



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА  
СКОПЈЕ



ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ  
НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Докторска дисертација

6.10. 15441  
16 FOR  
СКОПЈЕ

*Ментор:*

Проф. д-р Вера З. Стојановска

*Кандидат:*

М-р Валдета Зенуни-Идризи

Скопје, 2016 година

## СОДРЖИНА

ВОВЕД.....	7
------------	---

### I ДЕЛ

#### ТЕОРЕТСКИ СОГЛЕДУВАЊА НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАНИОТ ПРОБЛЕМ.....	11
1.1. Дефинирање на проблемот на истражувањето и основните поими.....	13
1.2. Релевантни истражувања и актуелноста на проблемот на истражувањето.....	15
2. ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО ИНЕГРАЛЕН ДЕЛ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС.....	22
2.1. Дефинирање на поимот <i>оценување</i> .....	26
2.2. Значењето и целта на оценувањето.....	27
2.2.1. Планирање на оценувањето .....	31
2.2.2. Спроведување на процесот на оценувањето.....	35
2.2.3. Формирање на оценка .....	37
2.2.4. Информирање за сознанијата од оценувањето.....	40
2.2.4.1. Известување на родителите за напредокот на ученикот.....	47
3. СОВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ .....	49
3.1. Промени во оценувањето согласно правилата за поучување во 21 век.....	55
4. ВИДОВИ НА ПРОВЕРУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ СПОРЕД ЦЕЛТА И ВРЕМЕТО НА ИЗВЕДУВАЊЕ.....	59
5. ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ (Оценување за учење).....	64
5.1. Дефинирање на поимот <i>Формативно оценување</i> .....	67
5.2. Карактеристики на формативното оценување.....	69
5.3. Основни принципи на формативното оценување.....	71



6. СПРОВЕДУВАЊЕ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ.....	74
6.1. Споделување на целите на учењето со учениците.....	78
6.2. Користење на ефективни техники на поставување прашања .....	81
6.2.1. Намени на испрашувањето.....	82
6.2.2. Карактеристики на ефективно испрашување за да се оцени напредокот на учениците.....	84
6.2.3. Поставување прашања и следење на работата на учениците од страна на наставникот .....	90
6.2.4. Начин и тек на испрашување.....	93
6.2.5. Стратегии на испрашување кои се во функција на оценувањето на напредокот на учениците.....	100
6.2.5.1. Поставување прашања на различни нивоа на комплексност – Блумова таксономија.....	100
6.2.5.2. Проверување на одговорите со стратегијата „Семафор“.....	105
6.2.5.3. Проверување на одговорите со стратегијата „ PIP – Private-Intimate-Public“ (Самостојно-Споделено-Јавно).....	105
6.2.5.4. Проверување на одговорите со стратегијата „Прашање-Одговор-Врска“.....	106
6.2.5.5. Поттикнување на учениците да поставуваат прашања.....	107
6.3. Значење и карактеристики на повратните информации.....	108
6.3.1. Карактеристики на ефективните повратни информации .....	111
6.4. Заемно оценување (меѓусебно оценување) и самооценување на учениците.....	114
6.4.1. Заемно оценување (меѓусебно оценување) на учениците.....	115
6.4.2. Самооценување на учениците.....	119
6.4.2.1. Предности на самооценување на учениците.....	125
6.4.2.2. Слабости на самооценувањето на учениците.....	126

7. ОЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО ПРОЦЕС КОЈ ГО ОСТВАРУВА НАСТАВНИКОТ.....	127
7.1. Стручно-педагошки компетенции на наставникот во однос на оценувањето на учениците.....	128
7.2. Етички одговорности на наставникот во однос на оценувањето на учениците.....	136

## **II ДЕЛ**

### **МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

1. Предмет на истражувањето.....	140
2. Цел и карактер на истражувањето.....	140
3. Задачи на истражувањето.....	141
4. Хипотези на истражувањето.....	143
5. Варијабли на истражувањето.....	145
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	146
7. Популација и примерок на истражувањето.....	149
8. Статистичка обработка на податоците.....	151
9. Организација и тек на истражувањето.....	152

## **III ДЕЛ**

### **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО ДОБИЕНИ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА НАСТАВНИЦИЕ И УЧЕНИЦИТЕ**

1. Планирање на формативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.....	154
2. Мислење на наставниците во однос на примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.....	156
3. Мислење на учениците во однос на примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.....	159
4. Реалноста и транспарентноста на наставниците при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.....	164

5. Мислење на наставниците и учениците во однос на помошта и објаснувањата што им ги даваат наставниците на учениците за натамошната работа.....	167
6. Давање на навремена повратна информација на учениците во текот на процесот на учењето.....	172
7. Мислење на наставниците во врска со употребата на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.....	176
8. Разлики во мислењето на одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.....	181
9. Разлики во мислењето меѓу наставниците и учениците во врска со употребата на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.....	184
10. Давање на точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани за конкретната активност на учениците.....	187
11. Давање на индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.....	191
12. Зачестеноста на користењето на <i>ненасоченото (општото)</i> и <i>насоченото</i> следење на активностите на учениците.....	194
13. Мислење на одделенските и на предметните наставници во врска со можноста што им ја даваат на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.....	196
14. Мислење на наставниците и учениците во врска со можноста што им ја даваат наставниците на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.....	198
15. Мислење на одделенските и на предметните наставници во врска со можноста што им ја даваат на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа – <i>да се самооценуваат</i> .....	201
16. Мислење на наставниците и на учениците во врска со можноста што им ја даваат наставниците на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа – <i>да се самооценуваат</i> .....	204
17. Водење на портофолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците.....	207
18. Примена на стекнатите знаења во праксата.....	210

## IV ДЕЛ

### АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ОПСЕРВАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ЧАСОВИ

1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД СИСТЕМАТСКОТО НАБЛУДУВАЊЕ ВО ВРСКА СО ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ.....	216
1.1. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: <b>Споделување на целите на учењето со учениците</b> .....	218
1.2. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: <b>Користење на ефективни техники на поставување прашања</b> .....	230
1.3. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: <b>Користење на ефективни повратни информации</b> .....	244
1.4. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: <b>Заемно оценување и самооценување на учениците</b> .....	255

## V ДЕЛ

### ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И КОНСТАТАЦИИ

1. Општи заклучоци од истражувањето.....	265
2. Предлози за имплементација на резултатите од истражувањето.....	290
РАБОТНА БИБЛИОГРАФИЈА.....	296
1. Домашна литература.....	297
2. Странска литература.....	305
3. Интернет извори.....	309
ПРИЛОЗИ.....	310
1. Прашалник за наставниците од основното училиште.....	311
2. Прашалник за учениците од основното училиште.....	318
3. Протокол за следење на наставен час.....	324



## **Вовед**

Современите светски трендови во образованието, како одговор на крупните општествено - економски промени и брзиот техничко-технолошки развој, ја наметнаа потребата од соодветни промени во организациската поставеност на наставниот процес. Во современиот развој на образовната практика засилен е фокусот врз оценувањето со цел да се промовира и да се подобрува учењето, а не само да се проверува дали такво учење е присутно. Заедничка цел на ваквите приоди е обезбедување навремени информации за учениците и за наставниците, за да може и наставата соодветно и навреме да биде прилагодена според способностите на учениците.

Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување на работата во училиштата, што од своја страна ќе доведе до обезбедување квалитет во образованието. За да одговори на различните индивидуални и возрасни потреби на учениците, оценувањето на постигањата на учениците треба да се прилагодува и на новата концепција на образованието што се наоѓа пред голема пресвртница. Во пресрет на различните предизвици, формативното оценување дејствува како можност која треба да биде искористена во функција на идните потреби на учениците.

Нема сомнение дека следењето, проверувањето, вреднувањето и оценувањето на постигањата на учениците е значајно стручно и општествено прашање. За тоа говори, пред сè, фактот што за оценувањето владее голем интерес меѓу сите директни и индиректни учесници во воспитно-образовниот процес во училиштата. Затоа ова прашање е уредено и со посебни нормативни акти (правилници), а за оценките се води посебна евиденција и се издаваат официјални документи (свидетелства, дипломи) со трајна вредност. Сето тоа претставува една слика за реалните состојби во врска со остварувањето на целите на образованието. Испитувањето и оценувањето на учениците е мошне важен составен дел на образовниот процес. Тоа, бездруго, претставува неопходен и незаменлив начин на добивање податоци кои обезбедуваат да се согледа колку навистина се остварени оние воспитно-образовни цели што се предвидени да се реализираат во текот на наставата. Според своите основни карактеристики, оценувањето на учениците е всушност свесна, намерна и планирана активност со која се проверуваат, вреднуваат и евидентираат постигањата на учениците во некоја област, според однапред планирана цел. Се определува колку од планираното е остварено и како е тоа остварено.

Вреднувањето и оценувањето треба да се однесува на сите аспекти на развојот на личноста на ученикот, и во тој случај оценувањето може да има *формативна функција*. Тоа значи зачестено и интерактивно вреднување на постигањата на учениците. Главна карактеристика на оценувањето на учениците од страна на наставниците е традиционалниот пристап во вреднувањето на нивните усни или писмени одговори при што, најчесто, од нив се бара да ги репродуцираат фактите што се дадени во учебниците. Непостоењето на стандарди на постигања и критериуми, врз основа на кои наставникот ќе ги оценува постигањата на учениците, го прави процесот на оценување нејасен и со голема доза на субјективност.<sup>1</sup> Ваквиот начин на проверување на знаењата не го одразува квалитетот, туку способноста на ученикот да меморизира и репродуцира факти. Такашто ние треба да имаме современ пристап кон оценувањето на постигањата на учениците, што значи дека наместо да бараме од учениците да ги учат толкувањата, тие сами да толкуваат, наместо да учат за објаснувањата, тие сами да објаснуваат, наместо знаењата да ги земаат готови од наставниците или од книгата, тие да имаат критичко размислување кон проблемите што ги учат. Иако е многу битно да се научи наставната содржина, тоа можеби и не е најсуштествено. Главна задача на учениците е да научат ефикасно да учат и да размислуваат критички. Тие треба да се оспособат самостојно и од различни аспекти да ги разгледуваат информациите и да оформат свое мислење за нивната веродостојност и вредност. Ако е битно учениците да научат критички да размислуваат, тогаш тоа треба систематски да се воведи во наставата. Не може да се претпостави дека учениците ќе дојдат до ефективно критичко мислење по природен пат, или само со декларативна положба на наставниците. Способноста за критичко мислење треба да се негува во стимулативна средина за учење. Обработката на наставното градиво не значи само педагошко-методска интерпретација на наставниот материјал, иако и тоа е многу важно, туку значи обновување и утврдување на знаењата на ученикот, систематизација на тие знаења, постојано следење на работата и квалитетот на знаењата, вештините, навиките, како и оценувањето на учениците, а со ова следствено ќе резултира и квалитетно образование. А квалитетното образование е еден од најзначајните фактори за развојот на секоја индивидуа, а со тоа и на општеството во целина.

<sup>1</sup> *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи*. (2006). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, стр.374

Прашањето за тоа колку е квалитетно нашето образование стана актуелно по осамостојувањето на Република Македонија, кога карактеристично е навлегувањето на многу нови модели во наставната работа кои во голема мерка влијааа врз организирањето на наставниот процес. Речиси единствен показател за квалитетот на образовниот процес, кај нас, на училишно, но и на државно ниво се оценките на учениците. Општо е познато дека оценките во нашите училишта се главен инструмент за мотивирање на учениците. Затоа многу вистина има и во искажувањето на учениците дека учат за оценка.

Определбата за оваа тема произлезе не само од трајното значење за оценката во воспитно-образовната дејност туку и од аспект на актуелните состојби во дејноста и пошироко во општеството. Имено, општеството подолго време налага, а образованието ја прифаќа потребата од промени во образовниот процес, а посебно во однос на оценувањето на постигањата на учениците, како еден витален и пресуден сегмент на целината на процесот.

Сите овие емпириски факти не поттикнуваа да се ориентираме да истражуваме во областа на проверувањето и оценувањето на учениците како еден од најважните и најчувствителните сегменти на образовниот процес. Велиме чувствителни, затоа што секој ученик е посебна личност, и неговото ангажирање треба да се прави според неговите био-психолошки способности. На овој начин, вреднувањето ќе е пореално, изразувајќи ја индивидуалноста на секој ученик и ќе претставува позитивен поттик, со што нема да изостане очекуваниот успех.

Ако горенаведеното правилно се почитува, ќе резултира со една педагошка рамка, која на процесот на проверувањето и оценувањето ќе му даде современ карактер. А да се дојде до ова, ќе мора што е можно побрзо да се дојде до практични и конкретно применливи решенија, бидејќи и проверувањето и оценувањето на знаењата, постигањата и развојот на учениците, е еден многу сериозен проблем и со научна тежина, со кој се соочуваме секој ден во педагошката пракса. Тоа е движечка сила за активно вклучување на ученикот во процесот на учење. Тоа треба да се одвива во една позитивна атмосфера насочена кон процесот на учење и постигнување на учениците.

Оваа констатација го поткрепува фактот што оценката значи белег на индивидуалната ученик-наставник како репрезенти во воспитно-образовниот процес, дури означува белег и надвор од овие рамки.



**I ДЕЛ**

***ТЕОРЕТСКИ СОГЛЕДУВАЊА НА ПРОБЛЕМОТ  
НА ИСТРАЖУВАЊЕТО***

## 1. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАНИОТ ПРОБЛЕМ

Следењето, вреднувањето и оценувањето на целокупната работа на воспитно-образовниот процес во училиштата внесува динамика, генерира и поттикнува постигнување на подобри резултати на сите чинители во процесот на наставата. Најпрво треба да се сфати дека воспитно-образовната работа во училиштето се организира затоа што учениците треба да совладаат материјал кој е предвиден со наставните програми. Ако не се води сметка во колкава мера, кој ученик го совладал наставниот материјал, каков е квалитетот на неговите знаења, вештини, навики, значи ќе се занемари функцијата на воспитно-образовната работа во училиштето. А ако се занемари функцијата на оценувањето, тогаш не се следи и не се поттикнува развитокот на учениковите склоности, сили и способности.<sup>2</sup>

Преку оценувањето на учениците наставниците добиваат непосредни сознанија за степенот на усвоеност на воспитно-образовните цели, за недостатоците на знаења и другите компоненти што се проверуваат. Вака добиените сознанија им овозможуваат на наставниците да ги планираат своите наставни форми и методи, методски целини на кои посебно треба да се задржат и да обрнат внимание, итн. Оценувањето не треба да се сфати само како средство за мерење на нивото на усвоеност на знаењата. Туку многу пошироко. Тоа во себе треба да ги опфати и областите во кои што под влијание на воспитно образовната работа се забележуваат кај ученикот промени во поглед на мотивираноста, интересите, ставовите, способностите, работните навики и сл. Тоа практично значи дека оценувањето треба да ги опфати целокупните резултати во воспитно-образовната работа.<sup>3</sup>

Проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците можат да се сфатат како еден вид на педагошки дијалог меѓу наставникот и ученикот за квалитетот на учењето, поучувањето и знаењето (постигнувањата). Таквата двонасочна комуникација обезбедува повратни информации кои овозможуваат поквалитетно дијагностицирање на тешкотиите на кои наидува ученикот во процесот на учење.

<sup>2</sup> Пајковска Љ. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.95-96

<sup>3</sup> Петковски, К. (1993). *Некои аспекти за оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.51

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Оценувањето на активностите и постигнувањата на ученикот е нужно и значајно од повеќе причини. Според Никодиновска-Банчотовска, С. (2008), некои од тие причини се следниве:

- » Со оценувањето се постигнува увид во работата на ученикот;
- » Оценувањето ја поттикнува интелектуалната љубопитност на ученикот;
- » Оценувањето ги мотивира учениците за упорна наставна работа;
- » Со оценувањето се зголемува свеста на ученикот за одговорен однос кон училишните обврски;
- » Со оценувањето се определува степенот на знаењата и постигнувањата на ученикот;
- » Резултатите од оценувањето ги поттикнуваат учениците кон понатамошна напорна ангажираност.<sup>4</sup>

Оценувањето е дел од наставата – тоа трае цело време додека трае наставата, многу е тешко да се посматра како посебен процес, издвоен од поучувањето и учењето. За да напредува ученикот во учењето неопходно е постојано да знае дали правилно учи и колку успева да научи. Преку постигањата на ученикот, наставникот стекнува сознанија колку успешно ги поучува учениците (дали користи соодветни методи и дали ги поучува на она што потоа го бара да го научат).<sup>5</sup> Проверувањето и оценувањето кое го реализира наставникот во својата секојдневна воспитно-образовна работа претставува комплексна активност, која треба да се реализира континуирано, паралелно со секојдневно планираните активности. Таквото проверување се нарекува *формативно или тековно проверување*. Тоа треба да се сфати како континуиран процес на следење и проверување (контролирање) на работата и постигнувањата на учениците во наставата, заради прибирање на податоци за оценка на истите. Само тогаш проверувањето и оценувањето ќе ја остварат својата формативна функција и цел: наставникот и учениците постојано да имаат повратни информации за квалитетот на нивната активност и за ефектите од неа. *Секое проверување и оценување кое му помага на ученикот да учи подобро и да научи – да напредува, да се развива е формативно.*<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.91

<sup>5</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.13

<sup>6</sup> Osmani, F. (2010). *Sistemi i vlerësimet në funksion të procesit mësimor*. Tetovë: Arbëria Design, стр.51

## 1.1. Дефинирање на проблемот на истражувањето и основните поими

Условите за успешно учење се оптимални кога на ученикот сосема му е јасна целта на учењето и кога постојано добива повратни информации за постигнатиот напредок. Само во такви услови вреднувањето и оценувањето на постигањата можат да имаат формативен карактер.

Формативното оценување е оценување за учење. Учениците се оценуваат во текот на еден подолг процес и временски период и фокусот е на подобрување на тој процес на учење. Формативното оценување е процес на опсервација и бележење на напредокот како и идентификација на слабостите на ученикот во процесот на учење. Резултатите се користат за да се адаптираат соодветни инструкции за да ги задоволат потребите на ученикот. Повратната информација или feedback е неопходна за учениците да ги постигнат своите цели во процесот на учење за да се најде форма за подобрување и дискусија за направените грешки, отколку само добивање на точен одговор.

Имплементацијата на формативното оценување на постигањата на учениците во основното училиште, што е предмет на нашето истражување, ја разгледуваме од два аспекти, и тоа: од аспект на акумулираните научни сознанија во врска со овој проблем и од аспект на емпириските наоди што се добиени со истражувањето за актуелната состојба на имплементацијата на формативното оценување на постигањата на учениците од основните училишта од подрачјата на општините Тетово, Гостивар и Кичево.

Поаѓајќи од предметот на истражувањето, како клучни поими во теоретскиот пристап кон предметот и проблемот што се третираат во истражувањето, можат да се издвојат следните:

- » **Формативно оценување** – се однесува на оценувањата што обезбедуваат информации за учениците и за наставниците што се користат за подобрување на наставата и учењето. Тие често се неформални и тековни иако не мора да бидат такви. Формативното оценување е оцена на квалитетот на успехот (постигањата) на учениците додека учениците сè уште се во процес на учење.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> *Унапредување на оценувањето во училиштата.* (2007). Скопје: Американски институти за истражување и Меѓународна асоцијација за читање - USAID, стр.13



- » **Наставник** - лице кое е квалификувано и кое на самостоен начин ги води и поучува учениците, и е ориентиран со желба и волја за завршување на едукативно-образовната дејност. Тоа е личност на која општеството ѝ признава дека е квалификувана да образува и воспитува деца, младинци и возрасни.<sup>8</sup>
- » **Ученик** - Во најширока смисла, тоа е секоја личност која од некое лице со соодветно образование, прима и усвојува знаења. Ученикот во воспитно-образовниот процес може во исто време да биде и објект и субјект. Низ историјата ученикот бил објект во наставниот процес, додека денес тој претставува субјект во интерактивен однос со наставникот и наставните содржини и неговите соученици.<sup>9</sup>
- » **Повратна информација** – овозможува поквалитетно дијагностицирање на тешкотиите на кои наидува ученикот во процесот на учење, како и причините за тоа, создава услови за заеднички усогласено насочување (регулирање) и подобрување на натамошното учење, помага за поуспешно динамично приспособување на поучувањето, согласно со потребите на ученикот, како и послободно, творечко презентирање на наученото.<sup>10</sup>
- » **Основно училиште** - претставува институцијата каде се воспитуваат и образуваат ученици од 6-7 до 14-15 годишна возраст. Таа е општообразовна и образовна институција за сите припадници на општеството. Во рамките на основното образование учениците се стекнуваат со основната писменост (во почетокот), а потоа следи формирање и надоградување на нивното воспитание и образование на организиран начин, според наставен план и програма. Основното училиште го оспособува ученикот за учење и самостојно стекнување на знаења, подготвувајќи го за следниот степен на образование – средното образование. Во периодот на основното образование се формираат многу аспекти на ученикот и се развива неговата личност.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Поповски, К. (1998). *Успешен наставник*. Скопје: НИРО „Просветен работник“, стр.39

<sup>9</sup> *Педагошки речник 2*. (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије

<sup>10</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.37

<sup>11</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.30

## 1.2. Релевантни истражувања и актуелноста на проблемот на истражувањето

Нема сомнение дека следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е значајно стручно и општествено прашање. За тоа говори, пред сè, фактот што за оценувањето владее голем интерес меѓу сите директни и индиректни учесници во воспитно-образовниот процес во училиштата. За тоа говорат и присутните различни теориски сфаќања во однос на оваа проблематика.

Како посебна и потесна научна дисциплина се развила во средината на четириесеттите години на 20 век. Во тоа време истакнатиот Хенри Пјерон ја изнел идејата за тоа дека подрачјето на проверување и оценување може да биде предмет на нова научна дисциплина на која ѝ го дал името *докимологија*.

Терминот *докимологија* е од грчко потекло и е составен од два збора: *dokimos* – што значи испитан (проверен, проверување), *logos* – што значи наука, вистина.<sup>12</sup>

Хенри Пјерон уште во 1922 година прв започнал истражувања во врска со испитите, проверувањето и оценувањето. Во тој период, но и подоцна, објавени се неколку значајни трудови кои придонеле за развојот на докимологијата како посебна научна дисциплина. Така, во 1935 година во Франција е отпечатена книгата *Докимолошки истражувања на човековиот труд*. Подоцна се јавуваат и други значајни трудови, како што се: *Испитите и докимологијата* – од Хенри Пјерон, објавена во Париз (1963), потоа книгата *Принципи на докимологијата* – од В.Павелку – во Букурешт 1968 година итн.<sup>13</sup>

Говорејќи воопшто, може да се каже дека, во изминатиот период од нејзиното постоење и развој, докимологијата дошла до низа вредни сознанија и помогнала постојано да се подобрува училишното оценување.

Основната причина која ги натерала истражувачите да се зафатат со проблемите во проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во училиштето лежи во бројните слабости на усното и писменото училишно проерување и оценување... Се разбира станува збор за недостатоците на т.н. традиционално усно и писмено проверување, како и на оценките од таквото оценување.

<sup>12</sup> Osmani, F. (2007). *Dokimologjia* (doracak dedikuar studentëve). Tetovë: Universiteti Shtetëror i Tetovës, стр.12

<sup>13</sup> Попоски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.13

Притоа се истакнува потребата од поголемо почитување на принципите на објективност, јавност, индивидуализација на оценувањето и сл.<sup>14</sup> Овие принципи несомнено се почитуваат со спроведувањето на формативното оценување на постигањата на учениците.

Прашањето за дидактичката ретроспектива на идејата на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците е многу сериозно, комплексно и интересно за проучување, особено од аспект на неговиот придонес кон целокупниот успех на ученикот.

Интересот за истражување на формативното оценување, поврзува децении работа во областа на училишната докимологија, но исто така позитивен е фактот дека континуитетот на емпириските истражувања во однос на оваа проблематика секојдневно продолжуваа да се развива во нагорна линија.

Концептот на формативното оценување беше третиран во литературата околу триесет години пред критичките осврти на Блек и Вилијам (Black & Wiliam, 1998a)<sup>15</sup> да го привлечат вниманието за позитивните ефекти врз учењето и барањето иновации во практиката, што овој доказен материјал го сугерираше. Подоцнежната работа на практичната имплементација покажа дека со формативното оценување може многу да се постигне.

