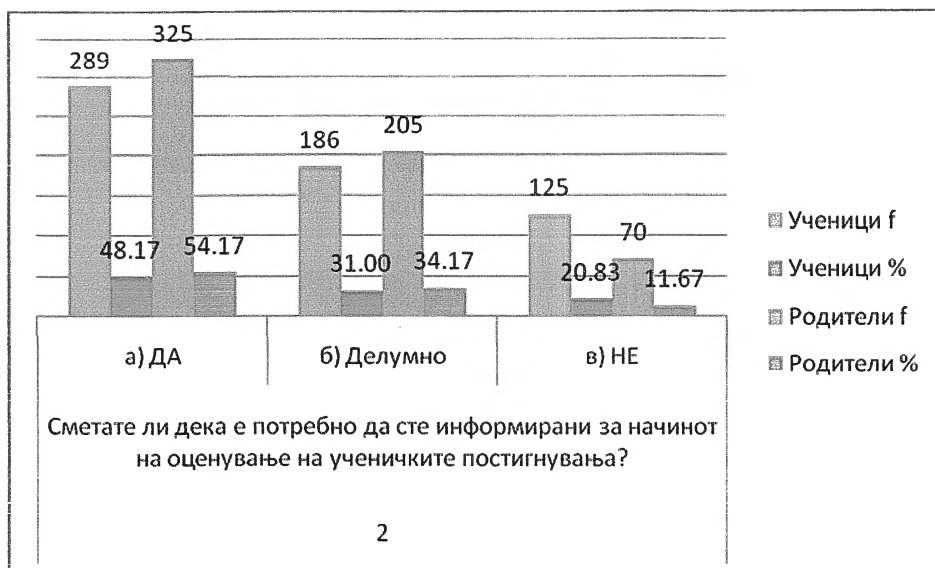
$$\chi^2=18.547$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.12$$

Следува и графички приказ заради визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 114 дадена погоре:



Графички приказ бр. 114- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 2 - Анкетен прашалник за ученици и родители

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 114 покажуваат дека има статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (18,547). Добиената вредност на С коефициентот покажува значајна поврзаност односно е со вредност 0,12.

Оттука може целосно да се потврди поставената хипотеза **21**, односно: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на потребата од нивно информирање при оценувањето на учениците.**

- Хипотеза 22

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека се задоволни од начинот на оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 204 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 34,00% од

вкупно испитани ученици и 188 родители или 31,33% од вкупно испитани родители. Најголем број иод двете групи и тоа 245 ученици или 40,83% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека делумно се задоволни од оценувањето како и 307 (51,17%) од родителите. Останатите се определиле за третата алтернатива односно 151 од испитаните ученици што претставува 25,17% од вкупно испитаните ученици и 105 (17,50%) од вкупно испитаните родители кои не се задоволни од начинот на оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 115.

Табела бр. 115 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за ученици и родители

Прашање бр.3	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали сте задоволни од начинот на оценување кој го применуваат вашите наставници?	а) ДА	204	34.00	188	31.33
	б) Делумно	245	40.83	307	51.17
	в) НЕ	151	25.17	105	17.50
ВКУПНО		600	100	600	100

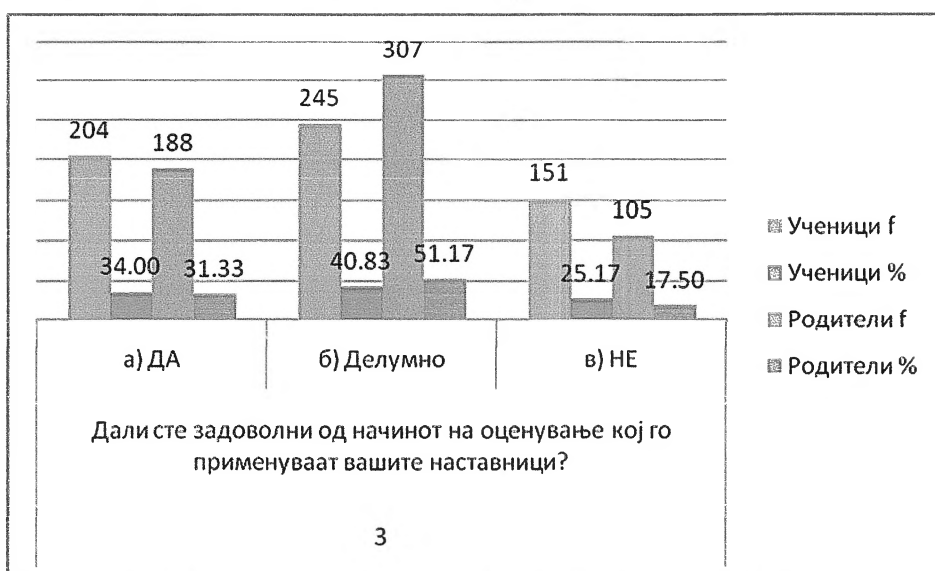
$$\chi^2=15.882$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

Во продолжение заради визуелна споредба е даден графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 115.



Графички приказ бр. 115- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 3 - Анкетен прашалник за ученици и родители

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 115 покажуваат дека има статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (15,882). Добиената вредност на С коефициентот покажува значајна поврзаност односно е со вредност 0,11.

Оттука може целосно да се потврди поставената хипотеза **22**, односно: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на нивните очекувања од оценувањето на учениците.**

- Хипотеза 23

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека не се информирани за учество на обуки за наставниците за оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 154 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 25,67% од вкупно испитани ученици и 178 родители или 29,67% од вкупно испитани родители. Значителен број иод двете групи и тоа 192 ученици или 32,00% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека делумно се информирани за учество на обука на наставниците како и најмалку односно 155 (25,83%) од родителите. Најголемиот број се определиле за третата алтернатива односно 254 од испитаните ученици што претставува 42,33% од вкупно испитаните ученици и 267 (44,50%) од вкупно испитаните родители кои не се информирани за обученоста на наставниците за оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 116.

Табела бр. 116 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.4	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставниците ве информирале за нивно учество на обука за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) ДА	154	25.67	178	29.67
	б) Делумно	192	32.00	155	25.83
	в) НЕ	254	42.33	267	44.50
ВКУПНО		600	100	600	100

$\chi^2=6.005$

df=2

p<0.05

c=0.07

Во продолжение заради визуелна споредба е даден графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 116.



Графички приказ бр. 116- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 4 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 116 покажуваат дека нема статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (6,005). Добиената

вредност на С коефициентот покажува слаба поврзаност односно е со вредност 0,07.

Различен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека не се информирани за новитетите за оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 247 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 41,17% од вкупно испитани ученици и 157 родители или 26,17% од вкупно испитани родители. Значителен број иод двете групи и тоа 210 ученици или 35,00% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека делумно се информирани за новитетите за оценување на учениците како и најмногу односно 288 (48,00%) од родителите. Најмал број се определиле за третата алтернатива односно 143 од испитаните ученици што претставува 23,83% од вкупно испитаните ученици и 155 (25,83%) од вкупно испитаните родители кои не се информирани за новитетите за оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 117.

Табела бр. 117 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.5	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставниците ве информираат за новитетите за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) ДА	247	41.17	157	26.17
	б) Делумно	210	35.00	288	48.00
	в) НЕ	143	23.83	155	25.83
ВКУПНО		600	100	600	100

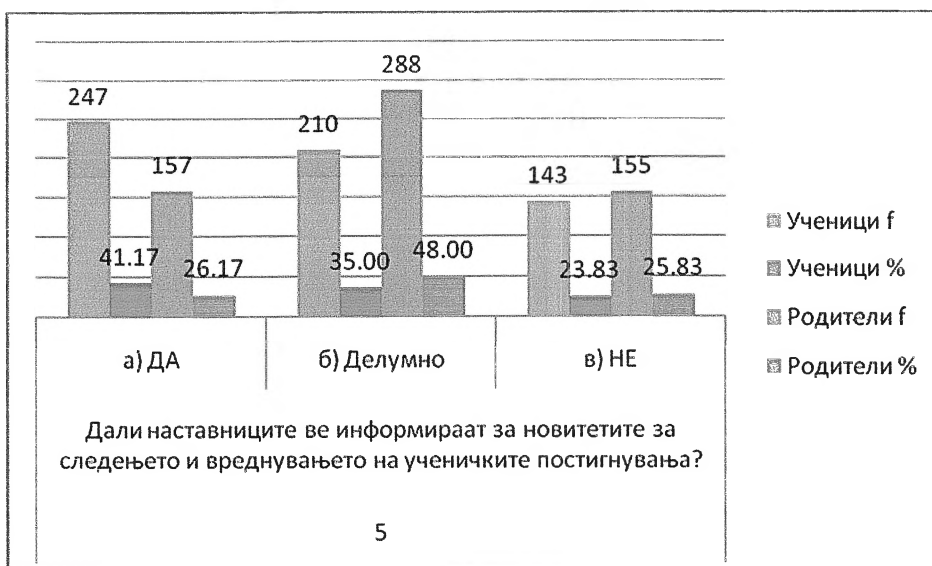
$$\chi^2=32.75$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.16$$

На следниот графички приказ е прикажана визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 117.