Во едно друго истражување наменето за оценувањето Блек и Вилијам (Black & Wiliam, 1998b) констатирале дека формативното оценување ги зголемува академските постигнувања во училницата, особено кај учениците со послаб успех. Нивното истражување покажало дека подобрувањето на академските постигнувања преку оценувањето зависи од пет навидум едноставни фактори:

1. Давање ефикасни повратни информации на учениците.
2. Мотивирање на учениците активно да се вклучат во процесот на своето учење.
3. Прилагодување на поучувањето според резултатите од оценувањето.
4. Признавање на длабокото влијание на оценувањето на мотивацијата и самопочитта на учениците – кои имаат клучно влијание врз учењето.
5. Гаранција дека учениците сами се оценуваат и знаат како да се подобрат.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Попоски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.14

<sup>15</sup> Black, P.J., Wiliam, D. (1998a). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. nferNelson: London (reprinted in Phi Delta Kappan 80), pg.139-148

<sup>16</sup> Black, P.J., Wiliam, D. (1998b). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in education*, pg. 7-74



Оценувањето треба да биде и систематско, бидејќи наставниците врз основа на тоа ги организираат своите впечатоци за да подготват извештаи и планови за обука. Систематското, формативното и автентичното оценување вклучува и мониторинг на учеството на учениците во различни активности. Како што објаснува Пианта, Ла Паро и Хамре (Pianta, LaParo & Hamre, 2006), „Вклученоста означува интензивен ангажман во активностите и се смета за нужен услов за длабинско учење и развој. Клучна компонента на квалитетното поучување е активната и трајна ангажираност, а не пасивната ангажираност“.<sup>17</sup> Наведената констатација, не само што е точна, туку е и разбирлива, бидејќи никој не може да го оспорува значењето на активната и трајната ангажираност на ученикот, односно влијанието на учеството на учениците во различни активности, врз резултатот од учењето.

Кај нас во Република Македонија досега не се спроведени пообемни и постудиозни истражувања за формативното проверување и оценување, односно имплементацијата на формативното оценување на постигањата на учениците во основното училиште, што всушност е предмет на нашето истражување, но последните дваесетина години, може да се забележи дека се преземени бројни активности за унапредување на формативното оценување. Значаен показател за зголемениот интерес за докимолошките проблеми воопшто, е и фактот што последниве години се објавени и повеќе трудови од домашни автори.

За тоа говорат изнесените факти од страна на Поповски, К. (2005): во 1994 година, во организација на „Просветен работник“ е организирана трибина за проблемот на оценувањето на училиштата; во 1997 година Педагошкиот завод на Македонија организираше меѓународен симпозиум за оценувањето на постигањата на учениците; истата година е формирано и посебно Одделение за оценување при Заводот (сега Биро за развој на образованието), кое веќе реализира шест проекти во врска со проверувањето и оценувањето (вреднувањето) на постигањата на учениците, од кои три се од меѓународен карактер.<sup>18</sup>

Во врска со оценувањето воопшто, во докимолошката литература, придонес дал истиот автор, односно Киро Поповски, со својата книга „Училишна докимологија-следење, проверување и оценување на постигањата на учениците“ (Скопје, 2005).

<sup>17</sup> Pianta, R.C., K.M. LaParo, B.K. Hamre. (2006). *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning (<http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/>)

<sup>18</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија- следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.15-16

Тој зборува дека проблемите и потребата за објективно и валидно оценување, уште од поодамна – во четириесеттите години од 20 век, придонеле одделни научници да почнат да се занимаваат со проблемите на оценувањето и да проучуваат разни негови аспекти.

Потребата од поголемо внимание кон проблемот на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците и воведувањето на современи модели на оценување е предизвикана и од фактот што по осамостојувањето на Република Македонија, кај нас навлегоа многу нови модели на наставна работа кои во голема мерка го променија текот на наставата. Еден од нив е *Активната настава*.<sup>19</sup> Затоа, невозможно е да се очекува во изменетите услови на организацијата и реализацијата на наставата, третманот на оценувањето на постигањата на учениците да остане ист. Според вака поставените основи, цели, барања на новото време, училиштето трпи и ќе трпи промени, во насока на тоа, да стане училиште отворено кон новите потреби за промени.<sup>20</sup> Позитивни движења во овој домен има во рамките на повеќе проекти, но, бездруго, овие почетни чекори потребно е да се стават во систем кој ќе биде применлив во практиката и кој ќе има поддршка од институциите на локално и на државно ниво. Идните напори за обезбедување и контрола на квалитетот треба да се насочат кон дефинирање на системот и изготвување на соодветна легислатива која ќе ги регулира односите и надлежностите во остварувањето на крајната цел на системот - *подигање на квалитетот на образованието и образовните услуги*.<sup>21</sup> Затоа, Министерството за образование и наука треба постојано да води грижа за подобрување на квалитетот на образованието и постигањата на учениците во Република Македонија.

Еден значаен сегмент за дијагностицирање на конкретните состојби е имањето на стандардизирани објективни индикатори за мерење на нивото на тој квалитет. За таа цел, Државниот просветен инспекторат, во соработка со меѓународни и локални експерти, а со поддршка на Програмата на УСАИД за човеков развој и институционален развој, изготви *Индикатори за квалитет на работата на училиштата*. Целта и намената на овие индикатори е да овозможат прецизен увид во работата на образовните институции и да дадат препораки за подобрување.

<sup>19</sup> Поопширно за активната настава, во книгата „Активна настава“ од проф. д-р Снежана Адамчевска, Легис, Скопје, 1996

<sup>20</sup> Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум, стр.79

<sup>21</sup> *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи*. (2006). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, стр.375

Во овој документ се разработени и соодветно опишани индикатори за мерење на квалитетот на работата на училиштата.<sup>22</sup> Имено во подрачјето на овој документ насловено како *Учење и настава* е наведен индикаторот за квалитет: *Оценувањето како дел од наставата*, којшто се состои од следниве теми:

- Училишна политика за оценување
- Методи и форми на оценување
- Користење на информациите од оценувањето во наставата.

Се очекува овој документ да даде свој придонес за понатамошни позитивни промени во состојбите во основното образование во Република Македонија, а особено на полето на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.

Во современиот развој на образовната практика засилен е фокусот врз оценувањето со цел да се промовира и да се подобрува учењето. Следејќи ги современите текови во педагошката практика во светот, во нашата земја се случуваат повеќе активности за подобрување на оценувањето, а со тоа и на наставниот процес. Водечка улога во тие активности има ПЕП проектот, односно компонентата „Подобрување на оценувањето на учениците во основните училишта во Македонија“.

Формативното оценување на учениците, кое е во функција на учењето и постигањата на учениците, во Македонија за првпат се воведува на структуриран начин во 2007 година во рамки на Проектот на УСАИД за основно образование (ПЕП). Како приоритет во обуките беше издвоена обуката за формативно оценување, затоа што се смета дека токму тоа е ефикасен начин за подобрување на успехот на учениците. На претходната практика на оценување на учениците која беше во најголем случај, сумативно оценување, се надополнува формативното оценување, па двата вида на оценување го прават процесот комплементарен. Тие се надополнуваат еден на друг, а заедно им обезбедуваат на наставниците податоци за напредокот и постигањата на учениците. Ваквите информации им овозможуваат на наставниците да донесуваат одлуки за поефективно прилагодување на наставата кон образовните потреби на учениците, но и креирање на најпогодна средина на поддршка во која учениците се помотивирани да учат.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> *Индикатори за квалитет на работата на училиштата* - работна верзија. (2009). Скопје: Министерство за образование и наука, стр.4

<sup>23</sup> [http://pakive.blogspot.com/2015/01/blog-post\\_71.html](http://pakive.blogspot.com/2015/01/blog-post_71.html)

Во рамките на УСАИД Проектот за основно образование изготвени се стандарди за оценување на учениците во основното училиште кои се изготвија од страна на работната група за оценување во рамките на потпроектот: „Унапредување на оценувањето на учениците“. Тоа се всушност стандарди за добра пракса на оценување. Стандардите се доставени во сите училишта.<sup>24</sup>

Стандардите за оценувањето на учениците во основното училиште се прв документ изготвен со цел да се стандардизира интерното оценување во основните училишта во Република Македонија.

Стандардите се структурирани така да ја следат логиката на процесот на оценувањето, но одделни подрачја се издвоени со цел да им се обрне поголемо влијание.

Тие се групирани во 5 подрачја:

- I. Планирање на оценувањето
- II. Избор на методи на оценување и изработка на инструменти
- III. Спроведување на процесот на оценување
- IV. Формирање на оценка
- V. Информирање на сознанијата од оценувањето.<sup>25</sup>

Во секое од подрачјата е формулиран еден општ стандард и издвоени се неколку посебни стандарди, а за секој од нив се дадени конкретни насоки.

Проектот од 2008 до 2011 година спроведуваше различни обуки за оспособување на наставниците да ги достигнат стандардите.<sup>26</sup>

Проектите произлегуваат од потребата да предизвикаат промена, да ја подобрат постоечката состојба. Но, третманот на проектите, како решение на постоечките проблеми се докажал многупати како недоволен во поглед на одржливоста на иницираните промени и иновации. Носители на промените и одговорни за нивната одржливост се токму оние кои се корисници на услугите на проектот–институциите и поединците.

<sup>24</sup> Мицковска, Г. (2008). *Можат ли обуките на Формативно оценување да ја зголемат објективноста на оценувањето*. Оценување: Блог наменет за сите што се заинтересирани за оценувањето на училиштата (<http://pepocenovanje.blogspot.com/2008/12/blog-post.html>)

<sup>25</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.3

<sup>26</sup> <http://pepocenovanje.blogspot.com/2008/12/blog-post.html>



Потребно е институциите на национално и на локално ниво да креираат стратегии за поддршка и одржување на иновациите. Во овој контекст, формативното оценување, како новина во училиштата, за да може да опстои и да го унапредува квалитетот на наставата, неопходно е да биде поддржано од училиштата и надлежните образовни институции во државата. Добрата страна е тоа што јадрото на наставници кои се предводници на иновациите се зголемува и влијае на сè поголем број на наставници. Единствено што треба да се направи е да им се обезбеди континуирана поддршка за континуиран професионален развој. Значи, разрешувањето на овој проблем ќе зависи од покажувањето доверба на наставниците да превземат подговорна улога во оценувањето на нивните ученици. Ако на наставниците им се даде поголема одговорност во оценувањата од висок влог и би се развила доверба во нивната способност да го прават тоа ефикасно. Тие се поспособни да откриваат начини на вршење креативно балансирање меѓу формативните и сумативните аспекти на нивната работа.

Ние веруваме дека оценувањето ќе биде поквалитетно, што покрај другото значи и објективно, ако наставниците ги знаат и ги почитуваат пропишаните стандарди и при примената на проверувањето и оценувањето се придржуваат кон тоа што го научиле во семинарите, но, потребните промени не може да бидат направени преку кратки семинари за обука на наставниците – ним им е потребна постојана поддршка со колегијална соработка.

## 2. ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО ИНТЕГРАЛЕН ДЕЛ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

„Оценувањето е акт низ кој наставникот  
се манифестира како педагог и човек“

Ј.Ѓорѓевиќ

Современото општество ги рефлектира своите барања и насоки на модернизација на образованието каде се среќаваме со многу предизвици. Еден од нив е *објективното проверување и оценување на знаењата и постигањата на учениците*. Оценувањето на постигањата на учениците е мошне важен составен дел на образовниот процес. Тоа, бездруго, претставува неопходен и незаменлив начин на добивање податоци кои обезбедуваат да се согледа колку навистина се остварени оние воспитно—образовни цели што се предвидени да се реализираат во текот на наставата и е интегрален дел од планирањето на работата на училиштето. Тоа е процес на добивање на информации за тоа како ученикот учи. Оценувањето опфаќа прибирање и користење информации со цел да ја оптимизира наставата кај наставникот и учењето кај учениците и да го подобри процесот на поучувањето и постигањата на учениците.

Според Петковски, К. (1993) *„оценувањето е органски дел на воспитно—образовниот процес. Со оценката се материјализира и се дефинира нивото на постигнувањата на секој ученик во одредена активност“*.<sup>27</sup> Оценувањето е процес на давање на судови за постигањата на ученикот во одредено подрачје и нивно вреднување со помош на оценките, како резултат од процесот на оценување, вели Поповски К. (2005).<sup>28</sup> Според истиот автор, активноста на оценувањето во училишната практика е посебно актуелна кога има потреба да се утврди правилноста на извршувањето на одредени интелектуални или практични операции на учениците и на нивните резултати. Не можеме да зборуваме за успех или постигања на учениците без претходно да се запознаеме со оценувањето како неизбежен процес и дел од воспитно—образовната работа. Запознавањето со основните карактеристики на оценувањето е услов за утврдување на неговото влијание врз успехот на учениците.

<sup>27</sup> Петковски, К. (1993). *Некои аспекти за оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник. стр.48

<sup>28</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.30

По своите основни карактеристики, оценувањето на знаењето на учениците е всушност мерење на знаењето. Според Стојановски, З. (1993), оценувањето во себе ги содржи трите главни елементи што ги сретнуваме при секој вид мерење, а тоа се:

- а) предмет што се мери или она што се сака да се мери,
- б) инструмент за мерење и
- в) техника или начин на мерење.<sup>29</sup>

Бидејќи оценувањето претставува еден вид мерење, негова функција е да пружи точни податоци за исходот на образовно-воспитните ефекти, односно да овозможи нивната проценка да се изврши со голема сигурност и со висок степен на точност. Но, од друга страна, оценувањето не треба да се сфати само како средство за мерење на нивото на усвоеност на знаењата. Туку многу пошироко. Тоа во себе треба да ги опфати и областите во кои што под влијание на воспитно образовната работа, се забележуваат кај ученикот промени во поглед на мотивираноста, интересите, ставовите, способностите, работните навики и сл. Тоа практично значи дека *оценувањето треба да ги опфати целокупните резултати во воспитно-образовната работа.*<sup>30</sup> Наставникот со проверувањето утврдува дали и како се остварени, образовната, воспитната и функционалната задача на наставата.

За разлика од наведените воопштени дефиниции на поимот оценување, според Ваковлјев, М. (1999)<sup>31</sup>, оценувањето се определува како вреднување на работата и постигнатиот успех на ученикот со оцени. Тоа е тесно поврзано со проверувањето (се потпира врз неговите резултати) и претставува органски дел на целокупниот наставен процес (се остварува во сите фази на наставата и сите наставни часови, а не само во одредени ситуации). Затоа, оценувањето претставува дел од она што наставникот го прави секој ден во својата настава, како што е прикажано на слика 1.

<sup>29</sup> Стојановски, З. (1993). *Фактори кои влијаат врз оценувањето на знаењето на учениците*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.7

<sup>30</sup> Петковски, К. (1993). *Некои аспекти за оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.51

<sup>31</sup> Ваковлјев, М. (1999). *Rečnik Didaktike*, Beograd: Učiteljski fakultet, str.63





Слика 1: Оценувањето како дел од наставата<sup>32</sup>

Дека оценувањето се смета за многу важна компонента на наставниот процес, односно активност со која се поврзува квалитетот на образованието, покажува фактот што неговото изведување е уредено (пропишано) со посебни нормативни акти (правилници, упатства, норми, стандарди, критериуми), според кои се постапува во училиштата.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.10

<sup>33</sup> Попоски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.* Скопје: Китано, стр.31

Во однос на оценувањето како важна компонента во наставниот процес, се зборува и во член 2 и 3 во *Правилникот за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште*, во кој се вели:

**Член 2:** Оценувањето на учениците, опфаќа следење и проверување на напредувањето на ученикот, како и анализирање на показатели за неговиот развој во воспитно-образовниот процес и

**Член 3:** Со следењето, проверувањето и оценувањето на учениците се овозможува утврдување на степенот на остварениот напредок на учениците, информирањето на учениците и родителите – старателите за постигнатите резултати, поттикнување на развојот на учениците и регистрирање на остварените резултати во воспитно-образовниот процес.<sup>34</sup>

Од ова произлегува дека *училишното оценување* е еден од основните и најчувствителните сегменти на системот на евалуација во образованието. Ефектите од професионалното водење на училишното оценување се согледуваат најнапред во унапредувањето на наставата и учењето, потоа во ставовите на учениците кон училиштето и наставниците, мотивацијата на ученикот за учење и ангажирање во наставата и надвор од наставата. Оценувањето не треба да се сфати одвоено од воспитно-образовниот процес.

Во однос на ова, Пајковска, Љ. (1993), констатира дека *„наставниците се обврзани перманентно да го следат и да го евидентираат успехот на учениците, а најважно од сè, оценувањето треба да биде реално, да одговара на квалитетот и квантитетот на знаењата на учениците, а тоа зависи од квалитетот на воспитно-образовниот процес“*.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Закон за основното образование. (5 јуни 1996). Скопје: Службен весник на Република Македонија. бр.27, стр.873

<sup>35</sup> Пајковска, Љ. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.96

## 2.1. Дефинирање на поимот оценување

Под поимот *оценување*, воопшто, се подразбира постапка на определување на нумеричка или категоријана вредност на она што се оценува. „Ако се почитува најдлабокото значење на изразот, ќе констатираме дека оценувањето не е синоним за мерење, туку ја вклучува идејата за „вреднување“, бидејќи навистина подразбира припишување на одредено значење на информациите“<sup>36</sup> – вели Поповски, К. во својата книга „Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците“ (2005).

Поимот *оценување на ученикот* се дефинира како постапка со која со прописи на утврден начин ќе се следи развојот на ученикот во воспитно-образовниот процес и врз основа на тоа ќе се одреди нивото на постигнатото знаење. Од дефиницијата произлегува и основната педагошко—психолошка функција на оценувањето: *утврдување на напредокот на ученикот, развојот на способностите и талентираноста, работната навика, формирање на ставовите* и слично. За да се постигне тоа потребно е наставникот да ги познава и да ги усовршува постапките и инструментите за следење, проверување, мерење и вреднување на резултатите на учениците. McMillan (2007), со едноставни зборови, заклучил дека *оценување* е она во кое наставникот опсервира и донесува суд за демонстрацијата на вештина или компетенција на ученикот, создавањето производ, конструирањето одговор или презентација.<sup>37</sup> Но, во однос на ова проблематика, поголем број на автори—докимолози, заклучуваат дека терминот *оценување*, во својата најширока смисла, претставува *процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците.....*<sup>38</sup>

<sup>36</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.30

<sup>37</sup> McMillan, H., J. (2007). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions*, fourth edition, USA: Pearson, pg.229

<sup>38</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.9

## 2.2. Значењето и целта на оценувањето

Ние секојдневно, во секојдневниот живот се среќаваме со ситуации кога треба да оцениме нешто или некого. Секојдневно ги оценуваме настаните и ситуациите на кои сме сведоци, ги оценуваме луѓето со кои што се среќаваме, на пример нивниот надворешен изглед, нивното однесување, постапките кои ги прават, нивниот карактер, се со цел за да воспоставиме поуспешна и поквалитетна комуникација. Но исто така ние се оценуваме и себеси и своите постапки, а во исто време другите луѓе од нашата околина не оценуваат и нас, нашето однесување, нашата работа, се она што го правиме. И покрај тоа што не сме компетентни за тоа, ние секојдневно се впуштаме во оценување на се и секого околу нас. Животот во современото општество не би можел да се замисли без оценување, оценувањето е важно за подигање на квалитетот на живеењето воопшто. Без оценување не е можно ниту успешно остварување на воспитно-образовната работа во училиштата. Во нив постојано се врши проверување и оценување на постигањата и развојот на учениците.

Оценувањето претставува процес на собирање, бележење, интерпретирање, користење на информациите и известување на напредокот и постигањата на ученикот во стекнувањето знаења, способности и ставови. Без оглед на тоа дали наставникот поставува прашања и ги слуша одговорите од учениците, дали ги наблудува учениците како работат врз одредена задача или ги користи резултатите од некој неделен тест за да даде информации за наставата и учењето, оценувањето вклучува многу активности коишто се преклопуваат и коишто често се симултани - собирање, бележење, интерпретирање, користење и известување на информациите.<sup>39</sup> Собраните информации го збогатуваат разбирањето на наставникот за тоа што и како ученикот учи. Наставникот ги користи ваквите информации за да ги планира активностите за учење базирани врз соодветни образовни цели од наставните програми и врз она што ученикот претходно го учело. Преку оценувањето наставникот добива појасна слика за потребите на ученикот и според тоа ја планира и својата идна работа. Користејќи ги на таков начин информациите од оценувањето, наставникот ги подржува учениците, ги охрабрува и ги стимулира за да го прошируваат своето учење.

<sup>39</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.9

Ваквите информации, пак, од своја страна му овозможуваат на наставникот да ги одредува следните чекори во напредувањето на учењето на ученикот и на соодветен начин да ги прилагодува своите наставни стратегии и образовни активности фокусирајќи се на тоа учениците да ги инволвира во самиот процес на учење и да придонесуваат со своите активности при реализирањето на предвидените наставни цели од страна на наставникот.

Како значајни карактеристики поврзани со оценувањето, Никодиновска-Банчотовска, С. (2008), ги набројува следните определби:

- » **Поттикнување свест кај учениците** дека не учат за оцена, туку за знаење.
- » **Постојаност** - проверувањето и оценувањето да се реализираат во сите наставни фази и на сите часови, а не само на часови посебно наменети за тоа.
- » Оценувањето да биде **резултат на подолготрајно следење** на ученикот од повеќе аспекти.
- » **Учество на учениците во оценувањето** - наставникот да овозможи учениците да учествуваат во формирањето на сопствената и оцената на другарот.
- » **Објективноста при оценувањето** значи правилно оценет ученик согласно претходно поставени критериуми-априорни критериуми; еднаков третман на сите ученици;
- » Обид за намалување на **субјективните особености на наставникот како мерен инструмент** (ало-ефект, грешки на централна тенденција итн.);
- » **Јавност при оценувањето**, односно оценување на секого пред сите, запознавање на оценетиот со оценката;
- » **Оцената подлежи на промена**, бидејќи наставната работа се одликува со трансформативност;
- » Во предметно-часовниот систем **оцената по еден наставен предмет е независна од оцената по друг наставен предмет.**<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.93



### *± Која е целта на оценувањето?*

*Целта на оценувањето* на ученикот е да се унапреди учењето да се обезбедат информации за ученикот за неговите достигнуања и за тешкотиите кои ги има со усвојувањето на содржините како реагираат учениците на реализираните содржини за да може наставата да се усклади со наставните цели. Вака добиените сознанија им овозможуваат на наставниците да ги планираат своите натамошни активности, избирање на соодветни наставни форми и методи и целини на кои посебно треба да се задржат и да обрнат внимание, итн. Со оценката се материјализира и се дефинира нивото на постигањата на секој ученик во одредена активност. Според Поповски, К. (2005)<sup>41</sup>, улогата на оценувањето е во тоа да го определи нивото на кое навистина се постигнуваат разните воспитно-образовни цели.

Според истиот автор, *врз основа на оценувањето и наставникот и учениците стекнуваат нови сознанија и искуства и ги подобруваат начините на кои се стремат кон целта, ги избегнуваат грешките или се оспособуваат благовремено да ги откријат и исправат.*<sup>42</sup>

Оценувањето се однесува на: градењето слика за напредокот и/или постигањата на учениците во изучувањето на наставните програми за основно училиште во одреден период. Информациите за тоа: **како** ученикот учи, (процесот на учењето) и за тоа **што е она** што ученикот го учи (производот на учењето) ја обликуваат сликата. Наставникот ги користи овие информации за да го идентификува и да го пофали тековниот напредок во учењето на ученикот и да му даде соодветна поддршка во натамошното учење.<sup>43</sup>

Токму во овој контекст ја гледаме и поврзаноста на оценувањето со мотивираноста на ученикот да придонесува во натамошното учење.

<sup>41</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.30

<sup>42</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сваќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.151

<sup>43</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.9

Покрај ова, според Пајковска, Љ. (1993), оценувањето има изразито општествено-педагошка функција. Целите на оценувањето се:

- » Подигање на квалитетот на знаењата на учениците;
- » Мерење на квалитетот на работата на едно училиште и работата на наставниците во тоа училиште;
- » Мерење на квалитетот на знаењата, навиките и способностите на учениците;
- » Навремено отстранување на недостатоците во работата;
- » Откривање на недостатоците во работата на наставникот, како во стручен така и во методски поглед;
- » Поттикнување да се развие здрава критика и самокритика во одделението;
- » Позитивно доделување на општиот равиток на учениците (поттикнување на работата, уредност, истрајност во совладување на знаења и постигнување на добри резултати и сл.).<sup>44</sup>

Од ова произлегува дека оценувањето е многу чувствителна, сериозна и сложена работа. Самото оценување не е едноставен процес. Тоа е преплетена активност, со која тесно се поврзани и другите активности што се реализираат при процесот на вреднувањето на знаењата и постигањата на учениците. Тоа вклучува повеќе етапи кои се составен дел од истото. Дел од тие етапи се:

- Планирање на оценувањето
- Спроведување на процесот на оценувањето
- Формирање на оценка и
- Информирање за сознанијата од оценувањето.

Ако не се прави ефикасно и професионално спроведување на овие многу значајни етапи на самиот процес, без сомнение не можеме да очекуваме ништо позитивно, освен губење на интересот за учење од страна на ученикот, и следствено со тоа, неуспех во наставната работа.

Подолу ќе се трудиме накратко да елаборираме за значењето и важноста на овие етапи за успешното спроведување на процесот на вреднувањето и оценувањето на знаењата и постигањата на учениците.

---

<sup>44</sup> Пајковска, Љ. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.95



### 2.2.1. Планирање на оценувањето

Оценувањето е интегрален дел од планирањето на работата на училиштето. Од низата разновидни планови на училишната работа, треба посебно да се издвои и нагласи улогата на плановите за работа на секој наставник, бидејќи наставниците преку наставата од своите предмети и другите активности се непосредни носители на целокупниот живот и работа на училиштето констатира Стојановска, В. (2004).<sup>45</sup>

Секој наставник на почетокот на учебната година треба да изработи годишен глобален план за работа, во текот на учебната година, месечно-оперативно тематски планови, како и дневни подготовки за настава, кои треба да се изработуваат за секој наставен час. Затоа, во оваа насока, една од обврските на секој поединечен наставник е посебно внимание да обрнува и на **планирањето на оценувањето на постигањата на учениците**. Оттука, со право се тврди дека нема квалитетна наставна работа ниту пак нејзино усовршување, без претходно планирање на оценувањето на постигањата на учениците.

Солидното планирање на оценувањето на постигањатата на учениците и на другите наставни активности се предуслов за успешна и квалитетна реализација на истите од страна на наставниците. При реализирањето на наставниот процес, многу е важно да се има план, да се знае точно која стратегија ќе се користи и кои активности ќе се реализираат со цел да се поддржи моменталното ниво на развој на ученикот, но и да се поттикне ученикот за поголем успех во понатамошната работа а при планирањето треба да се имаат предвид различните способности и стилови на учење на секој ученик индивидуално и, доколку постои потреба, плановите се модификуваат. Можеме да додадеме дека важно е плановите да се флексибилни. Доколку активноста не им е интересна на учениците, доколку тие завршат со работата порано од што се очекувало, или пак се случи нешто неочекувано, наставниците треба да се во можност да ги прилагодат плановите кон новонастанатата ситуација.<sup>46</sup>

Во квалитетната педагошка пракса *оценувањето и планирањето* имаат многу важна улога. Оценувањето и планирањето треба да бидат прецизно дефинирани, но и да постои простор за флексибилност.

<sup>45</sup> Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум, стр.96

<sup>46</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите*. (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија – USAID, стр.15

Со законската регулатива се бара уште при планирањето и подготовката за настава, за секоја поголема или помала програмска целина наставникот да ги конкретизира воспитно-образовните резултати што ќе бидат предмет на проверување и оценување (знаења, умеѐња, ставови, мислења, однесувања и сл.).<sup>47</sup> Тоа подразбира дека уште во фазата на планирањето и подготовката за настава, наставникот треба просто да изброи, да квантифицира, врз кои постигања ќе го оценува успехот на учениците. Од ова може да констатираме дека наставникот од почетокот на часот мора да знае *што, зошто, како и кога* заедно со ученикот нешто ќе направи за да ја оствари целта која и на обајцата ќе им биде јасна, остварлива и предметена. Тој треба да ги планира активностите соодветно со развојното ниво и интересите на учениците, темелејќи се на љубопитноста, претходните познавања, вештините и искуствата на учениците и да бара начини со кои учениците ќе бидат ангажирани и спремни да се соочат со секој предизвик, со што ќе се реализира пообјективно и поефикасно оценување и ќе се достигнува полесно до посакуваниот успех.

Оценувањето на учениците или, подобро речено оценките, секогаш биле важна работа. Меѓутоа, на оценувањето најголем број наставници, ученици и родители му придаваат значење на тримесечијата, полугодното и крајот на учебната година. И тогаш, повеќето, имаат забелешки и во врска со оценувањето и во врска со оценките. Меѓутоа тогаш е доцна да се поправат многу од работите со кои не сме биле задоволни, како на пример со постигањата на учениците, со големиот број тестирања и испрашувања, со оценките. Многу од тие работи може да се надминат ако се планира оценувањето.<sup>48</sup> Планирањето и претходи на секоја свесна активност. Човекот треба своите постапки однапред да ги планира, со цел успешно да ги реализира истите. Оваа етапа подразбира изработка на временски план на активности кој води кон реализација на поставената цел. Овде е важно да се определат носителите на планираните активности, временска рамка, критериумите за успех, начинот на вреднување на процесот и резултатите.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата*. (Дидактички прирачник). Скопје: Матична библиотека „Искра“, стр.102

<sup>48</sup> Мицковска, Г. (2008). *И оценувањето треба да се планира*. Оценување – Блог наменет за сите што се заинтересирани за оценувањето на училиштата (<http://pepocenuvanje.blogspot.com/2008/08/blog-post.html>)

<sup>49</sup> Петковски, Н. К., Алексова, А. М. (2004). *Водење на динамично училиште - Организација, приоритети, предизвици и достигнувања*. Скопје: МОН - Биро за развој на образованието, стр.273-274

Досегашните искуства говорат дека наставникот најчесто се подготвува планирајќи ја сопствената работа и се што е поврзано со неа, што ја условува или што произлегува од неговите активности. Предвидувањето на обемот, видот и очекуваниот квалитет на активностите на ученикот зазема значајно место во подготовката на наставникот, каде што наставникот треба да прави мобилно следење на текот на активностите што ги извршува ученикот. Врз основа на тоа, наставникот не е само планер, туку и дизајнер на работата во одделението, констатира Адамческа, С. (1996).<sup>50</sup> Само планското изведување на следењето, проверувањето и оценувањето е гаранција дека овие активности наставникот ќе ги реализира навремено и успешно и дека ќе обезбеди доволно валидни и релевантни показатели за напредокот на учениците.

За воспитното значење на оваа етапа, односно за значењето на планирањето за успешното спроведување на процесот на оценувањето, зборува и Никодиновска-Банчотовска, С. (2008), која потенцира дека во своите планирања наставникот треба да ја предвиди посакуваната наставна ситуација каде ќе дојде до поврзување на теоријата (планот) со практиката (конкретна реализација). Секој наставник треба да има предвид дека во процесот на планирање не се определуваат само сопствените постапки и дејствувања во наставата туку и активностите на учениците, чие изведување треба темелно да се осмисли. На секоја работа мора да и се пријде организирано и смислено, па оттаму планирањето и планската работа на наставникот има големо воспитно значење. Плановите треба да го опфатат развојот на секој ученик во целост и треба да се содржат долгорочни цели за сите развојни подрачја, од социално-емоционалното, преку физичкото до когнитивното подрачје.<sup>51</sup>

За да се обезбедат релевантни показатели за учењето и постигањата на учениците, оценувањето треба да биде вградено во планирањата на различни нивоа во рамките на училиштето. За ова поопширно се слаборира во Стандардите под наслов *Упатство за оценување на учениците во основните училишта*, кои се усвоени со одлука на Министерот за образование и наука, бр.071581/1 од 21.02.2008 година.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис, стр.32

<sup>51</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.79

<sup>52</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.6-7

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

<b>Стандард 1:</b>	<b>Оценувањето треба да е планирано во развојната и годишната програма за работа на училиштето.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Училиштето треба да има усогласена и писмено дефинирана политика за оценување која е базирана на анализа на состојбите со оценувањето во училиштето и тоа е основа за планирање на оценувањето.</li><li>▪ На ниво на училиште за секој период треба да се испланирани формалните сумативни оценувања по сите предмети.</li><li>▪ Училиштето треба да планира активности за следење на квалитетот на оценувањето во училиштето.</li></ul>	
<b>Стандард 2:</b>	<b>Оценувањето е составен дел од плановите за работа на стручните активи и стручната служба во училиштето.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Стручните активи треба да планираат методи што ќе се користат за оценување, усогласување на критериуми за формирање оценки, акциски истражувања за подобрување на оценувањето, стручно усовршување за оценување, взаемни посети и др.</li></ul>	
<b>Стандард 3:</b>	<b>Наставникот оценувањето треба да го планира во годишните, тематските и дневните планови.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Наставникот треба да го планира оценувањето согласно со целите на наставата.</li><li>▪ При планирањето на формативното оценување наставникот треба да ги земе предвид претходните знаења на учениците, нивните различни способности и посебните потреби на одделни ученици.</li><li>▪ Наставникот треба да планира користење на методи и избор / изработка на инструменти за следење, проверување и оценување на учењето и на постигањата.</li></ul>	



### 2.2.2. Спроведување на процесот на оценувањето

Дека оценувањето, а уште повеќе вреднувањето е сложена задача, најдобро се покажува кога треба да се одговори на прашањето *како тоа да се направи?* Зошто тоа не е прашање кое се сведува само на методите и постапките што треба да се применат во проучувањето на неговата дејност, туку е многу пошироко. Тоа пред сè, се однесува на општиот методолошки пристап за нејзино извршување, имајќи ги при тоа предвид причините поради кои се врши оценување, како и целта и содржината на истото. Всушност, ако главната цел на оценувањето треба да биде натамошното унапредување на воспитно-образовната работа на секој наставник и на училиштето во целина, тогаш и методологијата што ќе се применува треба да ѝ служи на таа цел.

*Современата настава бара динамична, разновидна настава, во поголема мера прилагодена на индивидуалните можности и способности на учениците* - констатира Османи, Ф. (2007).<sup>53</sup> Токму поради својата динамичност, наставните активности ја наметнуваат потребата од будно и континуирано следење од страна на наставникот. Во таа смисла наставникот треба однапред да изгради сопствена стратегија на вреднување. Во однос на ова, за успешно реализирање на ова стратегија, според Адамческа, С. (1996), наставникот треба да знае:

- » *кого ќе следи* (поединец, пар, група или цело одделение),
- » *која активност ќе следи* (вербална комуникација, писмено изразување, сфаќање и разбирање, постапки во работата, степен на кооперативност, интерес),
- » *со каква техника ќе следи* (детално регистрирање, скицирање, разговор, анализа и труд, наблудување или сл.),
- » *во кое програмско подрачје ќе следи* некој поединец, пар или група или најбитно од се,
- » *зошто тоа го прави и кои се неговите појдовни мотиви.*<sup>54</sup>

Само ако проверувањето и оценувањето се прави според оваа стратегија и на континуиран начин, може да рефлектира на посакуван успех, што значи дека можеме да очекуваме и напредок во нагорна линија и ефикасност во функционирањето на системот на вреднувањето на знаењата.

<sup>53</sup> Osmani, F. (2007). *Dokimologjia* (doracak dedikuar studentëve). Tetovë: Universiteti Shtetëror i Tetovës, стр.65

<sup>54</sup> Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис, стр.40

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Наставниците се обврзани перманентно да го следат и да го евидентираат успехот на учениците. Систематски евидентирајќи ги и организирајќи ги своите забележени наблудувања, наставниците се осигуруваат дека ги наблудуваат сите ученици, и тоа како реализираат различни активности во различни развојни области. Ова ќе им помогне да направат подобра евалуација, односно пореално оценување, да постават појасни цели и да планираат интеракции и активности кои ќе ги подобрат резултатите на постигањата на учениците.

Дека спроведувањето на процесот на оценувањето се смета за многу важна компонента на наставниот процес, односно активност со која директно се поврзува квалитетот на образованието, покажува фактот што неговото изведување е уредено со посебни нормативни акти, според кои се постапува во наставната пракса.

Подолу ќе издвојуваме некои од пропишаните *Стандарди*<sup>55</sup> што се изготвени во рамките на УСАИД Проектот за *Унапредување на оценувањето на учениците* во основното училиште:

<b>Стандард 1:</b>	<i>Оценувањето треба да поаѓа од целите на наставната програма и да ги зема предвид начините на поучување и учење.</i>
<b>Стандард 2:</b>	<i>На учениците треба оценувањето да им се објасни зошто се проверуваат и оценуваат нивните постигања и како добиените резултати ќе се користат.</i>
<b>Стандард 3:</b>	<i>Насоките за активноста што се оценува треба да бидат јасни, целосни и соодветни на возраста и способностите на учениците.</i>
<b>Стандард 4:</b>	<i>Оценувањето треба да се спроведува во услови што се соодветни на намената на оценувањето и на методот што се применува.</i>
<b>Стандард 5:</b>	<i>При оценувањето, наставникот треба да постапува праведно и доследно со сите ученици.</i>
<b>Стандард 6:</b>	<i>Процесот на проценка и бодирање на постигањата на учениците треба да биде соодветен на методот за оценување и да се спроведува според воспоставени процедури.</i>
<b>Стандард 7:</b>	<i>Процесот на проценка и бодирање треба да се изведува според однапред изготвени упатства</i>
<b>Стандард 8:</b>	<i>Учениците треба да бидат соодветно информирани за начинот на кој се бодираат нивните одговори при проверувањето на постигањата.</i>

<sup>55</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.10-13

### 2.2.3. Формирање на оценка

Оценката е непосреден епилог на процесот на проверувањето. Тоа е резултат од самото оценување и може да се каже дека е еден вид на повратна информација за оној чии постигања се оценуваат.

Оценката, како завршен акт од процесите на проверување и оценување, подразбира резимирање и толкување на прибираните податоци (резултати) и давање на суд (заклучок, исказ), со кој се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата и напредокот на ученикот...Но, вистинската оценка не се симболира со кои таа се означува (бројките, буквите, зборовите, и др.). Резултатот од оценувањето не се регистрираат симболи, туку вистинското значење на оцената - констатира Поповски, К. (2002).<sup>56</sup> Според истиот автор, во оценката, всушност, е и смислата на проверувањето и оценувањето. Формирањето на одредена оценка е условено од постоењето на соодветни информации и градењето на своевидно единство (сума) од истите. Тоа се:

- » информации за дијагностицираната (почетната) состојба;
- » информации (показатели, податоци) за актуелната состојба на она што се оценува (што се прибираат во процесот на следење и проверување);
- » информации за стандардите (мерилата, критериумите), односно целите.<sup>57</sup>

Меѓутоа, без да ги имаме претходно наведените три вида информации, оценувањето не е можно. Ако ги немаме тие информации ризикуваме да ги потцениме или натцениме настанатите промени, односно напредокот на ученикот кон целта. Според тоа, во основата на изразувањето на оценката е споредувањето на вистинските постигања (кои се утврдени како разлика меѓу претходната и актуелната состојба) со претходно утврдените (планирани, очекувани, посакувани) цели (барања, стандарди). Колку што оцената е поблиску до утврдените општествени и индивидуални цели, толку поголема вредност им се придава на постигнатите резултати – толку повеќе се задоволени индивидуалните и општествените образовни потреби.

<sup>56</sup> Поповски, К. (2002). *Речник на термините од областа на постигањата на учениците*. Скопје: Македонска книга, стр.80

<sup>57</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.32

Според Ристевска, С. и Ѓорѓиевска, Г. (2004), при определувањето на оценката се земаат предвид повеќе аспекти:

- » Обемот и квалитетот на усвоените знаења,
- » Работните навики,
- » Заинтересираноста за наставата и односот кон неа,
- » Оспособеноста за примена на знаењата,
- » Развојот на способностите и
- » Формирањето на моралните ставови.<sup>58</sup>

За формирање на завршна (сумативна) оценка, за степенот на постигнатост на програмските цели во определен период, треба да се користат само критериуми утврдени врз основа на стандарди. Оценката треба да се формира врз основа на податоци прибрани од доволно репрезентативен примерок на содржини и активности реализирани во периодот на кој се однесува оценувањето, а нејзиното формирање и значење треба да бидат јасни. Критериумите за формирање оценка за постигањата треба да бидат јасно дефинирани и да се базираат на целите на наставните програми (стандардите).<sup>59</sup> Во овој однос, доаѓаат до израз квалитетот и квантитетот на стекнатите знаења и умеења на ученикот. Но, не треба да се забораваат и другите компоненти кои се во функција на обликувањето на оценката, како што се работните навики, залагањето, мотивацијата, интересот, вниманието, возраста, ангажираноста, полот, способностите и друго.<sup>60</sup>

Понапред веќе кажавме, дека во основа секоја оценка треба да биде составена од неколку елементи или да се базира врз следните елементи: залагањето, вложениот труд во совладувањето на материјалот и постигањето на одредени резултати, како и редовноста и работната дисциплина, и сл. При оценувањето потребно е наставникот да се потруди, ученикот да стекне убедување дека оценката е изведена, за што е потребно да се поведе и мал разговор со учениците, и при тоа да го земе во предвид и нивното мислење и сугестии за тоа колку е вреден или како е вреднуван нивниот вложен труд. Со еден збор да се трудиме оценката да биде јасна.

<sup>58</sup> Ристевска, С., Ѓорѓиевска, Г. (2004). *Прирачник за родители на ученици од основното образование*. Скопје: ЦРС, стр.34

<sup>59</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.15

<sup>60</sup> Кеверески, Љ. (1993). *Оценката како интегративен фактор на личноста на ученикот*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.106



Според Србиновски, М. (1993), оценката што ќе ја добие ученикот зависи од повеќе фактори: мотивираноста на ученикот, неговата интелигенција, способноста за помнење и внимание, талентираноста за поедини предмети, начинот на оценување, симпатијата кон наставникот и обратно, интересот за предметот, претходните знаења, психофизичката состојба во моментот на оценувањето, емоционалната оптовареност, полот и изгледот на ученикот, методската подготовка на наставникот, угледот на ученикот кај наставникот, расположението на наставникот, условите во кои учи ученикот, редовноста во наставата, денот и часот на оценувањето, тежината и обемот на наставното градиво.....<sup>61</sup> Некогнитивните цели на наставата (однесувањето, ставовите, мотивацијата и др.), кои не се експлицитно наведени во наставната програма по предметот, се оценуваат посебно и обично влегуваат во оценката по поведение. Ова зборува дека во формирањето на оценката се инкорпорираат низа на односи, релации, состојби, фактори кои ја одразуваат комплексноста на овој процес.

Формирањето на оценката е регулирано и во *Законот за основното образование*, каде фактички, тоа е конкретизирано со членот 6, во кој се вели: „При определувањето на оценка се земаат предвид обемот и квалитетот на усвоените знаења, работните навики, заинтересираноста за наставата и односот кон неа, оспособеноста за примена на знаењата и развојот на оспособеностите на ученикот“.<sup>62</sup> Според пропишаните *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште*, формирање на оценка подразбира резимирање на резултатите од една или повеќе оценувања и формирање и искажување вредносен суд за нивото на постигањата.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Србиновски, М. (1993). *Пропуси и слабости во оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник, стр.51

<sup>62</sup> *Закон за основното образование*. (5 јуни 1996). Скопје: Службен весник на Република Македонија. бр.27, стр.873

<sup>63</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.14

## 2.2.4. Информирање за сознанијата од оценувањето

Честа тема на средбите на кои се остварува соработка на семејството со училиштето е меѓусебното информирање во однос на успехот во учењето. Функцијата на еден добар однос *родител–наставник* е навистина едно партнерство кое обезбедува повратна информација од наставникот до родителот за постигањата на ученикот во училницата и од родителот кон наставникот за комплементарните елементи во домот. Тоа може да обезбеди линк помеѓу активностите за учење во училницата и активностите за учење дома.<sup>64</sup> Најважно е наставниците да го воспостават овој линк меѓу училницата и домот и да ја почитуваат и признаваат улогата на родителот како примарен едукатор и со обемно влијание врз успехот на своето дете. Родителите се компетентни да учествуваат во воспитанието и образованието на своите деца заедно со наставниците, бидејќи имаат заедничка цел – *успехот на детето (ученикот)*. Развојот на ваквото партнерство е важно бидејќи само со добри односи, со добра клима во соработката меѓу родителите и училиштето, ученикот станува позаинтересирано кон своите задачи и активности и поуспешно во реализирањето на истите.

Бидејќи за успехот на учениците во училиштето, подеднакво се одговорни и наставниците и родителите, на нивната меѓусебна соработка во однос на успехот треба да му се придава големо значење и во исто време училиштето и наставникот треба да се грижи за тоа родителите да бидат на време известувани и запознаени со напредокот или евентуалниот неуспех на своето дете. Училиштето треба да има утврден систем за известување на родителите за напредокот на нивните деца и доследно да го применува. Системот вклучува редовно прибирање информации за постигањата на учениците и давање транспарентна и конкретна повратна информација на родителите и учениците за оценката, вклучувајќи и детални препораки за подобрување на постигањата за секој ученик посебно. За таа цел се користат *формални и неформални* средби, *групни и индивидуални* средби со родителите, кои се добро организирани и на кои јасно се пренесуваат информациите.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Димитровска, В. (2011). *Соработката со родителите важен фактор за успехот на учениците*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.136

<sup>65</sup> *Индикатори за квалитет на работата на училиштата - работна верзија*. (2009). Скопје: Министерство за образование и наука, стр.23

Истражувањата покажуваат дека вклучувањето на родителите во учењето на нивните деца е позитивно поврзано со постигањата. Исто така, истражувањата покажуваат дека колку поинтензивно се вклучени родителите, толку покорисни се постигнатите ефекти.<sup>66</sup> ..... Затоа со право можеме да додадеме дека соработката со родителот е клучна за олеснување на развојот и постигањата на учениците, како и за превенција и надминување на образовните и развојните проблеми на ученикот.

Се поставува прашањето *што можат да направат заедно родителите и наставниците за да функционира добро соработката во однос на успехот на ученикот?*

За ова прашање, Димитровска, В. (2011) ги набројува следните можности:

- » да комуницираат појасно – лично, преку телефон, e-mail, конференции, белешки, евидентни листи - во време и на начин кој е погоден и за двете страни;
- » меѓусебно сослушување за очекувањата и интересите;
- » дискутирање за вештините кои треба да се научат, а не за нивото на постигања кои треба да се достигнат;
- » да се водат забелешки за она за што е разговарано и одлучено;
- » да се направи план за во иднина, а не да се задржува на минатото;
- » договарање за конзистентен пристап на релација дома - училиште.<sup>67</sup>

Од ова може да се констатира дека преку меѓусебна соработка, наставниците и родителите, учат едни од други и се залагаат за подобрување на успехот на учениците. Кога ова ќе биде направено, со меѓусебна почит и доверба, начинот за стигнување до целта, односно *успехот на ученикот*, ќе биде значајно полесен. Охрабрувајќи го вклучувањето на родителот во оразованието на нивните деца, конкретно во оценувањето на успехот и постигањата на нивните деца, ќе се помогне да се биде еден поефикасен и поефективен наставник. Тоа е можно само со вклучување на родителите во оценувањето на успехот и постигањата на нивните деца, бидејќи тие се најпримарниот фактор од кој наставниците можат да земаат реални информации за своите ученици. Затоа, констатираме дека целта на секое училиште треба да биде јакнењето на меѓусебните односи и соработката со наставниците и родителите, во функција на поефикасна и поефективна настава, затоа што со вакви односи во наставниот процес, несомнено се придонесува во подобрувањето на целикупниот успех на ученикот.

<sup>66</sup> Мустафаи, М. (2011). *Соработка со родителите*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.170

<sup>67</sup> Димитровска, В. (2011). *Соработката со родителите важен фактор за успехот на учениците*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.138

❖ *Со кого треба да се споделуваат информациите од оценувањето?*

Законот за заштита на податоците (измените) (од 2003) ги утврдува правата на родителите за добивање редовни информации за напредокот и постигањата на нивните деца според Законот за образование. Законот им дава право на родителите на учениците под осумнаесет годишна возраст (а и на самите ученици кога ќе бидат на возраст од осумнаесет години или постари) да имаат пристап до сите лични податоци коишто се однесуваат на овие ученици, без оглед на тоа дали информациите се чуваат во електронска форма или во отпечатени папки во среден систем на архивирање во училиштето. Сесакви информации од оценувањето или лични податоци евидентирани од училиштето, вклучувајќи ги и формалните и помалку формалните белешки, без оглед дали тие се регистрирани автоматски или рачно, претставуваат предмет на одредбите од овој закон.<sup>68</sup>

Законската регулатива бара од училиштето на соодветен начин да дава информации за резултатите од оценувањата кога тоа го бараат други наставници, други училишта и самите деца. Училиштето, исто така, е обврзано да им ги доставува информациите од оценувањето и на други поединци коишто се вклучени во образованието на учениците. Резултатите од проверувањето и оценувањето во секое време треба да им се достапни на сите субјекти кои се вклучени во системот на следењето, а особено на оние стручни лица кои непосредно се задолжени за прибирање податоци за оценувањето - класниот раководител, училишниот педагог и психолог, директорот и другите одговорни субјекти во училиштето.<sup>69</sup> Ваквото споделување на информациите со разни стручни лица ги збогатува искуствата на учениците. Во развивањето на својата политика за оценувањето, училиштата треба да изложат во кратки црти како тие ќе обезбедат еден целосен и прецизен преглед за напредокот и развојот на секој ученик да им биде достапен на релевантните лица.