Графички приказ бр. 117- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 5 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 117 покажуваат дека има статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (32,75). Добиената вредност на С коефициентот покажува значајна поврзаност односно е со вредност 0,16.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности на одговорите на двете прашања ја потврдуваат поставената хипотеза **23** односно: Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на информираноста за новините во процесот на оценувањето на учениците.

- Хипотеза 24

Различен број од испитаните ученици и родители се изјасниле наставниците ги проверуваат предзнаењата на ученикот за одредени

наставни содржини. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 186 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 31,00% од вкупно испитани ученици и 211 родители или 35,17% од вкупно испитани родители. Значителен број и од двете групи и тоа 201 ученици или 33,50% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека наставниците делумно ги проверуваат предзнаењата на ученикот за одредени наставни содржини како и најмногу односно 244 (40,67%) од родителите. Најголем број од учениците се определиле за третата алтернатива односно 213 од испитаните ученици што претставува 33,50% од вкупно испитаните ученици и најмалку 145 (24,17%) од вкупно испитаните родители кои се изјасниле дека наставниците не ги проверуваат предзнаењата на ученикот за одредени наставни содржини.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 118.

Табела бр. 118 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.6	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставниците ги проверуваат вашите предзнаења за одредени наставни содржини?	а) секогаш	186	31.00	211	35.17
	б) понекогаш	201	33.50	244	40.67
	в) никогаш	213	35.50	145	24.17
ВКУПНО		600	100	600	100

$$\chi^2=18.646$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.12$$

На следниот графички приказ е прикажана визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 118.



Графички приказ бр. 118- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 6 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 118 покажуваат дека има статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (18,646). Добиената вредност на С коефициентот покажува значајна поврзаност односно е со вредност 0,12.

Отутока се констатира дека е потврдена и хипотезата **24** која гласи: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на дијагностичко оценување.**

- Хипотеза 25

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле континуирано добиваат повратна информација од наставникот за успешноста на одговорот. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 247 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 41,17% од вкупно

испитани ученици и 200 родители или 33,33% од вкупно испитани родители. Сличен број и од двете групи и тоа 251 ученици или 41,83% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека наставниците делумно им даваат повратна информација како и 247 (41,17%) од родителите. Најмал број од учениците се определиле за третата алтернатива односно 102 од испитаните ученици што претставува 17,00% од вкупно испитаните ученици и најмалку 153 (25,50%) од вкупно испитаните родители се изјасниле дека повратната информација од страна на наставниците најчесто ја нема.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 119.

Табела бр. 119 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.7	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали за секој ваш одговор добивате повратна информација од наставникот за успешноста на одговорот?	а) секогаш	247	41.17	200	33.33
	б) понекогаш	251	41.83	247	41.17
	в) никогаш	102	17.00	153	25.50
ВКУПНО		600	100	600	100

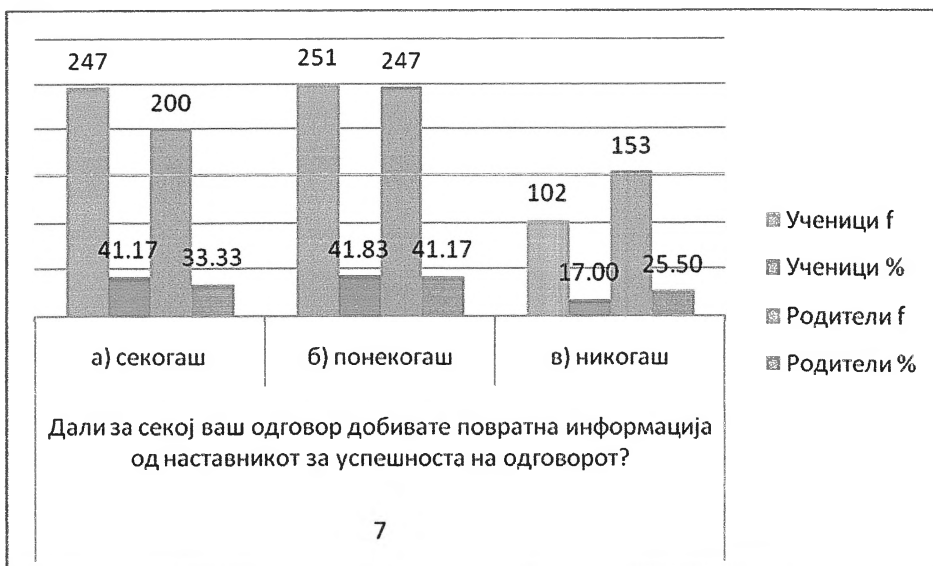
$$\chi^2=15.174$$

$$df=2$$

$$p<0.001$$

$$c=0.11$$

На следниот графички приказ е прикажана визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 119.



Графички приказ бр. 119- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 7 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 119 покажуваат дека има статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,001 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (15,174). Добиената вредност на С коефициентот покажува значајна поврзаност односно е со вредност 0,11.

Оттука може целосно да се потврди поставената хипотеза **25**, односно: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на формативно оценување.**

- Хипотеза 26

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека сумативното оценување делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 217 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 36,17% од вкупно

испитани ученици и 241 родители или 40,17% од вкупно испитани родители. Сличен број и од двете групи и тоа 235 ученици или 39,17% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека сумативното оценување делува делумно позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето како и 248 (41,33%) од родителите. Најмал број од учениците се определиле за третата алтернатива односно 148 од испитаните ученици што претставува 24,67% од вкупно испитаните ученици и најмалку 111 (18,50%) од вкупно испитаните родители се изјасниле дека сумативното оценување не делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 120.

Табела бр. 120 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.8	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали сумативното оценување делува позитивно на вашата мотивираност за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето?	а) ДА	217	36.17	241	40.17
	б) Делумно	235	39.17	248	41.33
	в) НЕ	148	24.67	111	18.50
ВКУПНО		600	100	600	100

$$\chi^2=6.893$$

$$df=2$$

$$p>0.02$$

$$c=0.08$$

На следниот графички приказ е прикажана визуелна споредба на добиените податоци согласно табелата бр. 120.



Графички приказ бр. 120- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 8 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 120 покажуваат дека нема статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,02 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (6,893). Добиената вредност на С коефициентот покажува слаба поврзаност односно е со вредност 0,08.

Отуку се констатира дека се отфрла хипотезата **26** која гласи: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на процесот на сумативно оценување.**

- Хипотеза 27

Значителен број од испитаните ученици и родители се изјасниле дека наставниците ги вклучуваат со нивни мислења при оценувањето на постигањата на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 205 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 34,17% од

вкупно испитани ученици и 188 родители или 31,33% од вкупно испитани родители. Значителен број и од двете групи и тоа 187 ученици или 31,17% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека делумно наставниците ги вклучуваат со нивни мислења при оценувањето на постигањата на учениците како и 218 (36,33%) од родителите. Најголем број од учениците се определиле за третата алтернатива односно 208 од испитаните ученици што претставува 34,67% од вкупно испитаните ученици и значителни 194 (32,33%) од вкупно испитаните родители се изјасниле дека наставниците не ги вклучуваат со нивни мислења при оценувањето на постигањата на учениците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 121.

Табела бр. 121 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.9	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставникот го вклучува и вашето мислење кога ве оценува?	а) секогаш	205	34.17	188	31.33
	б) понекогаш	187	31.17	218	36.33
	в) никогаш	208	34.67	194	32.33
ВКУПНО		600	100	600	100

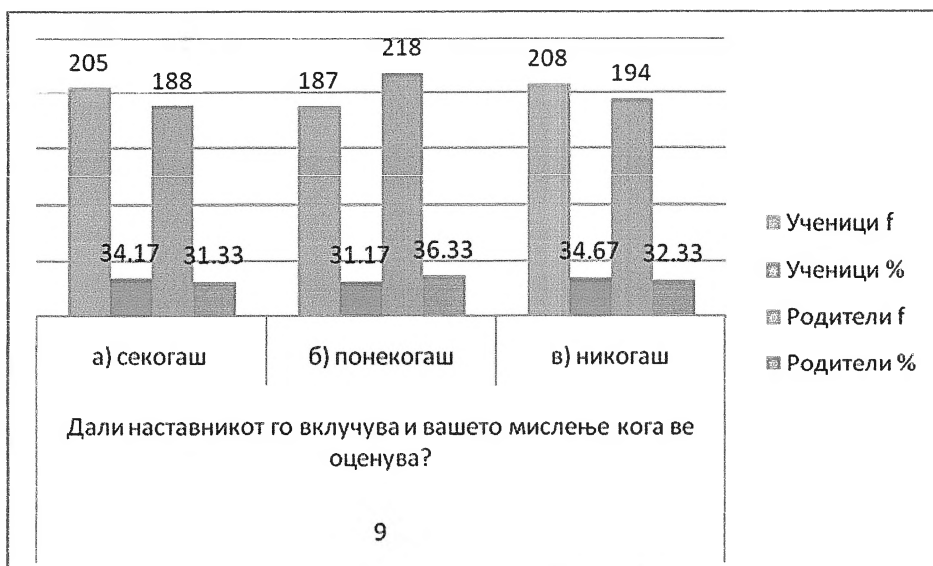
$$\chi^2=3.596$$

$$df=2$$

$$p<0.20$$

$$c=0.05$$

Во продолжение заради визуелна споредба е даден графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 121.



Графички приказ бр. 121- Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 9 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 121 покажуваат дека нема статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво поголемо од 0,02 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (3,596). Добиената вредност на С коефициентот покажува слаба поврзаност односно е со вредност 0,05.

Најмал број од испитаните ученици и значителен број од родителите се изјасниле дека наставниците соработуваат со родителите при формирањето на оценките на учениците. На ова прашање првата понудена алтернатива ја избрале 165 ученици од вкупно 600 испитаници или во проценти 27,50% од вкупно испитани ученици и 188 родители или 31,33% од вкупно испитани родители. Најголем број и од двете групи и тоа 241 ученици или 40,17% се одлучиле за втората алтернатива односно се изјаснуваат дека наставниците делумно соработуваат со родителите при формирањето на оценките на учениците како и 265 (44,17%) од родителите. Значителен број од учениците се определиле за третата алтернатива односно 194 од испитаните ученици што претставува 32,33% од вкупно испитаните ученици и најмалку 147

(24,50%) од вкупно испитаните родители се изјасниле дека наставниците не соработуваат со родителите при формирањето на оценките на учениците.

Табеларен приказ на добиените податоци е претставен на табела бр. 122.

Табела бр. 122 - Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за ученици и родител

Прашање бр.10	Одговори	Ученици		Родители	
		f	%	f	%
Дали наставниците соработуваат со вашите родители кога ги формираат вашите оценки?	а) ДА	165	27.50	188	31.33
	б) Делумно	241	40.17	265	44.17
	в) НЕ	194	32.33	147	24.50
ВКУПНО		600	100	600	100

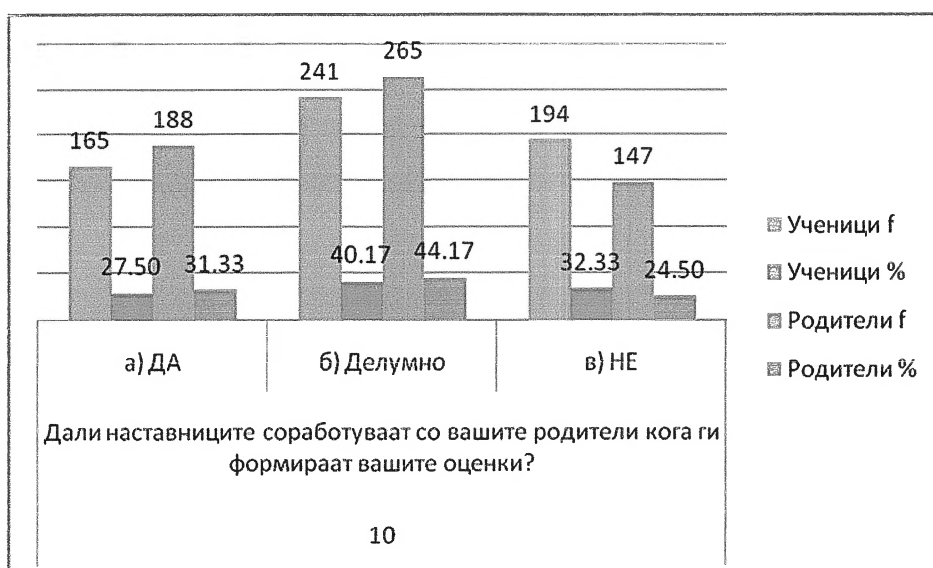
$$\chi^2=9.115$$

$$df=2$$

$$p<0.01$$

$$c=0.09$$

Во продолжение заради визуелна споредба е даден графички приказ на добиените податоци согласно табелата бр. 122.



Графички приказ бр. 122– Разлики на сумирани одговори на учениците и родителите на прашање бр. 10 - Анкетен прашалник за ученици и родител

При споредбата на добиените одговори со статистичка анализа податоците претставени на табелата бр. 122 покажуваат дека нема статистички значајни разлики во ставовите меѓу учениците и родителите. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво помало од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (9,115). Добиената вредност на С коефициентот покажува слаба поврзаност односно е со вредност 0,09.

Наведените разлики и пресметените статистички вредности на одговорите на двете прашања ја отфрлаат поставената хипотеза **27** односно: **Учениците и родителите имаат различни ставови во однос на партиципативноста при оценувањето на учениците.**

- Хипотеза 28, 29, 30

Во продолжение наодите се дополнети со краток осврт на вкупните резултати кои всушност даваат една поширока слика за примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците во основното образование, како составни елементи на севкупниот процес. Истото укажува на потребата од согледување на ефектите кои произлегуваат од практикувањето на овој концепт во поглед на објективноста при оценувањето на постигањата на учениците. Тука се согледани одредени недоречености во секој од елементите кои го сочинуваат оценувањето на постигањата на учениците, а се однесуваат на практикувањето на истото од страна на наставниците.

На почетокот ќе стане збор за дијагностичкото оценување. Анализирајќи ги резултатите од прашањата кои се однесуваат на содржината на дијагностичкото оценување, информираноста, прифатеноста, обученоста на наставниците за истото и слично, може да се констатира дека кај доминантен број од вкупно испитаните наставници во однос на практикувањето на истото, согласно неговата намена пристапот е најчесто формален. Истото произлегува од фактот што преку набљудувањето и

анализата на документацијата е утврдено дека само мал дел од наставниците евидентираат во досиејата на учениците дека практикуваат дијагностичко оценување. При анализата на дневните планирања на наставниците се воочи дека кај помал дел од нив е содржан податок за индивидуален пристап при реализирањето на одредена содржина и согласно тоа вреднување на постигањата на учениците, но најчесто и тоа останува само на хартија затоа што од набљудуваните часови беше согледано сосема незначителна примена на задачи по нивоа според способностите на учениците и соодветно вреднување на нивните постигања. Истото во продолжение е согледано и преку резултатите од анкетните прашалници, кога ќе се сумираат одговорите на наставниците, без оглед на разликите помеѓу различните образовни периоди каде реализираат настава, значителен број на наставници не се доволно убедени во ефикасноста и потребата за целосна примена на дијагностичкото оценување. Ваквиот заклучок произлегува од фактот што иако голем број наставници се информирани и обучени за целосна примена на дијагностичкото оценување, тие не се убедени и не го прифаќаат целосно процесот. Значителен број од испитаниците не чувствуваат особена потреба за примена на овој начин на оценување и истовремено иако биле подложени на обука не истакнуваат дека истата им овозможила особен напредок во поглед на нивните умења за примена на дијагностичкото оценување. Со самото тоа се доаѓа до констатација дека мал процент од наставниците го практикуваат овој сегмент од оценувањето како форма за прилагодување на индивидуалните потреби на учениците за нивно надоврзување и продлабочување на веќе стекнатите знаења.

Претходното наведува кон една општа слика дека дијагностичкото оценување на ги дава сите ефекти кои се предвидени од неговата примена во процесот на оценување на постигањата на учениците во основното образование. Оттука, заради продлабочено согледување на реалните ефекти кои треба да ги даде истото, се потврдува и посебната хипотеза 28: **Наставниците во основното образование во многу мал процент ја**

**прифаќаат и целосно ја практикуваат содржината на дијагностичкото оценување.**

Во однос на примената на формативното оценување на постигањата на учениците, при анализата на содржината на предвидената документација како што и претходно беше напоменато во делот кај што се претставени резултатите од набљудувањето и анализата на документацијата забележливо е дека најчесто наставниците, а во одредени случаи единствено се служат со тестови како алатка за континуирано следење на напредокот на учениците. Кога на истото ќе се надоврзат сумираните резултати кои се добиени како одговори на прашањата кои се однесуваат на формативното оценување се добива впечаток дека мала е границата при примената на формативното и сумативното оценување. Конкретно доминантен број од наставниците кои беа примерок во истражувањето со изборот на одговори околу нивната обученост и потребата од обука за ефикасна примена на формативното оценување на учениците покажаа дека кај нив нема доволен интерес за соодветна примена на процесот односно ја избираа алтернативата ДЕЛУМНО и во помал број НЕ. Во сличен процент испитаниците без оглед на групата во која припаѓаат немаат целосна доверба во новиот концепт како современ пристап наспроти традиционалниот начин на оценување на постигањата на учениците. Истото повторно оди во прилог на претходното тврдење за недоволна заинтересираност меѓу наставниците и за неубеденост за позитивните ефекти кои би требало да ги даде вака предвидениот концепт. Тоа би значело дека често е погрешна примената на формативното оценување, поради што ваквото оценување не ги дава предвидените ефекти како можност за согледување на недостатоците и нивно отстранување, туку претставува сумарен заклучок кој не служи за мотивација на учениците т.е. не се дава можност за дополнување на пропуштеното, туку претставува конечна оценка за одредено содржинско подрачје.