<sup>68</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.74

<sup>69</sup> Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата* (Дидактички прирачник). Скопје: Матична библиотека „Искра“, стр.104-105



❖ **Каде треба да се бележат / евидентираат информациите од оценувањето**

Во исполнувањето на одредбите од Законот за образование (1998), училиштата воспоставуваат и водат поединечна евиденција за образованието на учениците додека тие го посетуваат училиштето. Тие им доставуваат на родителите извештаи од оценувањето коишто содржат точни и јасно пристапни информации за напредокот и постигањата на учениците. Училиштата водат три вида евиденција:

- » Секојдневни белешки што ги водат наставниците
- » Досие за ученикот
- » Ученичка книшка

➤ **Белешки што ги води наставникот**

Наставникот вообичаено води секојдневни белешки за своите опсервации, забелешки, случки итн., коишто се јавуваат на часовите и во дворот на училиштето. Овој вид на белешки му обезбедуваат дополнителни информации за ученикот и му помагаат поефектно да ги задоволува нивните индивидуални образовни потреби. Тој вид, исто така, дава информации за организацијата на часовите на наставникот.<sup>70</sup>

Прибирањето на податоци во врска со оценувањето на учениците што се остварува во текот на наставната работа е очевиден индикатор за потребата од благовремено интервенирање за надминување на евентуалната неповолна состојба во поглед на континуираноста и зачестеноста на оценувањето. Но, ако за тоа не се располага со евидентни податоци, бројни неповолни состојби ќе останат благовремено несогледани поради што се усложнува нивното подоцнежено надминување...Затоа наставниците треба постојано да располагаат со релевантни податоци за тоа како во наставата се одвива процесот на проверувањето и оценувањето, гледано од сите аспекти што го чинат дидактичкиот квалитет на ова подрачје од наставната работа на наставникот.<sup>71</sup>

<sup>70</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.73

<sup>71</sup> Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата* (Дидактички прирачник). Скопје: Матична библиотека „Искра“, стр.108

### ➤ Ученичко досие

Согласно член 22 од Правилникот за начинот на организирање и спроведување на проверувањето на постигањето на успехот на учениците, како и начинот на утврдување на завршните оценки на ученикот во основните училишта, стекнатите знаења и вештини на ученици, наставникот ги води во *ученичко досие* во текот на учебната година. Наставникот треба да го води досието во електронска и во пишувана форма во текот на годината. На крајот од учебната година со завршната оценка мора да има пишувана копија од досието за секој ученик за одредените предмети заверено со потпис од наставникот.<sup>72</sup> Ученичкото досие се користи од страна на наставниците за да се бележат информациите за сите аспекти на учењето и развојот на ученикот. Досието претставува концизен образовен историјат за напредокот и постигањата на ученикот во текот на секоја учебна година и затоа треба да се води досие за секој ученик. Тоа се користи за во него да се чуваат документите внесувани од страна на одделенскиот наставник. Главните функции на ученичкото досие се:

- » Да им дава подршка на наставниците и на учениците во следењето и структурирањето на учењето;
- » Да обезбедува информации во подготвувањето на извештаите за родителите;
- » Да обезбедува информации за наставниците коишто подоцна ќе го учат ученикот.<sup>73</sup>

*Ученичкото досие* ги вклучува силните страни и потребите на учениците, напредокот што тој го постигнува и секое подрачје на образованието и развојот на коишто треба да им се обрне посебно внимание. Во ученичкото досие можат да се внесуваат и други корисни и релевантни информации, како што се: детали за контактите со домот, евиденцијата за редовноста на часовите, медицинска историја (онаму каде што тоа е потребно), информации во врска со предучилишното искуство (доколку се обезбедени и материјали со резултатите од оценувањата и сл. Училиштето може да избере да го води ученичкото досие во писмена форма (во папки) или во електронска форма.<sup>74</sup>

<sup>72</sup> <http://tehnickoobrazovanie.weebly.com/10911095107710851080109510821086-108710861088109010921086108310801086.html>

<sup>73</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.73

<sup>74</sup> Исто, стр.74

## ➤ Ученичка книшка

Ученичката книшка претставува значаен елемент на ученичкото досие и во неа се бележат најважните и карактеристичните информации за образовниот напредок и постигањата на ученикот (вклучувајќи ги и интересите, јаките страни и потребите). Главна цел на ученичката книшка е информирање на родителите преку една пристапна форма за да можат да ги користат таквите информации во давањето помош на своите деца во учењето и така да ја зајакнуваат врската меѓу училиштето и домот. Ученичката книшка овозможува бележење на информациите од оценувањето два пати годишно.

Во книшките внесуваат белешки сите оние кои му предаваат на ученикот. Резултатите од оценувањата на учениците се бележат за да се олесни запознавањето на родителите, наставниците и другите субјекти заинтересирани за образованието на ученикот со најрелевантните и корисните информации за напредокот и постигањата на ученикот.<sup>75</sup>

Основата на најголемиот број системи за известување се *ученичките книшки*. Оваа едноставна форма е конструирана со цел на родителите да им го пренесе напредокот на нивните деца. Обично се обезбедуваат списоци за проверка на оценките или нумерички бодови, заедно со коментарите на наставникот или опсервациите коишто се однесуваат на заложбите, соработката и другите однесувања на ученикот. За ефективно да комуницираат, родителите мора да бидат во можност да разберат што значат оценките и коментарите. Информациите мора да бидат прецизно толкувани и родителите треба да научат доволно за да ги насочат напорите за подобрување.<sup>76</sup>

<sup>75</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.74

<sup>76</sup> McMillan, H. J. (2006), *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.384

❖ *Како треба да се бележат и евидентираат информациите од оценувањето*

Информациите од оценувањето можат да се бележат во различни форми, вклучувајќи бројчани оценки, описни оценки, листи за проверка, профили и наративни коментари. Наставниците треба да имаат предвид дека коментарите треба да бидат објективни и конструктивни. Се препорачува коментарите што се внесуваат во *ученичкото досие* и во *ученичката книшка* да бидат формулирани на позитивен начин со цел да се даде поддршка на натамошното учење и развој.

При нивното пополнување наставниците треба да ги имаат предвид можните корисници коишто ќе ги читаат овие документи.

Информациите од оценувањето што се содржат во *ученичкото досие* и во *ученичката книшка* треба да им бидат лесно достапни и разбирливи на сите релевантни заинтересирани корисници. Тоа налага јасност и доследност во бележењето и пренесувањето на информациите од оценувањето од еден на друг наставник во рамките на училиштето при известувањето на родителите во различните фази од образованието на нивните деца во основното училиште. Слична доследност и јасност е потребна при заемната размена на информациите од оценувањето и меѓу училиштата, а особено заради зголемената мобилност на училишната популација.<sup>77</sup> Со еден збор, информирањата за сознанијата од оценувањето треба да бидат навремени, јасни, точни и употребливи за корисниците.

---

<sup>77</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.74



### **2.2.4.1. Известување на родителите за напредокот на ученикот**

Во однос на оваа тема треба да додадеме дека важна функција на оценките е да обезбедат информации коишто можат да се споделат со родителите. Родителите се од суштинско значење за учењето на ученикот, а ефективното известување за напредокот на ученикот може да им помогне подобро да ги разберат своите деца и да знаат што можат да направат за да обезбедат соодветна поддршка и мотивација. Иако оценките се највообичаениот начин на кој родителите се држат во чекор со напредокот на ученикот, она што тие оценки го комуницираат е обично ограничено. Родителите треба да добиваат и пишани извештаи со информации и детали за напредокот на нивното дете по секој наставен предмет, вклучувајќи информации за личниот и социјалниот развој на детето. Од родителите се бара да дадат своја повратна информација по извештајот по што се преземаат соодветни активности согласно гледиштата на родителите во однос на постигањата и напредокот на нивните деца.<sup>78</sup> За резултатите од оценувањето, родителите треба да бидат известувани два пати годишно во текот на секоја учебна година. Едниот од овие настани вклучува и доставување писмен извештај, по можност на крајот на учебната година. Другиот извештај може да вклучува само средба или средба и писмен извештај. Училиштето може да одлучи за најсоодветното време за ваквите извештаи и средби и да го вклучи ваквиот временски распоред во политиката за оценување.<sup>79</sup>

Информирањето на родителите на крајот на годината се конкретизира со членот 16 на *Законот за основното образование*, во кој се вели: „Годишниот успех на учениците се соопштува на завршна свечена средба на која присуствуваат учениците, родителите и наставниците. На овие средби се доделуваат и признанија на учениците кои покажале особено забележителни резултати“.<sup>80</sup> А за ова им се доделуваат и награди, пофалби и признанија.

<sup>78</sup> *Индикатори за квалитет на работата на училиштата* - работна верзија. (2009). Скопје: Министерство за образование и наука, стр.23

<sup>79</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.74-75

<sup>80</sup> *Закон за основното образование*. (5 јуни 1996). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.27, стр.873

Известувањето може да има многу форми, вклучувајќи и неделни или месечни извештаи, телефонски повици, писма, информатори, средби и, се разбира, ученички книшки. Наставниците можат да остваруваат неформални средби со родителите и надвор од ваквите формални состаноци. Политиката на оценување треба јасно во кратки црти да даде преглед на одлуките што училиштето ги презема во врска со зачестеноста и начинот на известувањето. Наставникот има професионална обврска да собере што е можно повеќе информации за секој ученик, не само за неговиот когнитивен развој, туку и за социјалниот и културниот контекст во кој ученикот се наоѓа. Колку повеќе информации има наставникот за ученикот, неговото семејство и заедницата од која доаѓа, толку поуспешен ќе биде во планирањето на активностите. Учењето и развојот стануваат процес на соработка меѓу училиштата и родителите и им помагаат на родителите да разберат на кој начин нивните деца учат и се развиваат, и што треба да очекуваат од училиштето. Во тој процес родителите се чувствуваат како рамноправни партнери.

На крајот, можеме да констатираме дека, секој наставник кој сака да има квалитетна соработка со родителите, би требало да води сметка, таа да се одвива во средина на педагошки оптимизам и верба дека заедно може да се постигне и направи повеќе.... Многу е важно оваа соработка да биде заснована на принципот на демократичност бидејќи и двете страни се „здружени“ во настојувањата да го подигнат квалитетот на „производот“ заради кој тие се здружиле. Затоа во соработката се нагласува партнерскиот однос кој му дава подеднаква важност и на двете страни-додава Димитровска, В. (2011).<sup>81</sup> Во однос на ова, слично мислење има и Мустафаи, М. (2011), која вели дека „соработката со родителот е клучна за олеснување на развојот и постигнувањата на детето, како и за превенција и надминување на образовните и развијните проблеми на ученикот“.<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Димитровска, В. (2011). *Соработката со родителите важен фактор за успехот на учениците*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.138

<sup>82</sup> Мустафаи, М. (2011). *Соработка со родителите*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.171

### **3. СОВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ**

*„Современото училиште треба да се базира и континуирано да се усогласува со новонастанатите потреби на општеството и современите сознанија во науката“.*

*Вера Стојановска (2004)*

Брзите промени во образовната и информатичката технологија, постојаната акумулација на научните сознанија во општествените науки, а пред сè во педагогијата и сродните науки, како и темпото на трансформација на општеството во насока на негова демократизација..., нужно предизвикуваат промени во воспитно-образовниот систем и наметнуваат потреба современото училиште да се базира и континуирано да се усогласува со новонастанатите потреби на општеството и современите сознанија во науката—констатира Стојановска, В. (2004).<sup>83</sup> Потребата за промена во образованието во 21-от век е многу важна, ако се имаат предвид брзите промени кои се случуваат во светот и применувањето на тековните современи откритија во секојдневниот живот, како и промената на улогата на традиционалните образовни институции.

Системот на образование е еден од најкомплексните и најдинамичните системи во едно општество и затоа е подложен на постојани промени. Образовниот систем, чија главна цел е едукацијата, воспитувањето и развојот на младите генерации, е основен генератор на напредокот на едно општество. Реформата во образованието последниве децении е сè понагласена потреба речиси во сите земји во светот. Македонија како земја со историски корени и традиции во просветата и образованието и земја во транзиција, се наоѓа пред сериозен предизвик за иновирање и реформирање на воспитанието и образованието на сите нивоа.<sup>84</sup>

<sup>83</sup> Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум, стр.5

<sup>84</sup> Петров, Н. (2013). *Реформско-иновативниот систем на едукација, основа за интеракциско сознавање и учење*. Просветно дело - Списание за теорија и практика на образованието, бр.4, Скопје: Здружение за теорија и практика на образованието „Образовни рефлексии“, стр.6

Во последните години сè почесто се зборува за реформи на образовниот систем и за промена на постојниот модел на настава т.н. *традиционален модел на настава* и воведување *современ модел на настава*, кој ќе ги следи развојните трендови на современите концепции на наставата и ќе воведи иновации во наставниот процес. Во однос на фактот дека интензивните промени во повеќе сфери од нашето живеење се реалност, во која не е поштедено ни образованието како дејност, неопходно е извесно реструктурирање во одредени негови подрачја што ќе биде во склад со промените во него ослободено од негативниот традиционален товар. Колку полесно ќе се ослободиме од него, толку побргу ќе одговориме на потребите на времето, а сè во функција на практикување и изградување на современ образовен модел. Тргувајќи од тоа, кај нас веќе се направени определени промени во концепцијата на основното училиште, како темелна институција на воспитно-образовниот систем воопшто, а со тоа и определени промени во однос на **оценувањето на постигањата на учениците**.

Преку воведувањето на современите концепции во наставата треба да се постигне поголема флексибилност на наставните планови и програми, поактивна вклученост на учениците во процесот на наставата, пофлексибилни форми на настава која првенствено ќе биде насочена кон ученикот и развојот на неговите способности, креативноста и творечкиот дух.<sup>85</sup> На учениците треба да им се обезбеди средина за учење што нуди најразлични доживувања, со што ќе им се помогне да се развијат социјално, интелектуално, физички и емоционално, соодветно на нивната возраст и степен на развој. Многу е важно наставникот да создаде средина и атмосфера во училницата каде што учениците ќе се чувствуваат слободни да го изразат сопственото мислење, да веруваат во себе, во наставникот и во своите другари, да користи разни методи со кои ќе им пренесе знаење на учениците, да ги вклучува во донесувањето на правилата на однесување, да ги поттикнува да соработуваат, да ги почитуваат останатите и да бидат успешни.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Младеновска-Димитровска, М. (2014). *Современи тенденции во оценувањето на постигањата на учениците*. Стручен билтен на наставниците 17-18, Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.15

<sup>86</sup> Burke-Walsh, K., Киранциска, С., Лазаревски-Горѓиева, Т. (2009). *Создавање средина на учење за 21-от век*. Скопје: Проект за основно образование - USAID, стр.13



Следствено со ова, современиот модел на настава треба да биде проследен и со промени во начинот на оценување и вреднување на знаењето на учениците. Знаењето не е нешто што можеме да им го дадеме на учениците, но можеме да ги научиме да си поставуваат достижни цели, да планираат како да ги постигнат, да проценуваат како напредуваат и што треба следно да направат. Тоа е најголем придонес на оценувањето-констатира Мицковска, Г. (2011).<sup>87</sup>

За разлика од оценувањето во *традиционалниот модел* каде оценувањето е претежно насочено кон репресивно проверување и оценување и секое незнаење се казнува, во *современиот модел* на настава се настојува оценувањето и проверувањето да е насочено кон тоа што ученикот знае и може, се истакнува знаењето, се мотивира ученикот, што придонесува за развивање на позитивен став кон учењето, подигнување на самодовербата кај учениците, градење на чувство на сигурност и компетентност и намалување на стравот од неуспех и стравот од испрашување.<sup>88</sup>

Образованието во 21-от век пред себе има поставено многу поинакви задачи од традиционалниот модел на образование каде што меморирањето информации и факти е најважен дел од образованието. Меморирањето факти не е доволно за успешно да ги подготвиме децата за 21-от век. Денес, во ерата на компјутеризација, многу е поважно ученикот да научи како да учи и да доаѓа до информации, отколку да меморира факти кои ги кажал наставникот.

Компаративниот приказ на основните карактеристики на традиционалната и на современата настава јасно покажува дека станува збор за два сосема различни модели на настава. Секој од нив гради и сопствен модел на проверување и оценување на постигањата на учениците, соодветно на суштинските карактеристики на наставата. Овде, исто така, компаративно се прикажани основните карактеристики на системот на оценување во традиционалната и современата настава, односно на тенденциите на трансформирање на сегашниот традиционален во современ систем на оценување.

<sup>87</sup> Мицковска, Г. (2011). *Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија - ги користиме ли потенцијалите*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.201

<sup>88</sup> Младеновска - Димитровска, М. (2014). *Современи тенденции во оценувањето на постигањата на учениците*. Стручен билтен на наставниците 17-18, Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.16

<b>Тенденции на промени во системот на проверување и оценување<sup>89</sup></b>		
<i>ОД:</i>	<i>КОН:</i>	
<b>Од проверување и оценување насочено кон резултатот</b>	→	<b>Кон проверување и оценување насочено на процесот</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сега се проверува, главно, резултатот од наставата, она што е научено, усвоено.</li> <li>- Акцентот е на содржината на наученото и затоа самата <i>оценка</i> добива посебно значење...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Предметот на проверување и оценување се проширува и на процесот кој води кон резултатот...</li> <li>- Акцентот се става на тоа што и како се работи или треба да се прави, па затоа <i>повратната информација</i> е поважна од оценката.</li> </ul>
<b>Од истакнување на обемот (квантитетот) на знаењата</b>	→	<b>Кон истакнување на квалитетот на знаењата</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Се проверува и оценува колкав обем на знаење е усвоен (факти и генерализации).</li> <li>- Се регистрираат точните и неточните одговори.</li> <li>- Внимателно е насочено, главно, на запомнетото знаење кое може да се репродуцира.</li> <li>- Се преферира енциклопедиско знаење.</li> <li>- Малку внимание се посветува за проверување и оценување на развојот на способностите, умеењата, интересите, ставовите и другите црти на личноста на учениците.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Се бараат, проверуваат и оценуваат и другите карактеристики на знаењето: трајноста, предлабоченоста, применливоста, поврзаноста со други знаења – што сè заедно го чинат неговиот квалитет.</li> <li>- Се бара и цени продуктивно знаење, кое е употребливо во нови ситуации и за решавање на проблеми.</li> <li>- Вниманието е фокусирано на проверување и оценување на развојот на личноста во целост, а не само на обемот на знаењата.</li> </ul>
<b>Од претежно завршно (сумативно) проверување и оценување</b>	→	<b>Кон дијагностичко и формативно проверување и оценување</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проверување и оценување се врши најчесто по завршување на наставата (одредена тема, тримесечје, полугодие или крај на година).</li> <li>- Целта на ова проверување е официјално сумативно оценување – оценка на постигнатите резултати. Ова проверување и оценување доминира во традиционалната настава. Тоа е критериоко оценување или нормативно.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ова проверување и оценување се врши во текот на реализацијата на наставата, а целта му е поставување дијагноза, односно давање повратна информација за да се отстранат евентуалните празнини во работата и да се стимулираат учениците за понатамошно учење. Тоа е проверување и оценување без официјална оценка.</li> <li>- Оценувањето е процесно и има формативен карактер.</li> </ul>

<sup>89</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.65-67

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

<i>ОД:</i>		<i>КОН:</i>
<b>Од</b> претежно усно и писмено проверување на постигањата	→	<b>Кон</b> примена на разновидни начини на проверување на постигањата
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Во нашата практика преовладуваат два начина на проверување на знаењата и останатите постигања на учениците – <i>усно и писмено</i>.</li> <li>- И двата, освен стандардизираниите тестови, се проследени со повеќе слабости (необјективност, недоволна валидност и др.)</li> <li>- Стеснет е и предметот на проверување и оценување.</li> <li>- Се зафаќа претежно спознајно-говорната компонента и се бара, пред сè, репродуктивно знаење.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Значително е проширен списокот на методите, постапките и техниките на проверување на постигањата на учениците.</li> <li>- Освен усно и писмено, се користат и разни начини на: практично проверување, проверување и оценување на разни творби (изработки) на учениците, се наблудуваат и проценуваат разни активности и однесувања на учениците, за што се користат и разни инструменти – чек листи, инвентари, скали на проценка и сл.</li> <li>- Посебен акцент се става на есејскиот тип на задачи за проверка на знаењата.</li> </ul>
<b>Од</b> кампањско проверување и оценување	→	<b>Кон</b> редовно (континуирано) следење, проверување и оценување
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Се врши претежно во одредени периоди од наставата.</li> <li>- Обично тоа е пред крајот на таканаречените класификациони периоди (тримесечја) за да се одговори на обврската да се оценат учениците и да се согледаат резултатите.</li> <li>- Проследено е со многу непријатни чувства на таканаречената испитна треска.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Се остварува во текот на целото траење на наставата.</li> <li>- Тоа е тековно – постојано следење на наставата, односно тековно – постојано следење, проверување и оценување, со намера да се проценат постигањата и да се планира идната работа.</li> <li>- Тоа е континуирано контролирање и самоконтролирање.</li> </ul>
<b>Од</b> проверување и оценување насочено кон барање (ловење) на грешки и незнаење	→	<b>Кон</b> проверување и оценување со позитивна насоченост – барање на знаење
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Тоа е репресивно проверување и оценување.</li> <li>- Проследено е и со казнување и со исмејување.</li> <li>- Негативно се одразува на самодовербата и самостојноста на учениците, поттикнува развој на конформистички тип на мотивација и страв од испит од неуспех и од слаба оценка.</li> <li>- Тоа е проверување и оценување кое го врши исклучиво наставникот.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проверувањето и оценувањето е фокусирано на она што ученикот може и знае.</li> <li>- Се истакнува знаењето, успехот, а тоа поттикнува и мотивира на нов успех („ништо не успева како успехот“). Развива чувство на сигурност во себе, дека може и дека резултатите се дело на неговиот труд.</li> <li>- Во проверувањето и оценувањето се вклучени и учениците, поголем акцент се става на самопроверувањето и самооценувањето.</li> </ul>



Барањето за поголема ефикасност и квалитет во образованието како и за стандардни резултати во наставата и учењето ја нагласува потребата од надминување на униформноста на вреднувањето и оценувањето и бара примена на нови форми, методи, постапки и модели на оценување во различни образовни ситуации. Битно е што се оценува и кои способности се развиваат. Во оваа смисла проблемот на оценувањето добива свое значење во смисла тој да стане флексибилен а не крут систем, да се надмине предавачко-испитувачки начин на работа, постапките на пратење (следење) и оценување на напредокот на ученикот да се осовременуваат, подобрувањето или намалувањето на успехот да се проучува и самиот процес на оценување да биде еден континуитет на активности. Современиот систем на проверување и оценување на постигањата треба да внесе нов дух во училиштето: *негативните оценки да не создаваат траума, да се надминат слабостите во оценувањето и да се гради одговорен однос на ученикот и оценувачот.*<sup>90</sup>

Наставникот секогаш треба да настојува да му овозможи на ученикот да го покаже своето знаење на тој начин што при поставувањето на прашањата да води сметка истите да ги приспособи на индивидуалните можности, со што ќе го храбри и ќе му помага да дојдат до израз неговите постигања. Позитивната насоченост на проверувањето и оценувањето поаѓа од тоа дека секогаш треба да се бараат добрите страни во напредокот на ученикот, дека „успехот раѓа успех“, односно дека тоа ја засилува вербата во себе, ја јакне мотивацијата на ученикот, го помага развојот на позитивната слика за себе и, воопшто, позитивно влијание на севкупниот негов развој. Се разбира, тоа не значи да не се согледуваат слабостите и тешкотиите во напредокот. Напротив, и тие се следат, се откриваат можните пропусти, како и причините за нив и сето тоа се коментира и вреднува, но на начин кој нема да ја повреди личноста на ученикот, туку ќе биде сообразен со нивото на оценката што ученикот ја има за себе и со намера да му се укаже и помогне како да ги надмине евентуалните тешкотии и слабости. Наместо да настапува хиерархиски, авторитарно и со оценката да заплашува, казнува, присилува и дисциплинира, со намера да ги принуди учениците да ја следат неговата визија за знаењето и учењето, потребно е наставникот да му помогне на ученикот својата работа да ја насочи согласно со неговите можности и со критериумите што ги бара учењето—додава Поповски, К. (2005).<sup>91</sup>

<sup>90</sup> Мурати, Џ. *Квалитетното оценување денес: Фактори и обусловувања.*  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Xheladin%20Murati.pdf>)

<sup>91</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.* Скопје: Китано, стр.94-95



### **3.1. Промени во оценувањето согласно правилата за поучување во 21 век**

Современите светски трендови во образованието, како одговор на крупните општествено-економски промени и брзиот техничко-технолошки развој, ја наметнаа потребата од соодветни промени во организациската поставеност на училишната, како основна средина на организираното учење. Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување на работата во училиштата, што од своја страна ќе доведе до обезбедување квалитет во образованието. Од училишната, како основна микросредина на организираното учење се бара да се прилагоди и да одговори на современиот степен на развој, да нуди пријатна и топла атмосфера и да подготвува ученици кои ќе можат да одговорат на сите предизвици што со себе ги носи новото време. За да одговори на различните индивидуални и возрасни потреби на учениците, училишната треба да се прилагодува и на новата концепција на образованието. *Во пресрет на различните предизвици, училишната дејствува како можност која треба да биде искористена во функција на идните потреби на учениците.*<sup>92</sup> Од ова може да се констатира дека денес образованието се наоѓа пред голема пресвртница. Се уште не се видливи далечните перспективи, но сигурно е дека нема да изостанат големи промени што ќе допрат до основната функција на училишната. За да може да одговори на својата нова улога, училишната мора да помине низ повеќе оперативни процеси, да поседува стратегија за постигнување на целите и постојано да гради нови капацитети.<sup>93</sup>

Оценувањето на учениците е повеќе од само просто мерење на знаењето. Она што оценуваме, како оценуваме и како ги користиме резултатите од оценувањето, им праќа на учениците јасна порака за тоа што е важно да се научи, како би требало да се научи и на кој начин очекуваме да го покажат своето знаење. Токму затоа треба да се обрне посебно внимание, самиот процес на оценување да биде добро планиран, комплементарен а со тоа ќе ги поттикнува и мотивира учениците и ќе им овозможи да ги прикажат своите највисоки способности. Сето тоа со цел да се надмине репродуктивната активност во учењето и да се насочува творечката димензија на учење кое имплицира квалитет во наставата.