Вака забележаната формална примена на овој елемент од оценувањата на постигањата на учениците укажува дека се потврдува и хипотезата 29, која гласи: **Формативното оценување во основното**

**образование воглавно се спроведува со тестирања, а со тоа не дава реална слика за напредокот на учениците.**

Сумативното оценување како елемент кој треба да даде општа слика за успехот на учениците засновано на претходно утврдените недоречености во примената на процесите на дијагностичко и формативно оценување се надоврзува со свои недостатоци. Тоа би значело дека со несоодветна примена на дијагностичкото оценување нема да се утврдат предзнаењата на учениците како појдовна точка за содржините кои ќе се изучуваат и истите нема да бидат прилагодени кон нивните индивидуални способности во стекнувањето на знаењата. Понатаму, несоодветната примена на формативното оценување кое се сведува најчесто на оценување преку тестови, оневозможува ученикот да се надоградува, корегира и мотивира. Следствено на ова и сумативната оценка нема да биде правилно оформена затоа што произлегува од претходно некомплетно реализирано дијагностичко и формативно оценување. Истата дури и да е заслужена оценка нема да биде правилно сумирана. Во крајност се поставува и прашањето: Дали таа е резултат на претходно предвидените чекори во процесот на оценување или истата е само добиена на крајот од одредени периоди во учебната година? Доколку правилно би се реализирал процесот на дијагностичкото оценување и во продолжение и процесот на формативно оценување, сумативната оценка ќе биде реална и објективна и ќе претставува максимално остварување на ученикот. Врз основа на општите резултати добиени од ова истражување реален е впечатокот дека и во процесот на сумативно оценување значителен број од наставниците во основните училишта имаат формален пристап кон овој елемент од оценувањето на постигањата на учениците поради што сметаме дека и тој треба да е предмет на иден истражувачки интерес. Најкарактеристична е забелешката добиена од анализата и споредбата на сумарната оценка и досиејата на ученикот при што е согледано дека во најголем процент сумативната оценка се поклопува со оценката добиена на последниот тест. Оттука се потврдува и хипотезата 30 дека: **Сумативното оценување не дава реална и објективна слика за успехот на учениците.**

Поврзувањето на резултатите помеѓу наставниците и родителите и учениците покажува и дека наставниците недоволно ги информираат родителите и учениците за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување. Ова произлегува како рефлексивна на тоа што наставниците нецелосно го прифаќаат актуелниот концепт на оценување и немаат реално согледување на потребата од соодветна примена на истиот во следењето и вреднувањето на постигањата на учениците. Сето ова отвора простор за понатамошни размислувања, анализи и истражувања на процесот на следење и вреднување на постигањата на учениците во основното образование со цел зголемување на позитивните ефекти од примената на истиот и прилагодување на напредните образовни системи во кои се практикува моделот и во кои дава резултати.

## ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Научните сознанија добиени преку анализа на податоците од истражувањето упатуваат на процесот на оценување на постигањата на учениците како на комплексно и суптилно прашање кое се ефектуира со низа влијанија кои се обидуваат да навлезат во неговата суштина. Конкретно процесот на оценување како систем кој ги вклучува моделите на дијагностичко, формативно и сумативно оценување иако се заснова на доследност при примената на предвидените постапки во истиот, најчесто подлежи на извесни промени како во поглед на неговата примена така и во однос на ефектите кои треба да ги предизвика кај учениците, односно процесот на оценување да има улога на средство за мотивираност за учење кај учениците. Потврдено е дека пристапот е во голема мера различен при примената на процесот на оценување во зависност од индивидуалната информираност на наставниците, учениците и родителите за секој од горенаведените модели на вреднување на постигањата на учениците, личната прифатеност на истите, обученоста за нивна примена од страна на наставниците, размената на информации и вклученоста меѓу клучните субјекти...

Оттука, аналогно на претходно изнесеното како општ заклучок кој укажува дека се потврди генералната хипотеза во продолжение и следствено на претходно утврденото е дека постојат значајни разлики во однос на информираноста за дијагностичкото оценување меѓу наставниците во основното училиште во зависност од образовниот период каде се реализира наставата. Значајно е да се напомене дека воочените разлики за информираноста за дијагностичкото оценување се поизразени кога се споредуваат добиените податоци од групата наставници кои реализираат настава во првиот образовен период со податоците добиени од групата наставници кои реализираат настава во вториот, односно третиот образовен период. При споредбата на добиените податоци меѓу втората и третата група

испитаници т.е. меѓу наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период, иако има разлики тие се помали во однос на воочените разлики меѓу наставниците од првиот и третиот образовен период.

Од вака согледаните констатации, не навлегувајќи во конкретни дискусии за анализите по однос на хипотезата, забележливо е дека претходната поделба на одделенска и предметна настава во основното образование се уште има свое влијание врз пристапот кон примената на оценувањето како сеопфатен и комплексен процес.

Исто така кај наставниците кои реализираат настава во различни воспитно – образовни периоди во основното училиште забележани се и разлики како за информираноста за формативното оценување, така и за нивната информираност во поглед на сумативното оценување на учениците во основното образование. Притоа се забележува дека како и во случајот за информираност за дијагностичкото оценување, од страна на наставниците од различни образовни периоди каде реализираат настава разликите повторно се поголеми меѓу добиените податоци од групата наставници кои реализираат настава во првиот образовен период со податоците добиени од групата наставници кои реализираат настава во вториот, односно третиот образовен период. Погоре искажаната разлика е подоминантна во ставовите кои се однесуваат на нивната индивидуална информираност и таа се намалува кога станува збор за тоа дали имаат доволно информации за успешно да го реализираат процесот на формативно оценување на постигањата на учениците. Тоа би можело да се толкува дека наставниците сметаат дека се доволно упатени за да можат да го применуваат процесот на формативно оценување на постигањата на учениците. Во однос на сумативното оценување личната информираност покажува слични разлики како и претходно за формативното оценување, но во овој случај најголеми разлики има меѓу втората и третата група наставници односно меѓу наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот образовен период во однос на доволноста на информациите за успешна примена на сумативното оценување.

Информираноста на наставниците за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во основното образование има свое влијание и врз прифаќањето на самиот концепт на оценување, односно разликите кои се забележуваа помеѓу различните групи на наставници во однос на информираноста влијаат и врз нивните ставови за прифатеноста на концептот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување. Заклучокот произлегува затоа што третирано и од овој аспект, разликите се поголеми меѓу наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период со податоците добиени од групата наставници во однос на оние наставници кои реализираат настава во вториот, односно третиот образовен период.

Наставниците кои реализираат настава во трите периоди на воспитно – образовниот процес во основното образование меѓусебно соработуваат како при имплементација на наставните програми така и при размената на мислења и искуства за начинот на кој го изведуваат оценувањето на учениците. Сепак се забележуваат разлики во однос на соработката меѓу наставниците околу содржината на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во зависност од образовниот период каде реализираат настава.

Во однос на ставовите на наставниците за ефикасноста на пропишаната форма на дијагностичко, формативно и сумативно оценување на постигањата на учениците, споредено со ставовите на наставниците за ефикасноста на традиционалното оценување, кое не ги расчленува целосно предвидените модели, забележано е дека сличен број наставници од првите две групи (наставници од прво до трето одделение и наставници од четврто до шесто одделение) имаат речиси слични одговори додека при споредбата со одговорите на наставниците кои реализираат настава од седмо до деветто одделение може да се забележи дека разликите во ставовите се евидентни и најголеми. Како рефлексивна на претходното, и размената на информации меѓу наставниците во основните училишта е различна во зависност од образовниот период каде се реализира настава и повторно е најмала соработката со наставниците од седмо до деветто одделение во споредба со

соработката меѓу натавниците од прво до трето одделение и наставниците од четврто до шесто одделение.

Значи можеме да констатираме дека различните размислувања за процесот на оценување на учениците во основното образование и разликите во прифатеноста на истиот, придонесуваат и разлики во однос на примената на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување меѓу наставниците во основното училиште во зависност од образовниот период во кој реализираат настава.