<sup>92</sup> Burke-Walsh, K., Киранциска, С., Лазаревски-Ѓорѓиева, Т. (2009). *Создавање средина на учење за 21-от век*. Скопје: Проект за основно образование - USAID, стр.9

<sup>93</sup> Исто, стр.15

Исто така при оценувањето на постигањата на учениците се тргнува пред се од причините поради кои оценуваме, па затоа и се менува целокупниот начин на оценување, кое се повеќе се претвора во процес на собирање на докази (податоци) за учењето на учениците. Ваквите информации им овозможуваат на наставниците да донесуваат одлуки за поефективно прилагодување на наставата кон образовните потреби на учениците, но и креирање средина во која учениците се помотивирани да учат.<sup>94</sup> Според ова, сметаме дека современите техники за оценување многу повеќе се однесуваат на целите на наставните програми. *Наставните програми за основно образование* го нагласуваат, во општи рамки, значењето на оценувањето за да му овозможат на наставникот да го проширува и да го збогатува учењето на учениците низ сите подрачја на наставните програми. Овој пристап бара поинакво оценување кое наместо оценување засновано на тестови, треба да премине во евалуација заснована на показателите за нечие учење. Сите активности во образованието треба да се насочени кон постигнување на целите што системот ги поставил. Целите на основното образование во новиот концепт на деветгодишно основно образование во Македонија се компатибилни со целите на образованието на 21-век во други образовни системи. Со нив, главно, се нагласуваат најсуптилните елементи во наставата и учењето, *учениците активно да бараат информации и да ја проверуваат нивната веродостојност, да го поврзуваат научното со сопственото искуство, да ги споделат своите сознанија со другите, да изнајдат нови решенија за замислени проблеми, да ги испитуваат причинско-последичните односи на испитуваните појави, да преземаат одговорност за сопственото учење, да соработуваат со другите ученици во училиштето, да се подготвуваат за живот во социјалната средина и да станат приврзаници на концептот за доживотно учење.*<sup>95</sup> За таа цел предложените решенија имплицираат друга организација на наставата. Ова е една од главните причини зошто ние сме во потрага по нови начини на изведување настава и оценување на часовите. Во практиката се случува значителни промени во смисла на интегрирање на оценувањето во наставата, поддршка на постигањето, достигнување важни цели на образованието преку формативното оценување, вклучување на учениците во оценувањето и сл.

<sup>94</sup> Вељаноска, П. *Формативното наспроти сумативното оценување во наставниот процес по предметот музичко образование во предметна настава во основните училишта* (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Pavlinka%20Veljanovska.pdf>)

<sup>95</sup> *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието, стр.79-80

Последниве дваесетина години, во рамките на Проектот за основно образование, кој е финансиран од УСАИД, заедно со Бирото за развој на образованието (БРО), преземени се бројни активности за унапредување на формативното оценување во наставата. Последниве години, истражувањата, теоријата и практиката во наставата и учењето го истакнуваат посебно проблемот како наставникот може да го користи оценувањето за да овозможи учењето да биде поинтересно, помотивирачко и поуспешно за секој ученик.<sup>96</sup> Квалитетното оценување денес се наметнува како услов и фактор за обезбедување квалитет во образованието и унапредување на постапките за оценување на постигањата на учениците. Затоа императивно треба да се создава современ, флексибилен и сеопфатен систем на оценување на ученикот кое одговара на учењето на 21-от век.

По традиција, оценувањето, а посебно оценувањето во текот на часовите претставува индивидуално подрачје на наставникот. Од неодамна, нагласката на оценувањата од наставниците се премести од формалните тестови на знаења кон извлекување одговор за разбирањето на учениците и користењето на информациите стекнати од овие оценувања за формативни цели. Присутно е сè поголемо спротивставување на користењето на стандардизирани тестови единствено само за изведување оценки и за одговорност. Оценувањето со објективни тестови на знаења е карактеристично за образовната парадигма карактеристична за 20-от век, каде и учењето е базирано на учење издвоени содржини, хиераркиски подредени, експлицитно предавани од наставникот и на ист начин усвојувани од ученикот.<sup>97</sup>

Во Велика Британија *Групата за реформа на оценувањето*<sup>98</sup> изготви нови идеи за училишното оценување што повеќе го поддржуваат процесот на учењето отколку мерењето на резултатите од процесот на учењето. Во суштина на овие идеи е поимот дека формативното оценување е релевантно само ако му овозможува на наставникот да го споредува тековното знаење на ученикот со договорените нивоа на успехот и им помага на наставниците да го подобруваат знаењето на ученикот (ако е потребно), а сепак им помага на наставниците да ја подобруваат својата сопствена настава.

<sup>96</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училиштата*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.10

<sup>97</sup> Мицковска, Г. (2011). *Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија - ги користиме ли потенцијалите*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.200

<sup>98</sup> Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.

([http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond\\_blackbox.pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf))

Токму во овој контекст ние се залагаме за развој на системите за следење коишто ќе им овозможуваат на наставниците и на училиштата да ги одредуваат способностите на учениците и да го следат сопствениот напредок во различни предмети.

Општо е прифатено мислењето, дека денешното, традиционално оценување на учениците под дејство на различни фактори е веќе надминато, па се случува исто знаење различно се оценува од различни испитувачи. Оттука произлегува барањето за промена и на начинот на оценување на учениците од традиционално во комплексно.

Комплексните форми на оценување вклучуваат изведбени активности и оценување преку портофолио. Наставата преку решавање проблеми, автентичното учење, способноста да се интерпретираат сопствените сознанија, се учење кое ги вклучува повисоките нивоа на мислење, а се дел од вештините кои треба да се научат во училиштето на 21 век, каде им се дозволува на учениците активно да учествуваат во оценувањето преку самооценување и меѓусебно оценување, учениците да се охрабруваат да не даваат само еден точен одговор, да учат од погрешните одговори, да се собираат докази за тоа како ученикот ја разбрал дадената тема.<sup>99</sup> Може да се каже дека на учениците, ова ќе им помогне да ја превземат одговорноста за своето учење и да го проценуваат квалитетот на сопствената работа. А да се постигне ова, важно е училиштето да биде отворено за иновациите во наставниот процес, особено иновациите во системот на оценувањето на постигањата на учениците, и кои веќе се покажале како добри едукативни практики.

Овој принцип налага наставата да се збогатува со содржини, нови методи и постапки, кои го поттикнуваат критичкото мислење кај учениците и ги оспособуваат да преземаат одговорност за сопственото учење, да соработуваат со другите и да се развива љубопитноста и потребата од постојано сопствено учење и надградување на знаењата.<sup>100</sup> А со ова, несомнено ќе се развие свеста кај учениците за сопствената индивидуалност и воедно ќе се поттикнува самодовербата и одговорноста за сопствените постапки.

---

<sup>99</sup> Бутлеска, У., Талимџиоска, Т. *Промени во оценувањето согласно правилата за поучување во 21 век - Комплексно вреднување на резултатите од активностите на учениците* (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Ubavka%20Butleska,%20Danica%20Talimdzioska.pdf>)

<sup>100</sup> *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието, стр.73



#### **4. ВИДОВИ НА ПРОВЕРУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ СПОРЕД ЦЕЛТА И ВРЕМЕТО НА ИЗВЕДУВАЊЕ**

Оценувањето е една компонента од наставниот процес и може да се дефинира како процес на следење, насочување и утврдување на постигањата на учениците. Него го сочинуваат уште и учењето (активностите што ги презема ученикот за да го научи материјалот), активности за време на часот и активности вон часовите (дома), но со насоки дадени за време на поучувањето (активностите што ги презема наставникот за да ги научи учениците; во активностите се вклучени учениците, но главната улога ја има наставникот).<sup>101</sup> Ако оценувањето го сфатиме како следење на напредокот на учениците, тогаш мора да ја забележиме и важноста од ова оценување.

Важно е оценувањето бидејќи дава информација за постигнатите компетенции од поединечни подрачја, односно дали и во која мера се постигнати поставените цели. Низ овој процес наставникот воспоставува стандарди за следење на квалитетот, врши идентификација на начинот на подобрување на поучувањето, документирање на постигањата со цел донесување на информативни одлуки и проценка на влијанијата.<sup>102</sup> За да се напредува ученикот во учењето неопходно е постојано да знае дали правилно учи и колку успева да научи. Преку постигањата на ученикот, наставникот стекнува сознанија колку успешно ги поучува учениците. Оценувањето е процес преку кој се вреднуваат не само знаењата и оспособеноста на учениците, туку и нивните вредности, ставови и навики, кои влијаат врз постигањата во училиштето и надвор од неа. Така се добива слика за тоа што учениците знаат и колку може своите знаења да ги применат во практиката. Тоа нуди информации за добрите страни и слабости на секој ученик што се користи за да се обезбеди напредување на ученикот во постигањата. А постигањата на учениците реално го помагаат развојот и напредокот на нивната личност. Оценките се неопходни за да се сумира и соопшти постигањето на ученикот.

Може да се зборува за различни видови на проверување и оценување, во зависност од целта на проверувањето, содржината (предметот) што се проверува, времето кога се врши, од тоа кој го изведува, на кој начин се остварува и слично.

<sup>101</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.12

<sup>102</sup> Гичевска, М. (2014). *Видови методи на оценување*. Стручен билтен на наставниците, бр.17-18, Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.19

Според Поповски, К. (1996), многу посоодветно е како критериум за утврдување на видот на проверувањето и оценувањето се земе *целта поради која се изведува*. Во зависност од тоа може да се говори за:

- » *Дијагностичко* проверување и оценување;
- » *Формативно* проверување и оценување;
- » *Сумативно* проверување и оценување.<sup>103</sup>

Во смисла на тоа, Османи, Ф. (2007), вели дека активностите на проверување и оценување може да се изведуваат за разни цели и во различни периоди од годината. На пример, во почетокот на наставата (учебната година) тоа се прави заради спознавање на постојната состојба и се нарекува *дијагностичко проверување и оценување*; во текот на годината, тие се составен елемент на процесот на учење и поучување – како едукативно, *формативно проверување и оценување*, а на крајот од одреден период од наставата – како *сумативно проверување и оценување*.<sup>104</sup>

Кога зборуваме за *дијагностичко проверување и оценување*, треба да се има во предвид фактот дека секој процес на проверување на знаењата на учениците, како еден вид контрола, се заснова врз принципот на превентивност. Имено, за да се обезбеди поголема сигурност за успешна работа во наставниот процес што претстои, неопходно е да се знае од каде се тргнало и со какви (пред) знаења располагаат учениците, пред да започне обработката на нови содржини од некоја област. Еден вид на дијагностичко проверување е проверувањето на почетокот на учебната година. Станува збор за проверка на обемот и квалитетот на тие знаења од претходното образование кои се сметаат како неопходна основа врз која ќе се надградуваат новите знаења од одредена област. Затоа и се вели дека се проверува и оценува предзнаењето на учениците од кое зависи натамошното проверување во соодветната област. Ова се прави, особено, по оние предмети кои учениците ги изучувале претходно, но се препорачува и тогаш кога некоја научна област почнува да се изучува по прв пат. Целта на ваквото проверување е да се оцени дали учениците го поседуваат неопходното знаење, односно да се откријат евентуалните пропусти во нивното предзнаење.

<sup>103</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сваќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.78

<sup>104</sup> Osmani, F. (2007). *Dokimologjia* (doracak dedikuar studentëve). Tetovë: Universiteti Shtetëror i Tetovës, стр.85

Дијагностичкото проверување е наменето за наставникот. Насочено е кон „откривање на незнаењето“. Врз основа на резултатите од проверката на наставникот ќе оцени дали учениците ќе бидат во состојба да го усвојат новото знаење или ќе биде неопходно претходно да се надополнат одредени празнини, да се обработат, повторат, систематизираат некои содржини што учениците ги заборавиле или недоволно ги совладале.<sup>105</sup>

*Формативното оценување (Оценувањето за учење)* ја нагласува активната улога на ученикот во неговото учење на тој начин што наставникот и ученикот се усогласуваат во тоа какви треба да бидат резултатите од учењето, како и за критериумите за проценка на резултатите што се постигнуваат. Кога резултатите од учењето на ученикот се користат за давање повратна информација и наставниците го подобруваат поучувањето и учењето во наредниот период, таквото оценување станува *формативно оценување* или *оценување ЗА учењето*. Оценувањето кое се спроведува додека се учи и поучува се нарекува **формативно оценување**. Се одвива во текот на целата учебна година, на учениците им дава информација за тоа како напредуваат во учењето. Тоа претставува поттик за учење и нуди насоки како понатаму да се учи. Учениците знаат кои наставни цели треба да ги постигнат, а тоа им овозможува постапно да се оспособуваат за самооценување на своите знаења и способности. Постигнатите резултати го одразуваат напредокот на учениците, но покажуваат и колку ефективно било поучувањето (резултатите му користат на наставникот да го моделира поучувањето за да овозможи учениците да научат).<sup>106</sup>

Во основа, *формативното оценување* или *оценувањето за учење* им помага на наставникот и на ученикот да се фокусираат на трите клучни прашања:

- » **Каде се (до каде стигнале досега)** учениците во своето учење?
- » **Каде (во кој правец)** учениците **напредуваат** во своето учење?
- » **Како** учениците ќе стигнат до **следната фаза** во своето учење.<sup>107</sup>

<sup>105</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сваќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.78-79

<sup>106</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.13

<sup>107</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.11

Затоа, давањето повратни информации на учениците има централна улога во оценувањето за учење. Овие повратни информации се базираат на податоците за тоа како и што учениците учат. Повратните информации насочени кон тековното учење или кон задачата, може да им помогнат на учениците да го идентификуваат својот напредок и да бидат задоволни со постигањата, прецизно да ги одредат предизвиците со кои се соочуваат и да одлучат кои ќе бидат нивните следни чекори.

Пример за ова оценување може да биде:

- » Наставникот му поставува прашања на ученикот додека тој учи.
- » Како резултат на тоа, наставникот открива дека ученикот нешто погрешно разбрал.
- » Наставникот му помага на ученикот подобро да го разбере за тоа што го учи.<sup>108</sup>

А спротивно од тоа, *сумативното оценување (Оценувањето на наученото)* се фокусира повеќе на среднорочното и на долгорочното оценување. Ова оценување вклучува оценување на она што некој ученик го научил на крајот на одреден период, како што е на крајот на една лекција, на крајот на неделата, полугодното или учебната година, односно се однесува на *сумирањето на успехот на ученикот во одреден временски период*. Според *нацртот на стандардите за оценувањата*, оценувањето кое се спроведува кога ќе заврши учењето и поучувањето на одредена тема/теми и/или во точни определени периоди од учебната година се нарекува **сумативно оценување**.<sup>109</sup>

Сумативното оценување се однесува на кумулативните оценувања и обично се врши на крајот на извесна тема или тематска целина, со намера да се стекне увид во тоа што извесен ученик научил, или за квалитетот на учењето и да се даде суд за неговата работа според извесни стандарди. Макар што ние често мислиме за сумативното оценување како на традиционални објективни тестови, ова не треба да биде таков случај. На пример, сумативните оценувања можат да следат по извесна акумулација на евиденција собрана во текот на извесен временски период, како во збирка на изработки на ученикот. Нагласката *сумативно оценување или оценување на наученото* е врз мерењето на кумулативниот напредок на ученикот во постигнувањето на целите на наставните програми.

<sup>108</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED – USAID, стр.44

<sup>109</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.14



Примери за сумативни оценувања се: писмените испити на крајот на полугодие или на крајот на учебната година, квизовите и тестовите изготвени од наставникот, задачи насочени кон постапките и процесите (на пр. да се даде презентација или да се одржи говор, да се демонстрира како нешто се прави), портфолијата/досиеата со најдобрите трудови (на пр. портфолија со пишани трудови), есеи/ писмени состави (како со ограничен така и со проширен одговор - кус или долг) за кои се дава вкупна оценка, усна презентација на трудот/работата, практичните тестови (пр. спроведување на некој научен експеримент, завршување на некој производ како што е извесен нацрт или некој модел), завршни проекти и артефакти/предмети (на пр. завршени цртежи) и стандардизираните тестови на постигања.<sup>110</sup>

Сумативното оценување има повеќекратна употреба и резултатите можат да се искористат за: ставање на оценки во училишните книшки, за да се одреди кои ученици треба да одат на дополнителна настава, за вршење на евалвација на сопствената настава, за задоволување на административните барања и за задоволување на потребите на родителите да бидат информирани.<sup>111</sup>

<sup>110</sup> Гичевска, М. (2014). *Видови методи на оценување*. Стручен билтен на наставниците, бр.17-18, Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.20

<sup>111</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.11

## 5. ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ (Оценување за учење)

*„Формативното оценување е клуч за самоконтрола,  
самоевалвација, саморегулација, самостоен развој,  
учење во текот на целиот живот“*

Наталија Компјанц (2011)

Формативното или тековното проверување, како што се нарекува во традиционалната дидактика, во вистинска смисла на зборот треба да се сфати како континуиран процес на следење и контролирање на работата на учесниците во наставата (наставникот и учениците), заради прибирање на податоци за резултатите од нивната работа. Само тогаш проверувањето и оценувањето ќе ја оствари својата формативна функција и цел: *наставникот и учениците постојано да имаат повратни информации за квалитетот на нивната активност и за ефектите од неа.*<sup>112</sup> Поточно, наставникот да има информации за своето педагошко влијание врз учениците и за резултатите од тоа и врз основа на нив да ја планира и реализира својата идна работа. Учениците пак од повратните информации треба да стекнат увид за сопствените постигања и врз основа на тоа, сами или со помош на наставникот, да го планираат своето учење. Во контекст на ова, Поповски, К (2005)<sup>113</sup> додава дека *секое проверување и оценување кое му помага на ученикот да учи (научи) и да се развива е формативно.* Од ова може да се констатира дека *Формативното оценување - се однесува на оценувањата што обезбедуваат информации за учениците и за наставниците што се користат за подобрување на наставата и учењето.* Тие често се неформални и тековни, иако не мора да бидат такви. Слично мислење има и Брукс (Brooks, 2002), кој вели дека *формативното оценување вклучува интервенција на наставникот во текот на процесот на учење со цел да прибере повратна информација која ја користи за да го води/организира понатамошното учење и поучување.*<sup>114</sup>

<sup>112</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.* Скопје: „МИС“, стр.81

<sup>113</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.* Скопје: Китано, стр.174

<sup>114</sup> Brooks, V. (2002). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*, pg.15  
(<http://ditc.missouri.edu/docs/blackBox.pdf>)

Главната (основната) цел на процесот на формативното оценување, според оваа дефиниција, е да се обезбедат информации кои ќе се употребуваат од страна на наставниците и учениците за да се информираат за наставата и учењето во текот на наставниот процес.

Ефективното формативно оценување содржи (вклучува) собирање на информации за тоа како учењето на учениците напредува во текот на наставата, така што е потребно да се направи поправување на наставата за да се затвори празнината помеѓу тековните знаења на учениците и посакуваните цели. Целта на формативното оценување е подобрување на мотивацијата и учењето на ученикот.

Наставниците отсекогаш требало да утврдат колку добро напредуваат учениците. Формативното оценување го форматизира природот кон таа улога, преку обезбедување поформална структура во која нивните одлуки за следните чекори (корекциите) се базираат на внимателно собрани и протолкувани докази. За да се постигне оваа цел, наставниците треба да применат циркуларен континуиран процес, кој ги вклучува нивните евалвации на работата и однесувањето на ученикот, повратни информации за учениците и корекции на наставата (слика бр.2).



**Слика 2: Циклусот на формативното оценување<sup>115</sup>**

<sup>115</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.131

Од горенаведената слика се гледа дека, откако наставниците ќе ги соберат доказите за знаењето, разбирањето и вештините на учениците, преку мониторинг на учениците и преку поставување прашања, тие докази се толкуваат (евалвација) и се обезбедуваат соодветни конкретни повратни информации. Овие повратни информации - кои го поддржуваат или го прошируваат соодветното разбирање или недостатоците на целите - се проследени со активности (корекции) кои се надоградуваат на разбирањето, за да го прошират нивното учење или да ги коригираат погрешните концепции. (Shepard, 2005)<sup>116</sup> Важно е корекциите да содржат нови стратегии и приоди и да вклучат порака дека *правењето грешки или погрешниот одговор се дел од учењето.*

Самото повторување на она што веќе било неуспешна активност не е добро. Напротив, корекциите треба да бидат квалитетно различни од иницијалната настава. По вклучувањето на учениците во корегираната настава, се спроведуваат дополнителни евалвации на учењето на учениците и циклусот се повторува. Процесот е посебно корисен за мотивирање на учениците кога се користат судови на самите ученици. Техниките за формативно оценување се просудуваат според степенот до кој тие се вградени во рамките на наставата и до кој тие го промовираат учењето. *Оценувањето без користење на промени во наставата не е формативно.*<sup>117</sup>

Оттука може да заклучиме дека формативното оценување е еден комплициран и сеопфатен процес во кој наставниците употребуваат разни инструменти и стратегии за да го одредат степенот на постигнатите знаења и умеења кај учениците со цел да добијат повратна информација за недостатоците и пропустите во академскиот и личен развој на учениците, и врз тоа да ги планираат своите идни активности во насока за подобрување на квалитетот на наставата. Формативното оценување им дава нови димензии за учењето и наставата на учениците и на наставниците. Учениците може да бидат креативни, а наставниците иновативни во процесот на развивањето на целосниот потенцијал на секој ученик и во процесот на учењето.

<sup>116</sup> Shepard, L. A. (2005). *Formative assessment: Caveat emptor*. ETS Invitational Conference: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, New York: October 10–11, 2005. New York: University of Colorado at Boulder (<http://mrharder.com/school/Teachers/shepard%20formative%20assessment.pdf>)

<sup>117</sup> McMillan H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.118



## 5.1. Дефинирање на поимот *Формативно оценување*

Формативното оценување стана клучен збор во областа на проверувањето и оценувањето во образованието. Постојат бројни термини кои се синоними со формативното оценување. Во странската литература како синоними се употребуваат и термините *оценување за учење* (Assessment for learning) и *оценување на часовите* (Classroom Assessment). Според Блек и Вилијам (Black & Wiliam, 1998)<sup>118</sup>, со поимот **формативно оценување** се подразбираат сите оние активности, што ги превземаат наставниците и нивните ученици, што даваат информации кои што ќе се користат повратно за да се модифицираат наставата и активностите за учење во кои што тие се ангажирани. А според McManus (2008): *„Формативното оценување е употребен процес од страна на наставниците и учениците за време на наставата, која обезбедува повратни информации за да се прилагодува наставата и учењето што е во тек и да се подобруваат (усовршуваат) постигнувањата и посакуваните резултати во наставата од страна на учениците“*.<sup>119</sup> Во иста линија, во врска со формативното оценување, може да се каже, дека слични тврдења имаат поголем број докимолози кои дале придонес во оваа област. Тие мислат дека формативното оценување е *оценување за учење*. Учениците се оценуваат во текот на еден подолг процес и временски период и фокусот е на подобрување на тој процес на учење.....Формативното оценување не помага во учењето, туку поточно речено ги интегрира (обединува) наставата и учењето, за наставниците и учениците да добиваат постојано (редовно) повратна информација. Важна карактеристика на оваа дефиниција е дека формативното оценување се смета како процес, а помалку како одреден вид на оценување. Со други зборови, не постои такво нешто како „формативен тест“. Наместо тоа, постојат голем број на стратегии на формативното оценување кои може да се спроведат во текот на наставата во училиштето. Овие се движат од секојдневните (неформални) набљудувања и разговори до намерните и планираните вградени техники со цел наставниците да добиваат информации за знаењата и постигањата на учениците и следствено да се подобрува наставата (учењето).