Кај наставниците кои реализираат настава во различни воспитно – образовни периоди на основното образование се забележуваат разлики во однос на нивната обученост за спроведување на дијагностичкото оценување на учениците во различни ситуации во текот на учебната година, на почетокот на учебната година, пред почетокот на секоја тема или нова наставна содржина. Исто така кај наставниците кои реализираат настава во различни воспитно-образовни периоди на основното образование се забележуваат и разлики во однос на тоа колку е потребно да следат обуки за имплементирање на дијагностичко оценување на учениците. Наставниците од сите три образовни периоди подеднакво се изјаснуваат дека посетувале обуки за примена на дијагностичко оценување, но постојат разлики во нивните ставови колку дијагностичкото оценување им е потребно и корисно во севкупниот процес на оценувањето. Наставниците од третиот образовен период каде се изведува наставата се изјаснуваат дека дијагностичкото оценување не им е од голема корист за разлика од наставниците од првиот и вториот образовен период каде се реализира наставата кои се изјаснуваат дека истото им е корисно.

Во поглед на тоа колку им е потребна на наставниците обука за формативно оценување во зависност од воспитно - образовните периоди на основното образование каде реализираат настава се појавуваат следниве разлики. Кога е во прашање обученоста на наставниците за примена на формативното оценување, наставниците од првиот воспитно – образовен период на основното образование во најголем број се изјасниле дека

посетувале обуки за примена на формативното оценување во однос на наставниците од вториот и третиот образовен период, но по прашањето колку им е потребна и корисна таквата обука најмногу позитивни ставови кон истата имаат наставниците од вториот образовен период.

Кај наставниците кои реализираат настава во различни периоди на основното образование се забележуваат помали разлики во исказите во однос на нивната обученост за спроведување на сумативното оценување. Исто така во зависност од различните воспитно-образовни периоди на основното образование кај наставниците има разлики во однос на нивните размислувања за тоа колку им е потребно да следат обуки за сумативно оценување на учениците. Наставниците од првиот образовен период каде се реализира наставата најмногу се изјасниле дека обуките за примена на сумативното оценување им се потребни и корисни, по што следуваат наставниците кои реализираат настава во вториот образовен период и на крај наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период на основното образование.

Како што се забележуваат разлики во потребата од обука за спроведување на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување во основното образование така меѓу наставниците во зависност од образовниот период каде реализираат настава се забележуваат и разлики во однос на желбата за учество на таквите обуки за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување, без разлика на тоа какви ставови имаат околу потребата од истите. Наставниците од првиот - воспитно образовен период кои во најголем број се се изјасниле дека обуките за дијагностичко, формативно и сумативно оценување им се корисни и потребни исто така пројавуваат и најголема желба и интерес за посетување на таквите обуки за разлика од наставниците кои реализираат настава во вториот и третиот период. Кај наставниците кои реализираат настава во третиот и вториот образовен период на основното образование се забележуваат слични одговори по однос на нивната желба и заинтересираност за следење обуки за оценувањето во основното

образование и истите во голема мера се разликуваат од одговорите на наставниците од првиот воспитно-образовен период односно пројавуваат помала желба и интерес за следење на обуките за дијагностичко, формативно и сумативно оценување во основното образование.

Можеме да констатираме дека во зависност од образовниот период каде реализираат настава кај наставниците се забележуваат разлики во однос на нивните ставови за обуката како концепт за зголемување на објективноста на следењето и вреднувањето на постигањата на учениците.

При испитувањето на ставовите на наставниците за дијагностичкото оценување, односно колку истото може да има улога на средство за насочување во процесот на наставата, кај наставниците кои реализираат настава во различни воспитно-образовни периоди во основното образование се забележаа различни ставови за дијагностичкото оценување по ова прашање. Кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период и наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период се забележани најголеми разлики во однос на нивните ставови за дијагностичкото оценување во улога на средство за насочување. Потоа забележителна разлика се појавува и кај наставниците од првиот и вториот образовен период, додека разликата во ставовите по ова прашање кај наставниците кои реализираат настава во третиот и вториот образовен период е помала.

При испитувањето на ставовите меѓу наставниците од различен образовен период каде реализираат настава во однос на формативното оценување, односно колку истото е проследено со повратна информација и има придонес во континуираното учење кај учениците во процесот на наставата, кај наставниците кои реализираат настава во различни воспитно-образовни периоди во основното образование се забележаа различни ставови за формативното оценување по ова прашање. Кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период и наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период се забележани големи разлики во однос на нивните ставови за формативното оценување односно

колку истото е проследено со повратна информација и има придонес во континуираното учење кај учениците во процесот на наставата. Потоа големи разлики се забележани меѓу наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период и наставниците кои реализираат настава во вториот образовен период, а исто така големи разлики се забележани меѓу наставниците кои реализираат настава во вториот образовен период и наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период. Односно при разгледувањето на ставовите на наставниците од било кои два образовни периода на основното образование забележани се големи разлики.

По прашањето колку сумативното оценување игра улога на средство за надминување на постоечките пропусти во учењето на учениците повторно постојат разлики во ставовите меѓу наставниците од различен образовен период каде реализираат настава. Кај наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период и наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период се забележани помали разлики во однос на нивните ставови за сумативното оценување односно колку истото игра улога на средство за надминување на постоечките пропусти во учењето на учениците. Исто така помали разлики по ова прашање се забележуваат во ставовите меѓу наставниците кои реализираат настава во првиот образовен период и наставниците кои реализираат настава во вториот образовен период. Најголеми разлики во ставовите околу сумативното оценување како средство за надминување на постоечките пропусти во учењето на учениците се забележани меѓу наставниците кои реализираат настава во вториот образовен период и наставниците кои реализираат настава во третиот образовен период.

При испитувањето на мислењето на наставниците за тоа колку тие самите ги информираат учениците како за обемот на нивното предзнаење така и за усвојувањето на новите знаења и колку ги вклучуваат учениците во самиот процес на оценување, се забележуваат разлики во мислењето за информираноста и вклучувањето на учениците во процесот на оценување

зависност од образовниот период каде наставниците ја изведуваат наставата. Притоа најинформирани и највклучени во процесот на оценување и самооценување според одговорите на наставниците се учениците од вториот образовен период, потоа учениците од првиот образовен период, а како најмалку вклучени и информирани во процесот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување се учениците од третиот образовен период.

Слична ситуација се забележува и при испитувањето на мислењето на наставниците за тоа колку тие самите ги информираат родителите како за предзнаењето на нивните деца така и за усвојувањето на новите знаења. Родителите чии деца се школуваат во првиот образовен период според изјаснувањето на наставниците се најинформирани и највклучени во процесот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување. Потоа следуваат родителите чии деца се школуваат во вториот образовен период, а родителите чии деца се школуваат во третиот образовен период според се најмалку вклучени и информирани за процесот на оценување во основното образование.

Споредбата на податоците добиени од страна на учениците и родителите покажуваат разлики помеѓу учениците и родителите во однос на прашањето дали им се допаѓа начинот на кој наставниците ги информираат за нивните постигања, како за дијагностицирањето на нивните предзнаења, така и за континуираното формативно оценување на нивните постигања при усвојувањето на новите знаења. Соодветно на тоа, постојат и разлики во размислувањата на учениците и родителите во однос на тоа колку им се допаѓа начинот на кој наставникот ги информира за нивната сумативна оцена. Учениците се изјасниле дека се поинформирани и позадоволни од нивните родители за процесот на нивното оценување, а родителите во поголем број бараат повеќе да бидат информирани.

Кај учениците и родителите од различни периоди на воспитно – образовниот процес постојат разлики во размислувањето за тоа колку се

информирани со новитетите кои се појавуваат во оценувањето на учениците во основното образование.

Учениците и родителите не се истомисленици и кога е во прашање нивната партиципативност при оценување на постигањата на учениците.

Со целокупната анализа можат да се донесат повеќе констатации.

По однос на теоретската анализа на овој проблем тие се следните:

- Стручно – научните сознанија укажуваат на значењето кое го има процесот на оценување на постигнувањето на учениците како средство за постигнување подобри образовни резултати.
- Стручно – научните сознанија укажуваат на потребата од партиципативност во процесот на оценување на постигањата на учениците. Современите тенденции бараат изедначување на критериумите и доследна примена на стандардите без оглед на образовниот период каде се реализира наставата.

Од се досега кажано, вклучувајќи ја и анализата на резултатите по однос на хипотезите, секоја поодделно, продуцира, верификација на главната хипотеза: Наставниците во деветгодишното основно образование имаат различен пристап кон процесот на оценување на учениците во зависност од образовниот период каде ја реализираат настава, кои пак имплицираат различни ставови меѓу учениците и родителите во однос на процесот на оценување на постигањата на учениците.