<sup>118</sup> Black, P.J., Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in education: Principles, Policy & Practice 5, pg.7-74

<sup>119</sup> McManus, S. (2008). *Attributes of Effective Formative Assessment* - Paper prepared for the Formative Assessment for Teachers and Students (FAST) - State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DS: The Council of Chief State School Officers (CCSSO), pg.3

Втор важен дел во споменатата дефиницијата е недвосмисленото тврдење дека процесот на формативното оценување ги вклучува и наставниците и учениците. Учениците мора да бидат активно вклучени во систематскиот процес наменет за подобрување на нивното учење.

Наталија Комлјанц (2011), во еден објавен труд, набројува некои дефиниции за формативното оценување дадени од страна на искусни наставници во Словенија:

- » Формативно оценување значи повеќе автономија, подобра соработка со родителите, ангажирање во развивањето на претходните знаења и оправдување на стратегиите за мерење.
- » Формативното оценување е во функција на собирање податоци за планирањето на процесот на учењето.
- » Формативното оценување треба да ги препознава нашите јаки страни и слабостите.
- » Формативно оценување значи да му се придружиш некому.
- » Формативното оценување е форма на развој на знаењата, повратна информација за подобри постигања.
- » Формативното оценување е клуч за самоконтрола, самоевалвација, саморегулација, самостоен развој, учење во текот на целиот живот.
- » Формативното оценување е процес на интегрална настава и учење.<sup>120</sup>

Како што се гледа, во последните дваесетина години, постојат слични гледишта во однос на значењето на поимот *формативно оценување*. Од голем дел на истражувања направени во однос на оваа проблематика, може да се констатира дека *формативното оценување претставува процес што предизвикува промени и подобрување во текот на наставата и целта се фокусира во унапредувањето на постигањата на учениците во текот на процесот на наставата и учењето*. Овие тенденции во воспитанието и образованието се значајни и за нашиот систем на образование кој мора да биде во голема мерка компатибилен со образовните системи од Европските земји - додава Стојановска, В. (2004).<sup>121</sup>

<sup>120</sup> Комлјанц, Н. (2011). *Подобрување на формативното оценување во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.89-90

<sup>121</sup> Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум, стр.80

## 5.2. Карактеристики на формативното оценување

Клучен елемент во овој процес е континуираниот мониторинг на наставниците за да се дознаат реакциите на нивните ученици во однос на наставата и напредокот на учениците кон разбирањето на содржината или кон совладувањето на вештината. McMillan (2006), овој процес го опишува како *континуирано оценување*. Кој е текот на активностите? Како учениците реагираат на активностите? Дали тие се заинтересирани и внимателни? Дали треба да забрзам или да забавам? Дали треба да дадам повеќе примери?<sup>122</sup>

Овде доброто оценување е од суштинско значење за ефективната настава и овде оценувањето ја движи наставата. Кога наставникот предава треба да знае што да бара кај своите ученици, како да го толкува она што го гледа или го слуша, како да им одговори на учениците и потоа како да ја прилагоди својата настава.

Бројни неодамнешни истражувања ја потврдуваат корисноста на формативното оценување. Нивните резултати укажуваат дека:

- » Иновациите кои вклучуваат зајакнување на практиката на формативно оценување резултираат на значајни придобивки во учењето.
- » Подобреното формативно оценување им помага на учениците со пониски постигања повеќе отколку на другите ученици, а со тоа ги намалува разликите во постигањата, а истовремено подигајќи ги постигањата во целина.
- » Повратната информација која се дава на ученикот треба да ги нагласи добрите страни на неговата работа и да е проследена со совет за тоа што ученикот би можел да направи за да го подобри учењето. Исто така, треба да се избегнува споредување со другите ученици.<sup>123</sup>

<sup>122</sup> McMillan, H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.117

<sup>123</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.32

» ***Што е уште карактеристично за формативното проверување и оценување?***

Основната функција на ова проверување и оценување е да влијае на формирањето на наставниот процес (на содржината, формите и методите на заедничката работа на наставникот и учениците) со намера да се обезбеди постигнување на утврдените цели и стандарди, односно напредок во развојот на учениците, па затоа и се нарекува *формативно (формирачко)*.<sup>124</sup> Според Поповски, К. (1996), за да ја оствари оваа своја функција:

- » Формативното проверување и оценување ***акцентот го става на процесот на стекнување на знаењата***, а не на резултатот, како што е тоа со „тековното проверување“ во традиционалната настава. *Тоа значи проширување на содржините (предметот) на проверување*: покрај знаењата, односно когнитивните процеси, тоа ги опфаќа и некогнитивните елементи на наставниот процес (меѓусебната соработка на учениците во наставата, приодот кон проблемите, брзината и прецизноста во работата, интересот, умешноста во ракувањето со средствата и слично).
- » Проширувањето на предметот на проверување претпоставува проширување и на начините и постапките на проверување. Проверката и на останатите постигања на учениците, освен знаењето, особено на некогнитивните карактеристики на личноста бара примена и на други постапки и техники, освен усното и писменото проверување на знаењата, како што се: чек – листи, скали на проценка, особено наблудување и сл.
- » ***Формативното проверување и оценување не завршува со оценување, особено не со официјално сумативно оценување и регистрирање на оценката (бројчана)***. Овде, дури, повеќе станува збор за *проценување* на таквата состојба отколку за оценување, значи целта не е оценување на ученикот, туку натамошно насочување на неговото учење.<sup>125</sup>

<sup>124</sup> Osmani, F. (2007). *Dokimologjia* (doracak dedikuar studentëve). Tetovë: Universiteti Shtetëror i Tetovës, стр.89

<sup>125</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.83-84



### 5.3. Основни принципи на формативното оценување

Принципите на учење и образование воопшто, ги претставуваат водечките насоки и барања кои треба да се исполнат за оптимална организација на образованието. *Принципите на оценувањето за учење* (Assessment Reform Group, 2002) нудат водечки принципи кои ги одразуваат основните карактеристики на концептот, кои претставуваат втемелени критериуми на процесот на оценувањето на постигањата на учениците и кои треба да се уважат во наставниот процес. Формативното оценување се заснова на *десет клучни принципи*:<sup>126</sup>

<b>Принцип 1:</b>	<b><i>Оценувањето за учење треба да биде дел од ефективно планирање на наставата и учењето</i></b>
Планирањето на наставникот треба да обезбеди можности како за ученикот така и за наставникот да стекнуваат и користат информации за напредокот во остварувањето на образовните цели. Тоа, исто така, треба да биде флексибилно за да одговара на почетните и новодојдените идеи и на способностите. Планирањето треба да вклучува стратегии за да обезбедува учениците да ги разбираат целите што ги постигнуваат и критериумите што ќе бидат применувани во оценувањето на нивната работа. Треба, исто така, да се планира како учениците ќе добиваат повратни информации, како тие ќе учествуваат во оценувањето на сопственото учење и како ќе им се дава помош за да напредуваат.	
<b>Принцип 2:</b>	<b><i>Оценувањето за учење треба да се фокусира на тоа како учениците учат</i></b>
Процесот на учењето треба да биде во фокусот на размислувањата како на ученикот така и на наставникот, кога се планира оценувањето и кога се интерпретираат показателите. Учениците треба да станат свесни за тоа „како“ се учи, како што се свесни за тоа „што“ се учи.	
<b>Принцип 3:</b>	<b><i>Треба да се прифати дека оценувањето за учење има централна улога во практиката на часовите</i></b>
Голем дел од она што наставниците и учениците го работат на час може да се опише како оценување. Задачите и прашањата ги поттикнуваат учениците да ги покажат своите знаења, разбирања и способности. Тогаш, она што учениците го кажуваат и го прават се набљудува и се интерпретира и се донесуваат судови за тоа како може да се подобри учењето. Овие процеси на оценувањето претставуваат основен дел од секојдневната практика на часовите и ги вклучуваат како наставниците така и учениците во размислувањето, дијалогот и во донесувањето одлуки.	

<sup>126</sup> *Унапредување на оценувањето во училиштата*. (2007). Скопје: Американски институти за истражување и Меѓународна асоцијација за читање – USAID, стр.60-62

<b>Принцип 4:</b>	<b>Оценувањето за учење треба да се смета како клучна професионална способност на наставниците</b>
<p>На наставниците им се потребни професионални знаења и способности за:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>» Да го планираат оценувањето</li><li>» Да го набљудуваат учењето</li><li>» Да ги анализираат и интерпретираат податоците од оценувањето</li><li>» Да им даваат повратни информации на учениците и</li><li>» Да им даваат поддршка во само-оценувањето на учениците.</li></ul> <p>На наставниците треба да им се дава поддршка во развивање на овие способности преку базичен и континуиран професионален развој.</p>	

<b>Принцип 5:</b>	<b>Оценувањето треба да биде чувствително и конструктивно бидејќи секое оценување има емоционално влијание</b>
<p>Наставниците треба да бидат свесни за влијанието што коментарите, белешките и оценките можат да го имаат врз самовербата и ентузијазмот на учениците и тие треба да бидат што е можно повеќе конструктивни при давањето на повратните информации. Коментарите насочени повеќе кон работата отколку кон личноста се поконструктивни, како за учењето така и за мотивацијата.</p>	

<b>Принцип 6:</b>	<b>Оценувањето за учење треба да ја зема предвид и важноста на мотивацијата на ученикот</b>
<p>Оценувањето што го поттикнува учењето повеќе ја негува мотивацијата преку нагласувањето на напредокот и постигањето, отколку преку укажувањето на неуспехот. Споредувањето со други ученици коишто биле поуспешни веројатно нема да ги мотивира учениците. Тоа може, исто така, да доведе до нивно повлекување од процесот на учењето во подрачја во коишто биле доведени да се чувствуваат дека „не се добри“. Мотивацијата може да биде одржувана и поттикнувана преку методи за оценување кои ја штитат автономијата на ученикот, даваат извесен избор и конструктивни повратни информации и создаваат можност за само-насочување.</p>	

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

<b>Принцип 7:</b>	<b>Оценувањето за учење треба да промовира ангажираност во постигнувањето на образовните цели и споделено разбирање за критериумите според кои тие се оценуваат</b>
-------------------	---

За да биде учењето ефективно, учениците треба да разбираат што е тоа што тие се обидуваат да постигнат – и што е тоа што сакаат да постигнат.

Разбирањето и ангажираноста се јавуваат кога учениците добиваат извесен удел во одлучувањето за целите и во идентификувањето на критериумите за оценување на напредокот. Информирањето за критериумите на оценувањето вклучува дискусии за нив со учениците, користејќи термини што тие можат да ги разберат, давајќи примери за тоа како критериумите можат да се сретнуваат во практиката и ангажирајќи ги учениците во заедничко оценување со своите врстници.

<b>Принцип 8:</b>	<b>Учениците треба да добиваат конструктивни упатства за тоа како да ја подобруваат својата работа</b>
-------------------	--

На учениците им се потребни информации и упатства за да ги планираат наредните чекори во своето учење. Наставниците треба:

- » Да ги истакнуваат добрите страни на ученикот и да даваат совети како истите да ги подобруваат;
- » Да бидат јасни и конструктивни за секакви слабости и за тоа како ним да им се посветува внимание;
- » Да обезбедуваат можности за учениците за тие да ја подобруваат својата работа.

<b>Принцип 9:</b>	<b>Оценувањето за учење ја развива способноста на учениците за самооценување за тие да можат да размислуваат за своето учење и да го насочуваат</b>
-------------------	---

Самостојните ученици имаат способност да бараат и стекнуваат нови способности, нови знаења и нови разбирања. Тие се способни да размислуваат за тоа како учат и да ги идентификуваат наредните чекори во своето учење. Наставниците треба да ја поттикнуваат кај учениците желбата и способноста да ја преземаат грижата за своето учење преку развивање на способностите за само-оценување.

<b>Принцип 10:</b>	<b>Оценувањето за учење треба да го опфаќа целиот опус на постигањата на сите ученици</b>
--------------------	---

Оценувањето на учењето треба да се користи за да се зголемуваат можностите на учениците да стекнуваат знаења во сите подрачја од образовната активност. Тоа треба да им овозможува на сите ученици да го постигнуваат она што најдобро можат да го прават и нивните напори да бидат признавани.

## 6. СПРОВЕДУВАЊЕ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ

*„Доброто спроведување на формативното оценување  
ги менува ритамот и мелодијата на наставата и учењето.“*

*Наталија Комлјанц (2011)*

Наставните активности во одделението, поради својата динамичност, ја наметнуваат потребата од будно и континуирано следење од страна на наставникот. Многу различни задачи и настани се случуваат во исто време, а одлуките мора брзо да се донесуваат. Истражувањата покажуваат дека во оваа комплексна средина, ефективните наставници применуваат процес на почнување на наставата, оценување на напредокот на учениците, донесување на одлуки за тоа што следно да се направи, одговараат на учениците и по потреба ги ревидираат планираните часови. Во текот на процесот на настава во исто време се одвива и оценување кое дава информации за донесувањето одлуки од страна на наставникот. Се чини дека наставата и оценувањето се преплетени заедно и во суштина оценувањето не може да се оддели од наставата.

Формативното оценување ги опфаќа сите оние активности што се превземаат од наставниците и од нивните ученици и што обезбедуваат информации што ќе бидат користени како повратни информации за да се модификуваат активностите за поучувањето и учењето во кои тие се вклучени. Формативното оценување бара да се интервенира во текот на образовниот процес, да се собираат информации кои што се користат за да се насочуваат поучувањето што следи и учењето.

Динамиката на процесот на учење е порамномерна без попречувања во учењето што би можело да биде голем дел од работата на часовите доколку процесот на учењето не се води со корисни повратни информации. Формативното оценување води од (не) очекувани улоги и отвора места за извесни дидактички принципи коишто може да го движат процесот на учењето многу ефективно и креативно.<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Комлјанц, Н. (2011). *Подобрување на формативното оценување во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.91



Информациите од формативното оценување може да се користат за да се добијат повратни информации (да му кажат на наставникот и на ученикот колку добро нешто е научено) и да поттикнуваат натамошни активности (да се воспоставуваат планови за идното учење, да се поставуваат групни и поединечни цели, итн.) тоа е структурирано и на учениците им 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.<sup>128</sup> Самото следење на активноста на ученикот значи и проверување и оценување *дали добро работи*, а тоа веднаш овозможува и поучување на ученикот *како натаму да работи*. На тој начин ова проверување влијае на формирањето на односот на ученикот, на текот на промените и на развојот на неговата личност - додава Поповски, К. (2005).<sup>129</sup> Наставникот потоа се обидува да ги прилагодува учениците колку што е можно повеќе во процесот на учењето за да помага во постигнувањето на целите. Часовите стануваат подинамични, креативни и моќни бидејќи нагласката е врз потребите на поединецот (моќта, слободата).

Со овие малку поинакви приоди на учење се ангажираат сите ученици, тие се тимски играчи, лидери и оценувачи, учениците се критични, но и самокритични, во целост ги искажуваат своите мислења на поинаков, слободоумен и демократски начин, во нивните искази се поштедуваат и општествените фактори, средината, родителите, па и наставниците. Тие ја креираат непосредната околина, но и бараат стимулативна средина за учење која ќе им овозможи да ги развиваат сопствените афинитети и квалитети. Затоа со право може да се каже дека процесот на формативното оценување, крајно, е процес на комуникација помеѓу наставникот и учениците. На учениците им е потребно да знаат **што наставникот бара со зададената задача и која повратна информација ја очекува**. Секој наставник треба да ги разбере ученичките заблуди и интереси, ставови и вредности. На учениците треба да им се дозволи на многу различни начини да покажат што научиле.<sup>130</sup> Затоа, наставниците во текот на формативното оценување имаат задача на учениците да им обезбедат конструктивни повратни информации врз основа на кои тие ќе го насочат понатаму нивниот процес на учење, и да ги разберат грешките како можности за учење и постепено да ги поправат.

<sup>128</sup> Гичевска, М. (2014). *Видови методи на оценување*. Стручен билтен на наставниците. Битола: СОУ „Таки Даскало“. бр.17-18, стр.19

<sup>129</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.175-176

<sup>130</sup> Павловска, Л. *Формативно и сумативно оценување*  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/docs/lidija%20pavlovska.pdf>)

Еден од предусловите за ефикасно спроведување на формативно оценување е и конструктивната примена на различни видови на оценување во текот на наставата. Со цел да се постигне овој модел на евалуација, потребно е да се формулира нова образовна средина (слика бр.3):



Слика 3: Модел на евалуација во нова образовна средина<sup>131</sup>

<sup>131</sup> Бјекиќ, Д., Папић, Ж. (2005). *Оцењивање* (Приручник за оцењивање у средњем стручном образовању). Београд: Министерство просвете и спорта Републике Србије, стр.25

Ако направиме едно резимирање од тоа што во претходните теми е кажано, може да се заклучи дека *формативното оценување вклучува користење на оценувањето на часовите со цел да се подобруваат и подигнат постигањата на учениците. Формативното оценување води кон иновативни начини за контролирање на постигањето на целта.*<sup>132</sup> Тоа е засновано на идејата дека учениците најдобро ќе работат доколку ја разбираат целта на нивното учење, до каде се наоѓаат во однос на таа цел и на кој начин можат да ја постигнат (или да ги поправат пропустите во нивното знаење).

Спроведувањето на формативното оценување на ефикасен начин, подразбира активна реципрочна соработка меѓу наставникот и ученикот иницирана од страна на наставникот, којшто треба да го осмисли и организира целиот овој процес и да направи една рамка за целисходно осмислување на текот на наставниот процес и значително во овој процес е да има предвид некои карактеристики врз кои ќе биде заснована неговата работа при спроведувањето на формативното оценување на постигањата на учениците.

Спроведувањето на формативното оценување, според Кларк (Clarke, 2005), ги опфаќа следните неколку клучни карактеристики:

1. Споделување на целите на учењето со учениците
2. Користење на ефективни техники на поставување прашања
3. Значење и карактеристики на повратните информации
4. Заемно оценување и самооценување на учениците.<sup>133</sup>

<sup>132</sup> Комлјанц, Н. (2011). *Подобрување на формативното оценување во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.91

<sup>133</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.36

## 6. 1. Споделување на целите на учењето со учениците

Формативното оценување вклучува дијагноза на претходните знаења, поставување и следење на реализацијата на целите и вреднување на резултати. Планирањето се врши на почетокот на учебната година и почетокот на секоја наставна целина кога се поставуваат целите. Појдовна точка се прашањата:

- » Што веќе знам?
- » Што не знам?
- » Што сакам да научам?<sup>134</sup>

*Првото прашање* му помага на наставникот да ги најде јаките подрачја на претходните знаења на секој ученик, а *второто прашање* да ги идентификува најслабите подрачја. Наставниците ги поставуваат целите заедно со паралелката. Целите, исто така, се прилагодуваат и се менуваат за да ги задоволат потребите на поединечните ученици.

Поголемиот број на планови за работа ја нагласуваат потребата за јасно идентификување на целите на часот. Наставниците треба да бидат сигурни дека учениците можат да ја препознаат разликата помеѓу *работата на задачата* и *целта на учењето* (да го одвојат она што треба да го направат од она што ќе го научат).<sup>135</sup> Токму формативното оценување е начин на којшто наставникот во секое време знае до каде стигнале учениците, колку постигнале од целите, кои резултати се постигнати и кон што сите тие треба заеднички да се стремат. Затоа, учениците мора да бидат активно вклучени во овој систематски процес наменет за подобрување на нивното учење. Процесот бара наставникот да ги споделува целите на учењето (наставните цели) со учениците и да им се дава можност на учениците да го следат нивниот тековен напредок. Оваа сплотеност, проникнување и заемна условеност на активностите меѓу наставникот и ученикот претставува битно обележје на успехот во наставата, но и на улогата и на позицијата на наставникот. Поради тоа се истакнува дека активноста во наставата е креација на наставникот, а творештвото на наставникот и ученикот – додава Адамческа, С. (1996).<sup>136</sup>

<sup>134</sup> Першолја, М. (2011). *Формативното оценување во училиштата во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.188

<sup>135</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.133

<sup>136</sup> Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис, стр.38



Наставните цели и задачи играат клучна улога и во наставниот процес и во процесот на оценување. Тие служат како водичи за предавање и учење, ја пренесуваат намерата на наставата до другите и даваат насоки за оценување на учењето на ученикот, затоа наставникот треба доста добро да ги подготви и осмисли наставните единици низ кои ќе ги води своите ученици до постигнување на главните цели, ќе ги мотивира, ќе прибира доволно ресурси кои ќе бидат олеснувачи при истражувањето и работењето на учениците. Со еден збор кажано, тој ќе пронаоѓа различни начини да ги направи своите часови интересни, да биде посакувано лице во училницата, а учениците да постигнуваат подобри резултати.

Јасното дефинирање на посакуваните и очекуваните резултати од учењето е првиот чекор за добра настава. Исто така, тоа е од суштинска важност за оценување на учењето на учениците. *За здраво оценување е потребно постапките за оценување да се поврзат колку што е можно подиректно со очекуваните резултати од учењето.*<sup>137</sup>

Денес пристапот кон наставните теми е можеен преку разни извори на информации и ние треба да ги развиваме способностите и компетенциите, почнувајќи уште во основното училиште. Затоа ни е потребен нов начин на следење на напредокот на поединецот што ќе им дава на учениците и на нивните наставници повеќе можности, простор за креативност и ќе им нуди поквалитетни информации за напредокот во учењето. Врз основа на овој нов начин на изведување на наставата, ученикот се вклучува во планирањето на целите и на часовите. Наставникот им овозможува на учениците активно да учествуваат во текот на часот, којшто се прилагодува на секој поединец. Ова е со цел учениците да бидат повеќе вклучувани во процесот на наставата, за да можат да преземаат поголема одговорност за своето учење и оценките. Имено, наставникот им дава на учениците повеќе можности да го обликуваат своето сопствено учење и оценки и да станат поактивни и ангажирани во целиот процес на учење. Со примената на оценувањето за да се идентификува што е, или не е успешно во направената работа, на учениците им помагаме да станат посвесни за својот успех во учењето на наставниот предмет и да станат подобри во оценувањето на своите способности и знаења.<sup>138</sup>

Определувањето (изборот) на критериуми е неодминлив елемент во планирањето на оценувањето. А критериумот е најважен, но и најсложен проблем во оценувањето на постигањата на учениците.

<sup>137</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.20

<sup>138</sup> Бјекиќ, Д., Папиќ, Ж. (2005). *Оцењивање* (Приручник за оцењивање у средњем стручном образовању). Београд: Министерство просвете и спорта Републике Србије, стр.17

Критериумите за оценување на резултатот од учењето често се изразени на формален јазик кој учениците не можат да го разберат. Со цел учениците целосно да се вклучат во процесот на учење, наставникот треба:

- » Јасно да објасни зошто тој поучува за некоја материја или зошто некоја активност се изведува, користејќи се со терминологија на целите на учењето
- » Да им ги објасни на учениците конкретните критериуми за оценување
- » Да им помогне на учениците да разберат што направиле добро, а кои аспекти на учењето треба да ги подобрат.<sup>139</sup>

Затоа, на учениците треба да им се даде можност да погледаат примероци на задачи од други ученици, со што несомнено ќе им се помогне подобро да разберат како да ги користат критериумите за оценување за да го оценуваат пореално сопственото учење. Наставниците треба да бидат многу јасни и конкретни во однос на целта на учењето – *што се оценува и како тоа ќе се бодува*. Ова е многу важно: содржината на оценувањето и критериумите за оценување (бодување) треба да бидат јавни. *Да бидат јавни* значи дека учениците ги знаат содржината и критериумите за бодување пред оценувањето и честопати пред наставата. Кога учениците знаат што ќе се оценува, тие знаат што да учат и на што да се фокусираат. Знаејќи ги критериумите за бодување, учениците многу подобро ги разбираат квантитативните разлики кои наставникот ги бара во достигањата на ученикот. Еден начин на кој на учениците им се помага да го разберат оценувањето е да им се даде шематски приказ за оценувањето, примерок прашања и примери за работа завршена од страна на претходните ученици и како тие биле оценети од наставникот. Кога учениците однапред ги знаат целите на учењето и критериумите за бодување, постои веројатност дека тие ќе бидат посуштински мотивирани и вклучени за да се стекнат со вистинско совладување на материјата, наместо само со основни достигања. Корисно е кај учениците да се воспостави *ориентација кон целта на учењето*, каде фокусот се става на совладување на задачата, развивање нови вештини и подобрување на компетентноста и разбирањето. Спротивно на тоа, кога се воспоставува *ориентација кон целта на достигањата* каде што учениците изведуваат нешто за да добијат оценка, признавање или награда, мотивацијата е надворешна и помалку интензивна и учениците не се толку ангажирани или вклучени.<sup>140</sup>

<sup>139</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.133

<sup>140</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.116

## 6.2. Користење на ефективни техники на поставување прашања

*„Наставниците треба да ги поттикнат учениците да го истражат светот, да ги поддржат во поставувањето прашања и барањето одговори и да ги предизвикаат да ја разберат комплексноста на светот.“*

(БРУКС)

Според Стојановска В. (2004), *целта на учењето за стекнување на знаење не е само усвојување на неопходни научни информации, туку пред сè, завладување со средствата за сознавање што постанува смисла на човековиот живот.* Поединецот треба да завладее со средствата за сознавање, за да ја сфати реалноста што го опкружува, за понатаму да ја развие својата стручност и успешно да комуницира со други поединци. Целта е тој да се оспособи за сознавање, разбирање и откривање.<sup>141</sup> А оваа цел, можеме да констатираме, дека несомнено се постигнува преку оспособување на учениците пред сè, да знаат што да одвојат за учење од тоа што ги опкружува, а тоа може да се постигнува само со добра комуникација и соработка меѓу наставникот и ученикот, а *прашањата* се најефективниот линк за поставување добра и продуктивна комуникација меѓу нив. Прашање е секоја реченица која има прашална форма или функција. Во училиште, прашањата на наставникот се дефинирани како наставни помагала или поттикнувачи кои ги насочуваат учениците кои елементи треба да се научат и го даваат правецот кој им покажува што треба да прават и како тоа да го направат.

Во однос на дефинирањето на прашањата, Поповски, К. (2005), додава дека тие претставуваат *вербална формулација, со која наставникот им се обраќа на учениците за да добие одредена повратна информација во однос на наставата, чија намена е да ги поттикне и стимулира учениците да размислуваат интелектуално и да дадат вербален или невербален одговор во однос на одредено прашање упатено од страна на наставникот.*<sup>142</sup>

<sup>141</sup> Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците.* Скопје: Форум, стр.76

<sup>142</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците.* Скопје: Китано, стр.117

### 6.2.1. Намени на испрашувањето

Добрата настава вклучува многу повеќе од едноставно презентирање на информации и давање задачи што учениците треба да ги направат. Ефективната настава налага постојан мониторинг на разбирањето на учениците во текот на наставата. Заедно со опсервацијата на вербалното однесување, наставниците во голема мера се потпираат и на тоа како учениците одговараат на прашања во текот на наставата, за да знаат дали учениците го разбираат она што се презентира или дали можат да ја изведат некоја вештина. Оттука прашањата што наставниците ги поставуваат во училишта, се суштинските компоненти на ефективната настава.

Според McMillan (2006), наставниците ги користат прашањата за **пет главни намени**:

1. Да ги вклучат учениците во наставата,
2. Да го промовираат размислувањето и сфаќањето на учениците,
3. Да повторат важна содржина,
4. Да ги контролираат учениците и
5. Да го оценат напредокот на учениците.<sup>143</sup>

Накусо ќе ги разгледаме наведените намени, а потоа подетално ќе го продискутираме користењето на испрашувањето за формативно оценување.

» *Прво, прашањата можат ефективно да го привлечат вниманието на учениците и да ги вклучат во наставата.* Прашањата можат да ги предизвикаат нивните верувања и да ги натераат да размислуваат за темата што се дискутира. Во овој случај, дискусиите се користат за да се разменат идеите и мислењата меѓу учениците и наставниците и меѓу самите ученици, со цел да се појаснат одредени работи, да се промовира мислење, да се генерираат идеи или да се реши поставуваниот проблем.

Според Брукфилд, С. и Прескил, С. (2013), *оваа стратегија претставува извор на методолошко задоволство по кое копнееме и добро искуство што го подобрува учењето. Таа има постојана функција да ја обновува посветеноста и еланот во настава.*<sup>144</sup>

<sup>143</sup> McMillan, H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.129

<sup>144</sup> Брукфилд, Д. С., Прескил, С. (2013). *Дискусијата како метод во наставата – алатки и техники за демократија во училиштата*. Скопје: Арс ламјана – публикации, стр.287



- » *Второ, прашањата можат да го промовираат резонирањето и сфаќањето на учениците, со тоа што ќе им помогнат да размислат и да ги вербализираат своите идеи. Разбирањето на учениците се зајакнува преку активното размислување за одговорите на прашањата. Учењето, исто така, се зајакнува преку слушање на одговорите на другите ученици, бидејќи тие одговори можат да претставуваат начин за истражување на идеи коишто имаат поголема смисла за ученикот од начинот на кој наставникот ги објаснува работите. Видовите на прашањата што се поставуваат, исто така, укажуваат и на тоа како ученикот треба да се подготви за да го демонстрира своето разбирање. Се препорачува наставниците повеќе да поставуваат отворени прашања, бидејќи, доколку на учениците им се поставуваат само затворени прашања, можеби тие нема да одат во длабочина при учењето и можат просто да одговараат на она што ним им е пренесено од страна на наставникот. (Brooks, 2002)<sup>145</sup>*
- » *Трето, прашањата на учениците им ја сигнализираат важната содржина што треба да се научи и им обезбедуваат можност да го оценат сопственото ниво на разбирање во тие области.*
- » *Четврто, прашањата се користат за да се контролира однесувањето на учениците и да се управува со класот. Прашањата поставени за различни ученици по случаен избор - и оние кои налагаат кратки, конкретни одговори - го одржуваат вниманието на учениците. Наставниците честопати на еден ученик кој не внимава му поставуваат конкретно прашање за да го стопираат несоодветното однесување. Спротивно на тоа, прашањата можат да се користат и за зајакнување на доброто однесување. Прашањата, исто така, се користат и за да се рефокусираат учениците и да се потсетат на правилата и постапките во училницата. Со користење добри прашања учениците ќе бидат активно вклучени во учење, со што ќе се спречат можностите за несоодветно однесување на учениците.*
- » *Петтата, односно финалната намена на испрашувањето е да се добијат информации за разбирањето и напредокот на учениците. Ова се постигнува ако прашањата се ефективни и изнудуваат информации што ќе и помогнат на наставникот.<sup>146</sup>*

<sup>145</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.45

<sup>146</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.142

Од аспект на формата и намената, за да се стимулираат што повеќе учениците да размислуваат и резонираат, односно да бидат мисловно и интелектуално поактивни, прашањата се поставуваат на разновидни начини. Затоа, во продолжение ќе ги разгледаме некои од карактеристиките на доброто испрашување и вештините за испрашување во однос на оваа намена истакнати од страна на McMillan (2006).

### **6.2.2. Карактеристики на ефективно испрашување за да се оцени напредокот на учениците**

Целта на наставникот во текот на наставата е да поставуваат прашања кои ќе им обезбедат прецизни информации за тоа што учениците знаат, разбираат и можат да направат. Имајќи ја оваа цел на ум, McMillan (2006)<sup>147</sup>, ги набројува следниве *сугестии и стратегии* што можат да им помогнат на наставниците во оваа насока:

» Прашањата да се искажуваат на јасен и ризимиран начин, за да се разбере намената на прашањето

Самиот факт дека учениците го разбираат прашањето ако тие знаат како треба да одговорат, од наставниците се бара поголема јасност при поставувањето на прашањата. А тоа може да се обезбеди преку користење на помалку, но добро избрани зборови, отколку преку опширно фразирање. Нејасната и/или двосмислената формулација може да биде последица и на користење на недоволно определени зборови, какви што се: *неколку, многу, понекогаш* и сл., кои треба да се избегнуваат колку што е можно повеќе.<sup>148</sup>

<sup>147</sup> McMillan H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions*, fourth edition, USA: Pearson, pg.130

<sup>148</sup> *Унапредување на оценувањето во училишта* (дополнителни матерјали). (2008). Скопје: Организацијата Програмата за човеков и институционален развој - USAID, стр.18

» Прашањата да се поврзуваат со целите на учењето

Според оваа стратегија, прашањата што ги поставуваат наставниците треба да ги рефлектираат целите на учењето. Кај потешките цели на учењето, наставниците треба да поставуваат повеќе прашања и да потрошуваат повеќе време на испрашување. Ова ќе им обезбеди доволно информации, за да дознаат дека учениците разбираат, односно дали се постигнати поставените цели на учењето.

Поврзувањето на прашањата со целите на учењето налага прашањата да бидат формулирани така за да измаат одговори кои се потребни за целта на учењето. Во однос на оваа стратегија на испрашување, според Чонтева, Ж. и Божинова, М. (2010) *„Наставниците наместо да бараат да се одговара за нешто што веќе е објаснето во учебникот или од страна на наставникот, прашањата треба да бараат знаење што ќе се надоврзува на понудените и/или претходно стекнатите информации. Значи прашањето треба да се ограничи на наставните цели кои бараат повисоко ниво на знаење“*.<sup>149</sup>

» Наставниците треба да го вклучат целиот клас

Оваа стратегија на испрашување им сугерира на наставниците да поставуваат прашања за различен вид на ученици од нивниот клас, наместо да им дозволуваат на неколку ученици да одговорат на повеќето прашања. Според McMillan (2006), *вклученоста на учениците во наставата ќе се зајакне ако се поддржуваат одговорите на секој ученик*.<sup>150</sup>

Една техника за вклучување на повеќето ученици е прашањето да се упати до класот во целина, да им се даде време на учениците да размислат за одговорот и потоа да се кренат конкретни ученици да одговорат. Ова ги поттикнува сите ученици да бидат одговорни за одговорот на поставеното прашање, а не само еден ученик кој прв е повикан да одговори.

<sup>149</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.35

<sup>150</sup> McMillan H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.132

» **Наставникот треба да поттикнува дискусија меѓу учениците**

Во однос на оваа стратегија на испрашување, можеме на констатираме дека водењето дискусија за одредена тема во тек на часот, е корисно средство за учење и за ефикасно спроведување на формативното оценување. Меѓутоа, за нејзино правилно реализирање, со цел да се постигне поголема ефикасност, наставникот треба да има кохерентен план како ќе ја води дискусијата за да поттикне кај учениците повисоки нивоа на размислување. Меѓутоа, наставникот не треба да се држи многу круто кон планот, бидејќи не може однапред да ги предвиди реакциите на учениците, па спонтано ќе прави измени во согласност со текот на дискусијата. Во однос на ова, Лазаревска, С. и Анѓелеска, Н. (2004), препорачуваат да се поставуваат повеќе отворени прашања, односно прашања на кои нема еден точен одговор.<sup>151</sup> Овие прашања ги соединуваат напорите на паралелката и поттикнуваат споделување и споредба на стратегии, постапки и решенија. Затоа, наставниците треба да го вклучуваат поголемиот дел од учениците во нивните обиди да дадат одговор на извесни прашања.

» **Наставниците треба да дозволат доволно време за чекање за одговорите на учениците**

За да се оцени напредокот на ученикот, оваа стратегија на ефективното испрашување, налага наставниците да дозволат доволно време за чекање за одговорите на учениците, бидејќи попрецизна оценка за она што учениците знаат, може да се има кога учениците имаат доволно време и можност да размислат, за потоа да одговорат на поставеното прашање. На учениците ова време им е потребно за да ги процесираат сопствените мисли и да ги формулираат своите одговори. Истражувањата покажуваат дека квалитетот и квантитетот на одговорите на учениците се зајакнува кога наставниците можат да почekaат три до пет секунди.<sup>152</sup> Од овие наоди следува дека подолгото време за чекање ќе резултира во подобро оценување...

<sup>151</sup> Лазаревска, С., Анѓелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација *Институт отворено општество*-Македонија, стр.25

<sup>152</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.144



» Наставниците треба да обезбедат соодветни реакции на одговорите на учениците

Од оваа ефективна стратегија на испрашување, произлегува дека реакциите на наставникот, за дадените одговори од страна на ученикот, се многу важни за собирање валидни информации за севкупниот напредок на ученикот, бидејќи неговиот стил и приод, односно интеракција и соработката што е воспоставена од страна на наставникот, во голема мерка влијаат на тоа како и дали учениците ќе одговараат на прашањата поставени од негова страна.

Секој одговор на ученикот треба да биде признат, со одреден вид на значајна, искрена повратна информација. Повратните информации се дел од тековното оценување, бидејќи тоа на учениците им дава на знаење, а на наставникот и потврдува, колкав напредок е направен, а со тоа несомнено се зајакнуваат и учењето и внатрешната мотивација кај учениците.

» Наставниците треба да избегнуваат прашања на кои се одговара со Да или Не

Неспорен е фактот дека ако постојат две алтернативи како што се оние што се дадени кога се одговараат прашања со **да/не** или **точно/неточно**, учениците можат да го погодат точниот одговор. Исто така, овие видови прашања не откриваат многу за разбирањето на содржината од страна на ученикот.

Ако наставниците сакаат да користат вакви прашања, би било добро тоа да го прават повремено, во случај кога треба да ги вклучуваат учениците во процесот на наставата и постепено да ги воведат учениците во посложени прашања кои бараат повисоко ниво на размислување и кои се подобри и поефикасни за оценување на учењето на учениците. Според McMillan (2006), подобро е овој вид прашања да се користат индивидуално со учениците наместо во групи.<sup>153</sup>

<sup>153</sup> McMillan H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.133

» **Наставниците треба да ги прошират иницијалните одговори**

За да се оцени напредокот на ученикот, според оваа стратегија на ефективно испрашување, во суштина, наставниците од учениците треба бараат да го прошират своето разбирање, да размислуваат за она што го научиле. Учењето на учениците се подобрува кога од нив се бара да ги објаснат своите одговори. Исто така, придобивка од оваа техника е и тоа дека таа на учениците им покажува дека размислувањето за она што го научиле е исто важно како и давањето точен одговор.

„Погрешните“ одговори можат да бидат подеднакво корисни како и точните одговори бидејќи тие им даваат на наставниците можности да го проверуваат разбирањето на учениците во поголема длабочина.<sup>154</sup> Според Лазаревска, С. и Ангелеска, Н. (2004), *постојаната примена на овие прашања во наставата и барањето одговори, го водат ученикот во процесот на критичко мислење. Токму затоа постоењето на соодветни наставни техники кои поттикнуваат критичко мислење треба да биде неизоставен елемент во сите планирања на наставни програми на наставниците.*<sup>155</sup>

» **Наставниците прашањата треба да ги поставуваат по соодветен редослед**

Според оваа стратегија, прашањата што ги поставуваат наставниците треба да бидат по планиран редослед, логично поврзани, со што наставникот следствено ќе ги зајакне информациите што ги добива за оценувањето на разбирањето на учениците и на севкупниот развој на ученикот.

Добрите редоследи генерално почнуваат со прашања за знаење, за да се утврди дали учениците знаат доволно за содржината, со цел потоа да се поминува на посложени прашања, односно на прашања за резонирање.

<sup>154</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.45

<sup>155</sup> Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација Институт отворено општество-Македонија, стр.30

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Во следниот табеларен приказ ќе даваме едно резиме на она *што треба* и *што не треба* да се прави при ефективно испрашување за оценување на напредокот на учениците, во однос на постигнувањето на целите на учењето.

Табела бр.1. Што треба и што не треба да се прави при ефективно испрашување<sup>156</sup>

<b>Треба</b>	<b>Не треба</b>
-Прашањата да се искажат јасно и на резимиран начин	- Наставниците не треба да поставуваат <i>да/не</i> прашања
- Прашањата да се поврзат со целите на учењето	- Наставниците не треба да поставуваат прашања за погодување
- Наставниците треба да го влучат целиот клас (сите ученици)	- Наставниците не треба да поставуваат прашања што наведуваат на одговорот.
- Наставниците треба да им овозможат доволно време за чекање на учениците да одговорат	
- Наставниците да дадат соодветни реакции на одговорите на учениците	
- Наставниците да ги прошират иницијалните одговори	
- Наставниците треба прашањата да ги поставуваат на сите ученици, а не само на оние што знаат дека точно ќе одговорат.	

<sup>156</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.147

### 6.2.3. Поставување прашања и следење на работата на учениците од страна на наставникот

Поставувањето прашања е, се разбира, само еден начин на кој наставникот може да дознае колку добро учениците ги постигнале образовните цели коишто биле поставени. Друг приод е следењето на работата на учениците од страна на наставникот. Тоа може да има две генерални форми:

- **Ненасочено, општо следење**, при кое наставникот со брз поглед пребарува низ училницата да констатира дали учениците ја реализирале задачата и дали се ангажирани во учењето, а тоа може да се прави неколку пати во текот на часот;
- **Насочено следење**, при кое наставникот одблиску ги следи активностите на некој ученик или група ученици. Главно, наставникот кој врши насочено следење го документира тоа што го забележува.<sup>157</sup>

Наставниците треба внимателно да го запишуваат она што го забележуваат во текот на насоченото следење. Тие можат да користат листа за проверување или листа за спецификација во која со бројки бележат колку често е присутно извесно однесување. Главно, може да се врши повремено насочено следење на секој ученик или група. Сепак, со внимателно планирање наставникот може да ги опфати во насоченото следење сите ученици еднаш или два пати во текот на едно полугодие и да ги бележи нивните резултати. Се препорачува наставниците да го комбинираат следењето со поставување прашања. Ваквата комбинација на информациите потребни за оценување, му овозможува на наставникот да извлекува позасновани заклучоци за учењето на извесен ученик, отколку ако се користи само поставување на прашања и следење. Ова ја зголемува веродостојноста на заклучоците што наставникот може да ги извлече/донесе за учењето на извесен ученик.<sup>158</sup>

Поставувањето прашања е битен сегмент во наставниот процес, бидејќи со нив кај учениците се поттикнуваат различни видови на мислења. Поставувањето прашања пред да се почне со изучување на материјалот е добар метод за повозрасните ученици, со повисоки способности и учениците кои се заинтересирани за таа проблематика.

<sup>157</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.53

<sup>158</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.166-167



Еден дел од работата на наставникот во користењето на прашањата како метода на оценување е *моделот на поставување добри прашања*. Ова од своја страна им помага на учениците да стануваат посposобни при поставувањето свои прашања, коишто ќе им помогнат во сопственото учење.... Со оглед на тоа што прашањата треба да бидат прилагодени на возраста, образовното ниво и нивото на способности на учениците, познавањето на сите тие елементи е неопходен предуслов за составување адекватни прашања. Да се поставуваат добри прашања не е лесно, затоа што составувањето на добри прашања не само што бара време и енергија, туку и посебна вештина. Составувањето добри прашања е макотрпна и долготрајна работа. Ниту на највештиот составувач, составувањето на прашањата во почетокот не му одело лесно. Со оглед на тоа што искуството придонесува за подобрување на вештината за составување на прашањата, треба да се биде истраен за да се стекне бараната вештина.<sup>159</sup>

Поставувањето прашања што активираат посложени способности може да се користи како средство за оценување на наученото. Наставникот може:

- » Да користи прашања за да дознае што учениците знаат, разбираат и можат да прават
- » Да ги анализира нивните одговори и нивните прашања за да дознае што тие знаат, разбираат и можат да прават
- » Да користи прашања за да дознае какви посебни погрешни сфаќања имаат учениците за да може да ја насочи наставата да биде поефективна
- » Да ги користи прашањата на учениците за да го оценува разбирањето.<sup>160</sup>

Се поставува прашањето, како да се постават прашања кои водат до продлабочено и суштинско размислување, наспроти површното размислување, и да го поттикнат развојот на вештините на размислување од повисоко ниво. *Што можеме да направиме?*

Видовите прашања кои ги поставуваме влијаат на атмосферата во училницата... Прашањата кои бараат од ученикот како одговор само повторување на фактите кои биле кажани, даваат слика кај учениците дека *нивното размислување е површно*.

<sup>159</sup> *Унапредување на оценувањето во училишта* (дополнителни материјали). (2008). Скопје: Организацијата Програмата за човеков и институционален развој - USAID, стр.11

<sup>160</sup> *Подобрување на оценувањето во училиштето - Изготвување стандарди за оценувањето - Кодекс на етичкото однесување при оценувањето* (материјали за обука). (2007). Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.64

Прашањата кои бараат од учениците да прават рефлексија/критички осврт, да разговараат, реконструираат, замислуваат, креираат или внимателно да го проценат размислувањето на учениците, ги учат учениците дека *нивното размислување е на посложено ниво* и на тој начин тие може да придонесат за заедницата во поглед на поголемо разбирање и верување...Прашањата со кои се поттикнува мислењето на повисоко ниво, бараат од учениците да толкуваат информации, да синтетизираат идеи, да анализираат податоци, да реконструираат или преведат слики и да ги вреднуваат или применат конструкциите во понатамошното учење.<sup>161</sup>

Кога зборуваме за усните прашања, можеме да истакнеме дека постојат многу различни видови на усни прашања. Тие се движат од **затворени прашања** во коишто наставникот очекува едноставен одговор со факти па сè до **отворени прашања** коишто поттикнуваат на давање покритички, аналитички одговор и коишто овозможуваат различни патишта за решението....<sup>162</sup>

„Отворените“ и „затворените“ се двете основни категории според кои прашањата се поделени.

**Отворените прашања** бараат проширени одговори и поттикнуваат посложени мисловни процеси. На пример, претпоставување, анализа, решавање проблеми. **Затворените прашања** бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет. Потребно е наставниците да одржуваат рамнотежа меѓу отворените и затворените прашања. **Отворените прашања** се особено важни за формативното оценување, затоа што еден од најдобрите начини на учење е добивањето и давањето детално разработено објаснување.<sup>163</sup> Доколку на учениците им се поставуваат само затворени прашања, можеби тие нема да одат во длабочина при учењето и можат просто да одговараат на она што ним им е пренесено од страна на наставникот.

<sup>161</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID, стр.67

<sup>162</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.39

<sup>163</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците*. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.161

#### **6.2.4. Начин и тек на испрашување**

За усното проверување на знаењата на учениците, особено значење има фактот дека наставникот треба да владее со начинот и текот на испрашувањето. *Испрашувањето е процес на комуникација меѓу наставникот и учениците кој мора да се води многу умешно и според одредени правила.*

Според Никодиновска-Банчотовска, С. (2008), за таа цел треба да се обезбедат такви интеракциски односи меѓу наставникот и ученикот со кои ќе се фаворизираат, отвореноста, флексибилноста, иницијативноста, дијалогот, творештвото, толеранцијата, меѓусебната доверба, партнерството, рамноправноста, комуникативноста, самокритичноста, одговорноста итн.<sup>164</sup>

За овие процеси да бидат успешни мора да постои посебен однос, врска или мост помеѓу предавачот - *наставникот* и примачот – *ученикот*. Една од тие вештини е и вештината за комуникација која наставникот треба да ја поседува за да постигне ефикасност во таа врска и во градењето на таквите мостови. Комуникацијата е еден од основните процеси во односот меѓу луѓето и главен начин на испраќање и примање пораки–вербални и невербални. Затоа воспоставувањето на комуникацијата на наставникот и ученикот претставува значаен елемент од нивниот однос. Во спротивно, се прават грешки кои имаат негативно влијание на испрашувањето како начин на проверување на постигањата на учениците.

Некои автори говорат за тоа дека усното проверување се одвива во 4-5 етапи (подготовка, прашање, пауза, повикување, пофалба), други за шест, па и повеќе (така што некоја етапа ја делат на две или вметнуваат уште една пауза). Меѓутоа, најбитно од сè е да се почитува нивниот природен тек и да се постапува според правилата што се утврдени врз основа на поголем број проучувања и истражувања на наставната практика.