Од се погоре изнесено произлегува потребата од превземање конкретни мерки, со кои ќе се влијае врз намалувањето на утврдените разлики како и на ефектите кои се јавуваат од нив, односно:

1. Во рамките на основните училишта да се формира стручен тим кој ќе има задача:
  - 1.1. Да ги детектира причините за разликите меѓу наставниците во однос на процесот на оценување на постигањата на учениците
  - 1.2. Да развие механизми за намалување на утврдените разлики

- 1.3. Да ги примени механизмите и да ја следи нивната ефикасност односно дали тие ги намалуваат разликите меѓу наставниците без оглед на образовниот период каде се реализира настава
- 1.4. Да остварува чести средби со родителите на кои ќе им помага и ќе ги насочува правилно да ги следат нивните деца во напредувањето во однос на учењето
2. Да се изготви програма за континуирано следење на обуки и новитети во процесот на оценување на постигањата на учениците. Тоа подразбира и користење на нова информатичко-комуникациска технологија (ИКТ) која му помага во иновативното реализирање на наставните цели и содржини и начинот на врнување на постигнувањата на учениците
3. Да се развие партнерство меѓу наставниците и меѓу наставниците, учениците и родителите во процесот на примена на секој од предвидените модели на вреднување на постигањата на учениците. Истовремено да се планираат и реализираат соодветни мерки за поддршка на учениците согласно нивните остварувања, посебно да се имаат предвид учениците кои имаат потешкотии во учењето и посебни образовни потреби.
4. Да се изготват правилници за оценување на постигањата на учениците на ниво на училиште
5. Да се иницира, координира и реализира стручно усовршување на кадарот во основните училишта за оценување на постигањата на учениците врз основа на интерната училишна самоевалуација и екстерното вреднување од други компетентни институции. На тој начин наставникот ќе биде оспособен да планира различни начини за следење на работењето и напреувањето на учениците користејќи сопствени објективни инструменти за следење и вреднување на учениците.
6. Да ги говедува учениците систематски во наставниот предмет кој го предава, а следењето и вреднувањето на учениците да го усогласи со спецификите на особеностите на предметот кој го реализира. На тој начин се создава соодветна проценка за потребите на учениците за дополнителна, односно додатна настава во процесот на учење.

7. Да планира и реализира соодветни мерки за поддршка на учениците согласно остварувањата на учениците пропишани со националните образовни стандарди. На тој начин ќе биде во можност успешно да ја евалуира сопствената работа преку резултатите кои ги постигнуваат учениците.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловска-Галевска, Н. (2005). „Планирање на научно истражување“, Скопје: Филозофски Факултет
2. Ангеловска-Галевска, Н. (1998). „Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието“, Битола: Киро Дандаро
3. Адамческа С., (1996): „Активна настава“, Легис, Скопје
4. Биро за развој на образованието (2007): „Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование“, Биро за развој на образованието, Скопје
5. Василески – Подгорски К. (1997): „Методологија и организација на наставата“, „Навас“, Скопје
6. Вујисич Н. (1997), „До педагошке науке путем радионица“. Истраживање у педагогију и андрагогију, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд
7. Група автори „Описно оценување“ Педагошки завод на Македонија, Скопје, 2000 год
8. Група автори (2000): „Описно оценување (Теориски појдовни основи и практични упатства за опишување на постигањата кај поединечните предмети)“, Педагошки завод на Македонија, Скопје
9. Ѓорѓиевска Г., Поповски Р., (1995): „Пат до пообјективно оценување“, НИРО „Просветен работник“, Скопје
10. Зороски Н., (1995): „Прилози за активна одделенска настава“, „Просветен работник“, Скопје
11. Камчева – Лакинска Б., (1996): „Самостојна работа на ученикот во наставата“, АД Печатница „Даскал Камче“, Кавадарци
12. Кондовски Н., (2002): „Методологија на описното оценување на постигањата на учениците во I, II и III одделение по физичко и здравствено образование“, Биро за развој на образованието, Скопје
13. Кларин.М.В, (1995): „Педагошка терхнологија во наставниот процес“, Педагошки завод на Македонија, Скопје

14. Лакинска Б. (1997) Односот меѓу целите на наставата и оценувањето на успехот на учениците. Зборник на трудови од меѓународен симпозиум, Оценување на постигањата на учениците, Скопје
15. Миноски Ј., Ѓорѓиевска Г., (1997): „Следење и анализирање на наставата“, „Матична библиотека – Искра“, Кочани
16. Мицковска Г. (2011) Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија, Оценувањето за учење на 21 век. Зборник на трудови, Меѓународна конференција. Охрид
17. Нацева Б., Мицковска Г. и Попоски К. (2001) „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште“ Скопје
18. Нацева Б., Мицковска Г., Поповски К. (2001): „Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште- концепција“, Биро за развој на образованието, Скопје
19. „Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи“, Министерство за образование и наука на РМ
20. Нацева Б., Мицковска Г., (2001): „Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава – стандарди на постигањата македонски јазик“, Биро за развој на образованието, Скопје
21. Петковски К., (1998): „Менаџмент во училиште“, НИРО Просветен работник, Скопје
22. Петковски К., Алексова А. М., (2004): „Водење на динамично училиште“, Биро за развој на образованието, Скопје
23. Петковски К., Трајковска И., (2004): „Прирачник за развојно планирање на училиштето“, Херакли-Комерц, Битола
24. Петровска-Бешка В. (1993): „Изработка и примена на објективни тестови на знаење“, Филозофски факултет, Скопје
25. Педагошки завод на македонија (2000): „Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава“, Педагошки завод на Македонија, Скопје

26. Поповски К., Стојановски З., (1973) „Изработување и користење на неформални тестови на знаења“, Андрагошка школа и Републички завод за унапредување на школството, Скопје
27. Попоски К. ., „Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците“ Скопје, 1996 год.
28. Попоски К. (1998): „Успешен наставник – самооценување и оценување“, НИРО „Просветен работник“, Скопје
29. Поткоњак Н. (1973): „Вреднување на работата на основните училишта“ –потреби, можности и искуства, Андрагошка школа и Републички завод за унапредување на школството, Скопје
30. Стефановиќ Б., (1953): „Учење и помнење“, Педагошко друштво на НРМ, Скопје
31. Стојаноска А., Атанасова В., Кондиќ Митковска В., Петковска М., Хамити Р., Спиоровски Т., (2010): „Квалитетот на воспитно образовниот процес“, Министерство за образование и наука – Државен просветен инспекторат, Скопје
32. Стојаноска А., Кондиќ Митковска В., Николов Г., Атанасовски Д., Јаковлеска Ј., Петковска М., Шуминоски М., Беџети Џ., Љчи Ш., (2011): „ Индикатори за квалитетот на работата на училиштата“, Министерство за образование и наука – Државен просветен инспекторат, Скопје
33. Службен весник на Република Македонија (2010): Правилник за начинот на организирање и спроведување на екстерното проверување на учениците во основните училишта, начинот на формирање и работење на училишната комисија, тајноста на материјалот за екстерно проверување, начинот и постапката на проверување на тестовите од училишната комисија, како и формата и содржината на извештајот, бр.115, Скопје
34. Шел Џерард Т., Марчан Пол Д., Попоски К., Мицковска Г. (2008): „Примена на стандардите за оценување на учениците“ – материјал за обука 1, УСАИД и МЦГО, Скопје

35. Alexander, R. (2006) „Towards Dialogic teaching: rethinking classroom talk“. 3rd Edn. Cambridge UK: Dialogos
36. Alexander, R. (2006) „Towards Dialogic teaching: rethinking classroom talk“. 3rd Edn, Dialogos, Cambridge UK
37. Aleksendrić, B. i Mitrović, M. (2011). Načelo individualizacije u praćenju i ocenjivanju učenika u nastavi. Pedagoško –andragoški dnevni (2011): Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?, str. 81-86, Ljubljana: Filozofski fakultet; Odsek za pedagogiju i andragogiju.
38. Araceli Ruiz-Primo M. & Marie Furtak E. (2004): „ Informal Formative Assessment of Students. Understanding of Scientific Inquiry “, School of Education, Stanford University/CRESST, Los Angeles
39. Black, P. J. (1993) „Formative and Summative Assessment by Teachers“. Studies in Science Education. 21, 49 - 97.
40. Black, P. (2007) „Full marks for feedback Making the Grade“ (Journal of the Institute of Educational Assessors) Spring Issue pp. 18-21
41. Black, P.J. & Wiliam, D. (1998a) „Assessment and Classroom Learning“. Assessment in Education
42. Black, P.J. & Wiliam, D. (1998) „Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment“. nferNelson: London
43. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002) „Working inside the black box: assessment for learning in the classroom.“ nferNelson: London (Reprinted in Phi Delta Kappan 86(1), 8-21. 2004)
44. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003) „Assessment for Learning - putting it into practice“. Buckingham: Open University Press.
45. Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2010) „Validity in teachers' summative assessments“. Assessment in Education.
46. Black, P. & Wiliam, D. (2003) „In Praise of Educational Research“: formative assessment. British Educational Research Journal. 29(5), 623-37.

47. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan*
48. Black, P. & Wiliam, D. (2009) „Developing the theory of formative assessment“. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
49. Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2010) „Validity in teachers' summative assessments“. *Assessment in Education*.
50. Black P. *Testing (1998): Friend or Foe? The teory and practice of Assessment and testing*, The Falmer Press, London
51. Burden R, and Williams M. (1998): *Thinkingthroughthe Curriculum*, Routledge, London & New York
52. Bloom B.S. (1956): *Tahonomy of Educational Objecttives. Vol:Kognitive 145 Domain*, McKay, New York
53. Bjekić, D. i Papić, Ž. (2005): *Ocenjivanje*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd
54. Danielson C., (2013): „THE FRAMEWORK FOR TEACHINGEVALUATION INSTRUMENT“, 2 edition,
55. Davies, A. (2007). *Making classroom assessment work. (2nd ed.)*. Courtenay, BC: Connections Publishing.
56. Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*, Taylor & Francis, London UK
57. Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*, London UK: Taylor & Francis
58. Erwin, C. J. (2004). *The Classroom of Choice: Giving Students What they Need and Getting What You Want*. ASCD: Alexandria, Virginia USA.
59. Airasian P.W, (2004): *Assessmentin the classroom, 6th addition*, McGraw Hill, NY
60. Đigić, G. (2007): *Školsko ocenjivanje – teorija i praksa*. U: *Škola i profesija – primenjena psihologija*, Filozofski fakultet , Niš
61. Fisher, R. (2005) „*Teaching Children to Learn (2nd Ed.)*“ London: Nelson Thornes.

62. Folkerts A., (2010): „HOW CAN INVOLVING STUDENTS IN THEIR LEARNING ASSESSMENTS BE EMBEDDED INTO THE INQUIRY PROCESS? “MASTER OF EDUCATION DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION, UNIVERSITY OF ALBERTA Winnipeg
63. Gardner, J. (2007) „Is teaching a ‘partial’ profession? Making
64. the Grade“ (Journal of the Institute of Educational Assessors) Summer pp. 18-21.
65. Gojkov G., (2003): DOKIMOLOGIJA, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac
66. Harrison, C. (2005) „Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change“. *Teacher Development*, 9(2), 255-263.
67. Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika - priručnik za nastavnike*, Ministarstvo Prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd
68. Hodgen, J., & Marshall, B. (2005). „Assessment for learning in English and mathematics: a comparison“. *The Curriculum Journal*, 16(2), 153-176.
69. Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, „M.B. 2000 Co-operative learning methods: a meta-analysis“. Down-loadable from: <http://www.coperation.org/pages/cl-methods.html>
70. Joughin G, (2010) „ A short guide to oral assessment “, Leeds Metropolitan University, Leeds
71. Kuhlthau, C. C., Moniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
72. Kuriacouy, C. (1997): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Eduka.
73. Lazović V, Polović-Lazović O, (2006): EKSTE RNA PROVJERA ZNANJA *Informator za nastavnike*, Ispitni centar, Podgorica
74. Lee, C. & Wiliam, D. (2005) „Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning,, *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
75. Ontario Ministry of Education, (2010): *Growing success-Assessment, evaluation and reporting in Ontario schools*, First edition – Covering grades 1 to 12, Ontario

76. Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). „Knowing what students know: The science and design of educational assessment“. Washington, DC: National Academy Press.
77. Savicevic.D. (1996): Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju. Uciteljski fakultet, Vranje
78. Stipek D.J. (1997) Motivation and instruction. In D.C.Berliner and R.C.Calfee, Handbook of Educational Psychology, Mac Millan, New York
79. Shepard, L. (2000). „The role of assessment in a learning culture“. Educational Researcher, 29(7), 4-14.
80. The Independent (2010). „Quoted from the article Unions boycott national curriculum tests“, 17 April 2010. London.
81. Understanding Middle States Expectations (2005):„Assessing Student Learning and Institutional Effectiveness“,Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia
82. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2008). Inclusive education: The way of the future. Geneva: Author
83. Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (Eds.) (1997).„Handbook of modern item response theory“. New York: Springer.
84. Van der Lubbe, M. & Van Schaffelaar, E. (2008). „Cito Monitoring and Evaluation System“. Arnhem: Cito.
85. Vigotski, S. L. (1977): Mišljenje i govor, Nolit, Beograd
86. Vilotijević, M., Kačapor, S. i Kundačina, M. (2005): *Umijeće ocenjivanja*, Fakultet humanističkih nauka, Mostar
87. Vilotijević, N. (2005): Vrednovanje rada učenika primenom opisnog i numeričkog ocenjivanja, Učiteljski fakultet, . Beograd
88. Waught C.K., Grolund E., (2012): „Assessment of Student Achievement“,Pearson Education
89. Wentzel R. K., (2013): „Motivating Students to Learn“, Routledge
90. Walberg, H. J. and Haertel, G. D., (1990): THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATIONAL EVALUATION, Pergamon press, Oxford etc.,

91. Čabrilo N, Vučeljić, M, Popović D i Perić N (2010): NAŠA ŠKOLA UČIMO ZAJEDNO O ... ocjenjivanju nastavi maternjeg jezika tematskom planiranju Evropskom jezičkom portfoliju održivom razvoju, Zavod za školstvo, Podgorica
92. [www.bro.gov.mk](http://www.bro.gov.mk)
93. [www.mon.gov.mk](http://www.mon.gov.mk)
94. [www.assessment.com](http://www.assessment.com)
95. [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
96. [www.en.wikipedia.org/wiki/Assessment](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Assessment)
97. [www.ewebtest.com](http://www.ewebtest.com)
98. [www.rmcdenver.com/useguide/assessme/definiti.htm](http://www.rmcdenver.com/useguide/assessme/definiti.htm)
99. [www.sabine.k12.la.us/vrschool/assessment.htm](http://www.sabine.k12.la.us/vrschool/assessment.htm)
100. [www.intel.com/in/AssessingProjects/AssessmentStrategies/](http://www.intel.com/in/AssessingProjects/AssessmentStrategies/)
101. [http://excellence.truman.edu/tutoring/userfiles/Levels\\_of\\_Learning\\_Blooms\\_Taxonomy\\_in\\_Action-TSSC.pdf](http://excellence.truman.edu/tutoring/userfiles/Levels_of_Learning_Blooms_Taxonomy_in_Action-TSSC.pdf) (Levels of Learning: Bloom's Taxonomy in Action)
102. <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/GoalsAndObjectives/Bloom.pdf> (Bloom's Taxonomy of Educational Objectives)
103. <http://www.craftonhills.edu/~media/Files/SBCCD/CHC/Faculty%20and%20Staff/SLOs/Step%201/Blooms%20Taxonomy%20and%203%20Domains%20of%20Learning.pdf> (Bloom's Taxonomy, Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains)
104. [http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/development/documents/TPGS\\_handbook\\_6\\_7\\_appendix.pdf](http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/development/documents/TPGS_handbook_6_7_appendix.pdf) (Teacher Evaluation Performance Standards, Performance Criteria, and Descriptive Examples)
105. <http://www.pgcps.org/~elc/portfolio.html> (Portfolio Assessment)
106. <http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/didaktik/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm> (THE USE OF PORTFOLIO ASSESSMENT IN EVALUATION - Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn)

107. <http://www.jcsee.org/wp-content/uploads/2010/04/Classroom-Assessment-Standards-Draft-5-September-22.docx>.(Classroom Assessment Standards: Sound Assessment Practices for PK–12 Teachers)
108. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/psychology/p20040519\\_falchikovpdf.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/psychology/p20040519_falchikovpdf.pdf) (Involving students in assessment)
109. [http://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova\\_taksonomija-ishodi.pdf](http://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova_taksonomija-ishodi.pdf)
110. [http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let\\_sTalkAssessmentV2I2.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/assessment/files/pages/newsletter/Let_sTalkAssessmentV2I2.pdf) (Let’s Talk Assessment... John Hattie)
111. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment.pdf> (STUDENT SELF-ASSESSMENT)
112. <http://ati.pearson.com/downloads/chapters/7%20Strats%20Ch%201.pdf> (Formative Assessment and Assessment for Learning)
113. [https://www.azwestern.edu/academic\\_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and\\_summative\\_assessment.pdf](https://www.azwestern.edu/academic_services/instruction/assessment/resources/downloads/formative%20and_summative_assessment.pdf) (Formative and Summative Assessment)
114. <http://edglossary.org/summative-assessment/> (SUMMATIVE ASSESSMENT)
115. [http://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/Research\\_report\\_14\\_deep\\_assessments.pdf](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Research_report_14_deep_assessments.pdf)
116. [http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010\\_chp-7.pdf](http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2011/06/CIDREE-yearbook-2010_chp-7.pdf) „ The use of external assessments and the impact on education systems “-Olivier Rey
117. <http://spanport.umn.edu/assets/pdf/EvalStudWrit.pdf> (How To Evaluate Student Writing)
118. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433\\_oral\\_assessment.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id433_oral_assessment.pdf) (Oral Assessment - Gordon Joughin and Gillian Collom)
119. [Grammar and Composition \(2007\) „Writing Assessment and Evaluation“](#), Glencoe McGraw-Hill, New York

120. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm155.pdf> („DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN SUPPORT OF STUDENT LEARNING“)
121. <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/assesslearning/>
122. [http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse\\_guidelines\\_primary.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_primary.pdf)
123. <http://www.pvnccdsb.on.ca/en/ourschools/resources/ReportCards-elementary.pdf>
124. <http://www.pep.org.mk/mk/vesti/07/jun/standardi/Standardi.pdf>  
(Стандарди за оценување на учениците во основното училиште)
125. [http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi\\_za\\_ocenuvanje.pdf](http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf)
126. <http://ospopinskiborci.edu.rs/data/documents/Pravilnik-o-ocenjivanju-u=C4=8Denika-u-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf> (ПРАВИЛНИК О ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ)
127. <http://www.sluzbenilist.me/PravniAktDetalji.aspx?tag=%7BFB50EB13-6DFC-4C41-8EBA-5C5FBBDBDD50%7D> (PRAVILNIK O VRSTAMA OCJENA I NAČINU OCJENJIVANJA UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI)
128. <http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/Pravilnik%20o%20pracenju%20i%20vrednovanju%20OS.doc>. (P R A V I L N I K o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo)
129. <http://www.matura.gov.mk/documents.aspx?language=MK&page=O6dtQQpiV3o=>
130. [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici\\_06.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_06.pdf)  
(PRAVILNIK O NAČINIMA, POSTUPCIMA I ELEMENTIMA VREDNOVANJA UČENIKA U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI)

**АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК - ЗА НАСТАВНИЦИ**

*Анкетниот прашалник има за цел да ја испита примената на системот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување на постигањата на учениците во различните образовни периоди во деветгодишното основно образование.*

*Добиените податоци ќе се користат исклучиво за научни цели.*

*Упатство за пополнување на прашалникот: Заокружете ја буквата пред одговорот кој одговара на Вашите согледувања.*

**Ве молиме за искреност при давањето на одговорите.**

Дали сте информирани за содржината на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте информирани за содржината на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на формативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте информирани за содржината на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали добиените информации Ви се доволни за да можете да го реализирате процесот на сумативното оценување на постигнувањето на учениците ?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали го прифаќате системот на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно

	в) НЕ
Сметате ли дека пропишаната форма на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците е поефикасно во однос на традиционалното оценување?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Во Вашето училиште се преземаат активности за примена на концептот за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Во Вашето училиште се преземаат активности за размена на искуства за дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците меѓу наставниците кои реализираат настава во различни образовни периоди?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали сте посетувале обука за дијагностичко оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на дијагностичкото оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте посетувале обука за формативно оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на формативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте посетувале обука за сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сметате дека обуката ќе ви користи за поуспешна примена на сумативното оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали би сакале да следите обука за дијагностичко, формативно и сумативното оценување на постигнувањето на учениците	а) секогаш б) понекогаш

како концепт без разлика дали претходно сте посетувале слична обука?	в) никогаш
Сметате ли дека обуката за примена на дијагностичкото, формативното и сумативното оценување на постигнувањето на учениците како концепт ќе Ви овозможи пообјективно следење и вреднување на постигањата на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали според Вас, дијагностичкото оценување е во прилог на поуспешна адаптација на учениците во понатамошното школување?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали дијагностичкото оценување Ви овозможува полесно да ги мотивирате учениците за стекнување нови знаења?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Сметате ли дека Формативното оценување како средство за континуирано следење на постигањата на учениците делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување континуирани резултати во воспитно образовниот процес?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали ги информирате учениците и нивните родители за функцијата и намената на формативното оценување?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали сумативното оценување со неговата информативна функција делува позитивно на мотивираноста на учениците за постигнување подобри резултати?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали сумативното оценување доведува надминување на постоечките пропусти во учењето кај учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали ги информирате учениците за новините во процесот на оценување на нивните постигања?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали ги земате во предвид размислувањата на учениците во процесот на оценувањето?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали ги информирате родителите за новините	а) ДА

во процесот на оценување на нивните постигања?	б) Делумно в) НЕ
Дали ги земате во предвид размислувањата на родителите во процесот на оценувањето?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш

***Ви благодариме!***

**АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК - ЗА УЧЕНИЦИ**

Анкетниот прашалник има за цел да ја испита примената на системот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување на постигањата на учениците во различните образовни периоди во деветгодишното основно образование.

Добиените податоци ќе се користат исклучиво за научни цели.

Упатство за пополнување на прашалникот: Заокружете ја буквата пред одговорот кој одговара на Вашите согледувања.

**Ве молиме за искреност при давањето на одговорите.**

Дали наставниците ве информираат за начинот на оценување на постигнувањето на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Сметате ли дека е потребно да сте информирани за начинот на оценување на постигањата на учениците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте задоволни од начинот на оценување кој го применуваат вашите наставници?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали наставниците ве информирале за нивно учество на обука за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали наставниците ве информираат за новитетите за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали наставниците ги проверуваат вашите предзнаења за одредени наставни содржини?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали за секој ваш одговор добивате повратна информација од наставникот за успешноста на одговорот?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш

<p>Дали сумативното оценување делува позитивно на вашата мотивираност за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето?</p>	<p>а) ДА б) Делумно в) НЕ</p>
<p>Дали наставникот го вклучува и вашето мислење кога ве оценува?</p>	<p>а) секогаш б) понекогаш в) никогаш</p>
<p>Дали наставниците соработуваат со вашите родители кога ги формираат вашите оценки?</p>	<p>а) секогаш б) понекогаш в) никогаш</p>

***Ви благодариме!***

**АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК - ЗА РОДИТЕЛИ**

Анкетниот прашалник има за цел да ја испита примената на системот на дијагностичко, формативно и сумативно оценување на постигањата на учениците во различните образовни периоди во деветгодишното основно образование.

Добиените податоци ќе се користат исклучиво за научни цели.

Упатство за пополнување на прашалникот: Заокружете ја буквата пред одговорот кој одговара на Вашите согледувања.

**Ве молиме за искреност при давањето на одговорите.**

Дали наставниците ве информираат за начинот на оценување на постигнувањето на Вашето дете?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Сметате ли дека е потребно да сте информирани за начинот на оценување на постигањата на Вашето дете?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали сте задоволни од начинот на оценување кој го применуваат наставниците?	а) ДА б) Делумно в) НЕ
Дали наставниците Ве информирале за нивно учество на обука за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали наставниците Ве информираат за новитетите за следењето и вреднувањето на постигањата на учениците?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали наставниците ги проверуваат предзнаењата на Вашите деца за одредени наставни содржини?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш
Дали Вашите деца за секој одговор добиваат повратна информација од наставникот за успешноста на одговорот?	а) секогаш б) понекогаш в) никогаш

<p>Дали сумативното оценување делува позитивно на мотивираноста на Вашето дете за постигнување подобри резултати и надминување на постоечките пропусти во учењето?</p>	<p>а) ДА б) Делумно в) НЕ</p>
<p>Дали наставникот го вклучува мислењето на Вашето дете кога го оценува?</p>	<p>а) секогаш б) понекогаш в) никогаш</p>
<p>Дали наставниците соработуваат со Вас како родител кога ги формираат оценките на Вашето дете?</p>	<p>а) секогаш б) понекогаш в) никогаш</p>

***Ви благодариме!***

**Евидентен лист за анализа на содржината**

на: досиејата на ученикот со трудови, тестови и изработки, евидентни листови за ученици, наставнички планирања (годишни, тематски, дневни)

	ЗАБЕЛЕШКИ
АНАЛИЗА НА СОДРЖИНАТА НА ДОСИЕЈАТА НА УЧЕНИКОТ	
АНАЛИЗА НА СОДРЖИНАТА НА НАСТАВНИЧКИТЕ ПЛАНИРАЊА	
АНАЛИЗА НА ДИЈАГНОСТИЧКО ОЦЕНУВАЊЕ	
АНАЛИЗА НА ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ	
АНАЛИЗА НА СУМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ	

## Протокол за партиципативно набљудување

### ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТРИТЕ ОБРАЗОВНИ ПЕРИОДА ВО ОСНОВНОТО ДЕВЕТГОДИШНО ОБРАЗОВАНИЕ

Место: \_\_\_\_\_

Основно училиште: \_\_\_\_\_

Одделение и паралелка: \_\_\_\_\_

Наставен предмет: \_\_\_\_\_

Наставна единица: \_\_\_\_\_

Час: \_\_\_\_\_

Време на набљудување: \_\_\_\_\_

Наставник: \_\_\_\_\_

Набљудувач: \_\_\_\_\_

Тек на снимање	Упоришни точки	Интерпретација	Систематизација
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Дијагностичко оценување</li><li>• Формативно оценување</li><li>• Сумативно оценување</li></ul>		