Според Поповски, К. (1996), усното проверување на знаењата на учениците треба да се одвива во четири етапи што во продолжение ги прикажуваме.<sup>165</sup>

<sup>164</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.95

<sup>165</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сваќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.95-101

### *а) Постапување на прашањето*

*Постапување на прашањето* претставува еден стимул на кој се очекува ученикот да реагира со давање на одговор. Наставата која ги вклучува прашањата во текот на реализирањето е поефективна во однос на учењето, наспроти наставата која се изведува без прашања. Прашањата што ги поставува наставникот ги потпомагаат сите методи на оценувањето на часовите. Наставниците редовно им поставуваат на учениците усни прашања за нивната работа за да дознаат што тие направиле и зошто. Наставниците ги користат ваквите прашања за да ги оценуваат знаењата и разбирањето и да ги водат учениците во нивното учење. Учениците, исто така, користат прашања коишто им помагаат да научат нешто, на пример, тие ги прашуваат наставниците или своите соученици.<sup>166</sup> Според Поповски, К. (2005), прашањата можат да се поставуваат:

- » **Директно** – на ученикот кој е веќе определен и повикан да одговара, што во нашата практика е честа појава. Овој начин не е погоден, бидејќи врши силен притисок на ученикот кому му е поставено прашањето, а ги пасивизира останатите;
- » **Индириктно** – на сите ученици во паралелката, а потоа се повикува еден да одговори. Така се мобилизираат сите ученици да подготват одговор, да очекуваат дека ќе бидат повикани да одговараат, а ако не бидат повикани својот подготвен одговор да го споредат со точниот одговор (што го дава друг ученик, а го прифаќа наставникот). Значи препорачлив е индириктниот начин на постапување на прашања, а притоа треба да се настојува:
  - Прашањето да се постави на начин кој нема да ги вознемири учениците (да ги збуни, заплаши, изненади и сл.), туку напротив, ќе ги поттикне и мотивира на соодветна активност за да го подготват и дадат одговорот, и
  - Прашањето да биде поставено доволно јасно и гласно за да го слушнат и разберат сите ученици и за да не биде принуден наставникот да го повторува два или повеќе пати. Не е препорачливо наставникот да го повторува прашањето зашто на тој начин индириктно се придржува невнимателноста на учениците.<sup>167</sup>

<sup>166</sup> *Подобрување на оценувањето во училиштето - Изготвување стандарди за оценувањето - Кодекс на етичкото однесување при оценувањето* (материјали за обука). (2007). Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.64

<sup>167</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.122



### *б) Пауза – време на исчекување на одговорот*

Наставникот треба да има на ум дека на учениците им треба време за да дадат темелен одговор. Истражувањата покажале дека постои однос помеѓу времето на чекање на наставникот откако ќе го постави прашањето и нивото на размислување кај ученикот. Лазаревска, С. и Ангелеска, Н. (2004), констатираат дека практиката покажала дека наставниците во просек чекаат само една секунда. Ако времето се продолжи, значително ќе се зголемува нивото на мислење и ќе се зголеми бројот на ученици што ќе се јават за дискусија.<sup>168</sup> Значи, од ова, може да се заклучи дека не е доволно да се води сметка само за тоа како ќе се постави прашањето, туку и како ќе се реагира потоа. Утврдено е дека за успехот на учениците при одговарањето е значајно и времето на чекање на одговор по поставувањето на прашањето. Во врска со тоа, Поповски, К. (2005), дава дека треба да се имаат во предвид следниве моменти:

- По поставувањето на прашањето *на учениците треба да им се остави време да го подготват одговорот.*
- Честото поставување на прашања во текот на наставата е позитивно поврзано со учењето факти... За нив е потребно учениците само да се присетат на одговорот, што го имаат како готов во своето помнење, и веднаш да започне неговото репродуцирање.
- *За одговор на прашањата со кои се проверува примената на некои апстрактни поставки, потребни се подолги паузи.* Кај тие прашања не станува збор за репродуцирање на готов одговор, туку мора прво да се избере стратегија како да се одговара, како да се дефинира одговорот....За тоа е потребно повеќе време.<sup>169</sup>

<sup>168</sup> Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација Институт отворено општество-Македонија, стр.26

<sup>169</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.122

*в) Повикување да се даде одговор*

До сознание за квалитетот на активноста на ученикот што се вреднува, наставникот најчесто доаѓа со проверување, а го вреднува со оценување. Се оценува процесот на доаѓање до знаења, умееша и навики, резултатите од тој процес, како и односот на учениците кон учењето.<sup>170</sup> Овде станува збор за селекција на учениците чии знаења треба да бидат проверувани. Се поставува прашањето, *има ли некакви правила на кои треба да се придржува наставникот при изборот на учениците чие знаење ќе го проверува?* Според, Поповски, К. (1996), во *одделенската настава* на основното училиште (посебно во помалите паралелки) утврдено е дека:

- *Треба да му се овозможи секој ученик да одговара често*, а неговите одговори да бидат потполни (целосни).
- *Повеќето од учениците на оваа возраст сакаат да одговараат* (да бидат испрашувани и да покажат што знаат), некои од нив постојано *се јавуваат доброволно* да одговараат и тоа често го прават многу настојчиво, додека *други* (релативно помал број) *се повлечени и не се јавуваат да одговараат*, иако го знаат одговорот.

Според истиот автор, поуспешни се оние наставници кои овозможуваат сите ученици, колку-толку, поеднакво да учествуваат во испрашувањето, а тоа го постигнуваат така што *ги спречуваат настојчивите* ученици да се наметнуваат, а во исто време им даваат можност на *молчеливите и повлечените* ученици да се вклучуваат во процесот на проверувањето на знаењето.<sup>171</sup> Се разбира, тешко може секогаш да се бара целосно и подеднакво вклучување на сите ученици, особено во поголемите паралелки и во повисоките одделенија. Од друга страна, пак, има и испитувања кои покажуваат дека во вишите одделенија и не мора да се инсистира на таква равноправна и потполна партиципација на сите ученици, зошто тоа и не е така важен показател за нивните постигања. Сепак, наставникот ќе има поголем успех во наставата ако умее да ги поттикнува и охрабрува и ако упорно настојува да земаат учество во проверката на знаењата и оние ученици кои се повлечени и помалку сигурни во своето знаење и ако со почеста контрола утврди колку успеале во совладување на знаењето.

<sup>170</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.92

<sup>171</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.123

*г) Повратен одговор – порака до ученикот: пофалба – да или не?  
(како да се реагира на одговорите на учениците)*

Литературата од истражувањата, и досегашното искуство потврдиле дека навремените ефективни повратни информации се од суштинско значење за ефективноста во наставата и во учењето на учениците. Наставникот со повратните информации треба да дознае дали целта на часот се остварува на оптимален и соодветен начин. Значи, наставниците со повратната информација треба да го следат текот на решавањето на проблемите со цел да се направат (преземаат) навремени корекции ако е потребно.<sup>172</sup> Корективните повратни информации се потребни за учење и мотивација, а оценувањата се потребни за да се обезбедат повратни информации....

Како да се реагира на одговорите на учениците е прашање кое е многу важно за стратегијата на испрашување. Според, Поповски, К. (2005), *ученикот очекува и има право да добие повратна информација за својот одговор и објаснување (коментар) за неговите одговори и за оценката што ја добил.*<sup>173</sup> Поуспешни се оние наставници кои на одговорите од учениците редовно возвраќаат со опширни информации (коментари, оценки) за тоа каков е нивниот одговор. Истражувањата потврдуваат дека дополнителните објаснувања и коментари, што ги даваат наставниците во врска со одговорите на учениците, позитивно влијаат врз нивната идна работа. Од ова произлегува дека наставникот треба да поттикнува соработка и интеракција меѓу учениците. Според Јовановска, М. (2011), *таквата атмосфера го тера наставникот да соработува со своите ученици и со заеднички напори класот станува колектив со единствена цел кон која напредува под раководство на наставникот, значи треба да постои добар однос и добра соработка меѓу наставникот и ученикот.*<sup>174</sup> Од ова можеме да констатираме дека во тој соработнички однос тој ќе може да ја наблудува активноста на класот, така што на соодветно време добива повратна информација за својата работа и работата на ученикот.

<sup>172</sup> Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*, Београд: Академија, стр.248

<sup>173</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.124

<sup>174</sup> Јовановска, М. (2011). *Воспитно-образовна комуникација во наставата*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“, стр.154

Во врска со реагирањата на наставниците на одговорите на учениците, Поповски, К. (2005) ги набројува следниве правилности:

- Многу е значајно, пред сè, **одговорот на ученикот да се сослуша со внимание**, зошто често се случува наставникот, размислувајќи што ќе прави потоа, да не следи како одговара ученикот. Во тој случај тој ја губи можноста да го коригира одговорот, да го продлабочи или да му се помогне на ученикот, ако има тешкотии при одговарањето, па така проверувањето не ја остварува успешно својата формативна функција.
- **Кога ученикот одговара не треба да биде прекинуван**, ниту да се бара од него секогаш да одговара со цели (полни) реченици, зашто со тоа може да се попречи неговото слободно размислување и изразување.
- **Поуспешни се оние наставници кои исправните одговори на учениците ги потврдуваат како такви со куса повратна информација** („да“, „добро“, „точно“ и сл.) и не бараат нивно повторување ако се дадени доволно јасно и гласно да ги слушнат и разбираат сите ученици. Но, ако секој одговор сакаме уште еднаш да го слушнат сите ученици тогаш подобро е истиот одговор да го повтори некој друг ученик. Така учениците се навикнуваат да бидат внимателни на часот.
- **На неправилниот одговор не смее да се реагира со казна, потсмевнување и омаловажување**, но ученикот мора да знае дека неговиот одговор не е точен. За тоа, исто така, му се дава повратна информација, но најчесто индиректна – преку поставување на додатни прашања.
- **Никако не смее да се случи ученикот да не добие каков и да е знак дали одговорил добро или не**. Ако нема време за поопширен вербален коментар, тогаш може да му се даде невербален знак – климање со главата во знак на одобрување или не.<sup>175</sup>
- Како и ефективните повратни информации, така и **пофалбата** може да биде корисна за учениците ако нивното внимание го насочи на напредокот и достигнувањата на ученикот. Таа е добра порака која ги придружува другите видови повратни информации...Пофалувањето на точните одговори е позитивно поврзано со успехот. Пофалбите се позитивно поврзани со успехот кога тие се користат во истиот момент, кога се поврзани со одговорот на ученикот, кога се искрени.

<sup>175</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.125



Одржувањето на континуирана двонасочна комуникација во процесот на проверувањето на постигањата на учениците е од особено значење. Во таа смисла утврдено дека:

- *Поуспешни се наставниците кои при испрашувањето ја одржуваат комуникацијата со ученикот и тогаш кога тој не дава исправен одговор.*

Тоа го прават на тој начин што настојуваат да дојдат до потполен одговор преку преформулирање на прашањето, поставување на додатни прашања или нудејќи некои важни насоки за размислување, наместо да го завршат испрашувањето со тоа што сами ќе го дадат одговорот или ќе побарат тоа да го стори друг ученик.

- *Успешните наставници редовно и опиширно реагираат и тогаш кога учениците даваат делумно точни одговори.* Но, тогаш нивната реакција треба да е насочена кон укажување на оние делови од одговорот кои се точни, а потоа, ако постојат реални можности, да настојуваат да дојдат до целосен одговор.
- *Наставниците откако ќе ја дефинираат задачата, едно од првите нешта што треба да направат е да ја поттикнат љубопитноста на своите ученици.* Ако тоа го направат успешно, љубопитноста ќе им биде од голема помош кога ќе поминуваат низ фазите на истражувачкиот процес. На пример, наставникот може да раскаже некоја интересна приказна и потоа да поставува прашања. Или може да прикаже некој филм или фотографии, да посети заедно со учениците некој музеј, да прочита некоја песна или интересен дел од некоја книга, да покани некој гостин, значи листата на можности е бесконечна и зависи од самата мотивација на учениците и од темата.<sup>176</sup>

<sup>176</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID, стр.56

### **6.2.5. Стратегии на испрашување кои се во функција на оценувањето на напредокот на учениците**

Секогаш кога наставникот поставува прашање, или дава напишано прашање, тој го моделира испрашувањето на учениците и од нив се очекува да ги усвојат моделите на наставникот. Оттука, многу е важно наставниците да поставуваат добри прашања.<sup>177</sup> Подолу ќе наведеме некои од ефективните стратегии што се користат при испрашувањето на учениците кои се во функција на оценувањето на нивните достигања.

#### **6.2.5.1. Поставување прашања на различни нивоа на комплексност – Блумова таксономија**

Постојат различни категоризации на видовите прашања, а една од најпознатите е таксономијата на прашања што ја создал Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) во 1956 година. Најдолу во хиерархијата се сместени прашањата од буквално, мемориско ниво, а најгоре – оние од нивото на евалуација. Дали треба да поставуваме прашања кои бараат само познавање на материјалот и многу малку размислување и резонирање? Или, пак, треба да поставуваме прашања кои повикуваат на објаснување и на критичко размислување?<sup>178</sup> Некои научници имаат дизајнирано експерименти кои ги истражуваат ефектите на прашањата кои според Блумовата таксономија се поставени на неколку нивоа, подредени по нивото на сложеност:

- 1) знаење, познавање, когниција,
- 2) разбирање,
- 3) примена,
- 4) анализа,
- 5) синтеза, и
- 6) вреднување (евалуација).<sup>179</sup>

<sup>177</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.49

<sup>178</sup> Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија.* Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар), стр.4

<sup>179</sup> Станојевиќ, Д. (2010). *Критеријумски тест* (Мастер рад). Београд: Универзитет у Београду - Математички факултет, стр.24

Следниов графички приказ, всушност сликовито го прикажува когнитивниот домен на Блумовата таксономија (графикон бр.1).



Графикон бр.1. Графички приказ на когнитивниот домен на Блумовата таксономија

Хиерархиската подреденост на прашањата не значи дека оние од пониските нивоа се помалку важни. Во тек на наставата пожелно е да се поставуваат прашања од сите нивоа, затоа што вклучуваат различни видови на мислење и водат кон подобро разбирање на материјата што се учи. Сепак, *наставниците треба да се стремат преку прашањата да ги водат учениците од пониските кон повисоките нивоа на мислење* затоа што само на тој начин тие ќе можат подобро да ги разберат и искористат новите информации. Во смисла на тоа, може да се заклучи дека наставата која се темели врз Блумовата таксономија на прашања го поттикнува критичкото мислење. Таа им овозможува на наставниците да го поттикнуваат дискутирањето помеѓу учениците, да го збогатуваат вокабуларот и на начинот на вербалното изразување кај учениците и воедно ги поттикнува да размислуваат за новите информации и нивното интегрирање во претходното знаење.

1) Најниско ниво на когниција (размислување) според Блум е **познавање** или **сеќавање** на претходно наученото-од одделни факти (кој, што, каде, кога)...

Според Китанова, И. (2009), *пониските спознајни прашања се оние кои го прашуваат ученикот само да го повтори материјалот кој штотуку го проследил на час*. Ниски спознајни прашања се, исто така, оние кои бараат како одговор факти, директни и меморирани прашања. Во ово ниво ученикот може да препознае и да се сети на термини, факти, симболи...<sup>180</sup> Значи, со овој вид на прашања (од ниво на меморија) се бараат одговори кои содржат фактографски информации и се само сеќавање на податоците што претходно биле научени.

2) Следно ниво во таксономијата е **сфаќање** или **разбирање** на значењето на материјалот, односно разбирање на суштинското значење на поимите, принципите и/или постапките што учениците може да го демонстрираат преку давање на објаснувања и примери... Од ова произлегува дека со овој вид на прашања од учениците се бара да ја преработат добиената информација и да ја трансформираат или да ја реструктурираат и следствено со тоа учениците активно ќе се ангажираат во процесот на учење со што и ќе наоѓаат поголемо задоволство во сопственото ангажирање и воедно ќе го зголемуваат капацитетот за размислување и сфаќање, со што тие ќе сфаќаат дека во самиот процес може да се најде задоволство и поголемо чувство на исполнетост.

3) Третото ниво Блум го нарекува **примена** или **користење** на наученото во нови и конкретни ситуации. Ова е повисок степен на разбирање. Во смисла на ова, може да се констатира дека, прашањата од ниво на примена, на учениците им даваат можност да решаваат проблем или подлабоко да истражуваат логички проблеми на кои наидуваат додека читаат или учат. Според Лазаревска, С. и Ангелеска, Н. (2004), тие го насочуваат ученикот да размислува за апликативната страна на одредени научни законitosti и принципи, односно да ја види нивната применливост со секојдневниот живот.<sup>181</sup>

<sup>180</sup> Китанова, И. (2009). *Блумова таксономија на воспитно-образовните цели*. Воспитание: списание за теорија и практика. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, бр.10, стр.129

<sup>181</sup> Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација *Институт отворено општество-Македонија*, стр.23



4) **Анализа** или **разложување** на составни делови и утврдување на нивните меѓусебни односи е повисоко ниво на знаење во Блумовата таксономија....Односно *анализирањето* подразбира поделба на материјалот на составни делови, одредување како деловите можат да се поврзат еден со друг имајќи ја предвид целината или целта преку диференцирање, организација и именување.<sup>182</sup> Со овој вид на прашања се разгледува разумноста на ученикот и вештината за давање сопствени заклучоци.

5) Следното повисоко ниво на знаење се нарекува **синтеза** или **составување** делови за да се создаде нова целина и да се изведат логички заклучоци. Прашањата *од ниво на синтеза* поттикнуваат креативно, оригинално решавање проблеми. Со синтетичките прашања на учениците им се дава можност да го применат своето севкупно знаење и искуство за да дојдат до оригинално решение на проблемот.

6) Највисокото ниво на знаење според Блум е **евалуација** или **вреднување/оправдување** на одлука или постапка врз основа на критериуми.

Со прашања *од ниво на евалуација од учениците* се бара да донесуваат судови дали нешто е добро или лошо, правилно или погрешно, според стандардите на самиот ученик. За да одговори на прашањето од овој вид, ученикот треба да го разбрал она што го учел и да го интегрира во својот систем на верувања за да може да донесува судови. Од учениците се бара, поаѓајќи од новите информации да го проценат квалитетот на научените информации на своето однесување.<sup>183</sup>

Од наведеното, може да се забележи дека овој вид на прашања бара повисоко когнитивно ниво од буквалното меморирање а учениците активно тврдат свои сопствени идеи кои имаат смисла. Тие користат сопствени зборови и изрази, кои се темелат врз искуството што го стекнале со учење. Дијалогот, пак, што произлегува од овие прашања им нуди на учениците широк спектар идеи од соучениците, а следствено со тоа се збогатува речникот учениците и се проширува капацитетот за артикулирање нови и креативни идеи. Со надминување на буквалното ниво на поставување прашања, наставниците покажуваат дека го почитуваат мислењето на учениците. Учениците стануваат свесни дека учењето на факти е само еден вид учење и за да стане применливо и вредно фактографското знаење треба да се интегрира, анализира е целисходно да се искористи.

<sup>182</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID, стр.71

<sup>183</sup> Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација *Институт отворено општество*-Македонија, стр.22

Следниов табеларен приказ, всушност сликовито го прикажува когнитивниот домен на Блумовата таксономија (табела бр.2).

	<b>КРИЧКО ИСПИТУВАЊЕ</b>	
<b>Евалуација (оценување)</b>	Вреднување или оправдување на одлука или постапка врз основа на критериуми	<b>Размислување од повисок ред</b>
<b>Синтеза</b>	Составување делови за да се создаде нова целина и да се изведат логички заклучоци	<b>Размислување од повисок ред</b>
<b>Анализа</b>	Разложување на составни делови и утврдување на меѓусебните односи	<b>Размислување од повисок ред</b>
<b>Примена</b>	Користење на наученото во нови и конкретни ситуации	<b>Средно ниво на размислување</b>
<b>Сфаќање</b>	Разбирање на значењето на материјалот (објаснување на идеите и поимите)	<b>Средно ниво на размислување</b>
<b>Познавање (Меморија)</b>	Препознавање и помнење на информации. Сеќавање на претходно наученото (од одделни факти до цели теории)	<b>Најниско ниво на размислување</b>

**Табела бр.2. Табеларен приказ на нивоата на Блум таксономијата**

Можно е да се поставуваат прашања кои ги водат учениците кон секој од наведените видови на разбирање. Со оглед на фактот дека учењето е континуиран процес, на учениците треба да им се поставуваат прашања кои им олеснуваат да воспостават врски меѓу новите информации и она што веќе го знаат. Исто така, треба да се поттикнат да ја поврзат содржината што ја учат со сопственото животно искуство.<sup>184</sup>

<sup>184</sup> Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација *Институт отворено општество* - Македонија, стр.25

#### 6.2.5.2. Проверување на одговорите со стратегијата „Семафор“

При спроведувањето на оваа стратегија, многу е важно учениците да го покажуваат своето ниво на разбирање за одредената задача или работата. За ефективно спроведување, наставникот треба да подготви по три картончиња за секој ученик – едно црвено, едно жолто и едно зелено, при што, наставникот во соодветен момент од часот, на пример, по објаснувањето на некој нов поим, тој треба да побара одговор од учениците дали разбрале, така што од учениците бара да подигнат едно од картончињата. Според оваа стратегија, ако учениците кренат *црвено картонче*, тоа значи дека се уште не го разбрале тоа што се предава на часот (лекцијата), ако учениците кренат *жолто картонче*, тоа значи дека уште не се доволно сигурни, а ако учениците кренат *зелено картонче*, тоа значи дека целосно ја разбрале лекцијата, со што наставникот ја постигал поставената цел.<sup>185</sup> Доколку поголем дел од учениците кренат црвени или жолти картончиња, наставникот може да постави дополнителни прашања за да дознае каде имаат потешкотии, а потоа да продолжи со наставата.

#### 6.2.5.3. Проверување на одговорите со стратегијата „PIP – Private–Intimate–Public“ (Самостојно – Споделено – Јавно)

Извесна поврзана стратегија е PIP – Private – Intimate – Public (Самостојно – Споделено – Јавно) (Husbands, 1996).<sup>186</sup> Наставниците за да бидат поуспешни при примената на оваа стратегија, потребна е претходна подготовка на учениците за да ги оспособиме да преземаат истражувачка улога и да отпочнат со примена. Оваа стратегија за да резултира со успех при реализирањето, треба да поминува низ три фази.

Во *првата фаза*, учениците самостојно ги пишуваат своите одговори на поставеното усно или писмено прашање од страна на наставникот. Потоа во *втората фаза* одговорите на учениците стануваат јавни кога групите се покануваат да дадат известување, при што на учениците им се дава можност меѓусебе да ги оценуваат своите одговори. И на крајот, односно во *третата фаза*, на учениците треба да им се дава можност да прават избор меѓу одговорите или да се побара од нив да гласаат за тоа кои се најдобрите одговори.

<sup>185</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.50

<sup>186</sup> Исто, стр.50-51

6.2.5.4. Проверување на одговорите со стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“

При спроведувањето на стратегијата **Прашање-Одговор-Врски** (Raphael & Au, 2005) од учениците се бара да направат категоризација на прашањата според нивото на размислувањето кое одговорот го бара. Оваа стратегија може да се дава на ученици до 12 годишна возраст или со постари ученици коишто можеби имаат тешкотии во учењето. Во оваа стратегија прашањата се составени во категории, најпрвин од страна на наставникот (користејќи моделирање) а потоа и од страна на учениците. Постојат две широки категории: **Во книгата** (кога одговорот на прашањето може да се најде во учебникот) и **во мојата глава** (кога ученикот мора да размислува за точниот одговор и не може да се потпира само на учебникот). Во рамките на секоја од овие категории постојат и две натамошни поделби.

Следниов табеларен приказ, всушност сликовито го прикажува спроведувањето на оваа стратегија на проверување на одговорите на учениците од страна на наставниците (табела бр.3).<sup>187</sup>

Категорија	Поткатегорија
<b>Во книгата</b>	» <b>Токму таму</b> (одговорот е јасно наведен во текстот) » <b>Размисли и побарај</b> (одговорот е во текстот, но ученикот мора да го бара и да направи синтеза од неколку делови од информациите).
<b>Во мојата глава</b>	» <b>Според моето сопствено мислење</b> (одговорот може да се најде преку користење информации што ученикот веќе ги поседува). » <b>Авторот и ти</b> (одговорот е содржан во текстот, но ученикот мора да користи комбинација на информациите од текстот и на сопствени знаења).

Табела бр.3. Табеларен приказ на стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“

<sup>187</sup> Примена на стандардите за оценување на учениците. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.164-165



Оваа стратегија може да биде корисна бидејќи бара од учениците да размислуваат за тоа каде можат да ги најдат одговорите на прашањата. Тоа, од своја страна, треба да им помогне во наоѓањето на одговорите во нивните учебници (односно, одговорите можат да се најдат во текстот) или во нивните глави (односно, учениците мора да дојдат до одговорите што се базирани врз информациите што тие можеби веќе ги имаат). Оваа стратегија им помага на учениците да ја развиваат способноста да размислуваат за сопственото мислење, да размислуваат за тоа што го виделе или слушнале и воедно да се прашуваат самите себеси дали тоа го разбираат. Оваа стратегија ги води учениците да размислуваат каде да ги најдат одговорите на прашањата. Ова треба да ги охрабри во иднина да размислуваат за одговорите што тие ги даваат во поглед на нивната сложеност и за тоа како да дојдат до нив.

#### **6.2.5.5. Поттикнување на учениците да поставуваат прашања**

Учениците треба да бидат поттикнувани да поставуваат прашања... Барањето учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција или текст може да им помогне повеќе да размислуваат и да учат поефективно. Поставувањето прашања од страна на ученикот претставува значаен елемент кај реципрочната настава, една стратегија за подобрување на способноста на учениците за разбирање на постигнувањето на учениците на она што се чита. Кога наставникот сака да изготви текст за извесна (одредена) лекција (за формативни цели), учениците можат да се поттикнат да напишат/состават прашања коишто можат да бидат вклучени во текстот. На крајот учениците можат да се обидат да ги формулираат прашањата во своите глави додека го слушаат наставникот или, пак, додека читаат извесен текст. Слична стратегија може да се користи од страна на наставниците е да им даде задача на учениците да напишат пет прашања во врска со извесна лекција од нивните учебници или за извесна лекција која штотуку била предадена од страна на наставникот. Секој пар ученици може потоа да ги размени своите прашања и да се обидат да ги разменат меѓусебно, едниот да даде одговор на прашањата на другиот.<sup>188</sup> Се препорачува да се поставуваат повеќе отворени прашања, односно прашања на кои нема еден точен одговор.

<sup>188</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.53

### 6. 3. Значење и карактеристики на повратните информации

*„Темелот на повратната информација  
е нејзината информативна вредност“  
(Z.R.Ilić, 2003)*

Како што веќе беше забележано, користењето на собраните информации е суштинска компонента на оценувањето. На вака дефинирана цел се надоврзува и McManus, S. (2008), кој тврди дека *формативното оценување е употребен процес од страна на наставниците и учениците за време на наставата, која обезбедува повратни информации за да се прилагодува наставата и учењето што е во тек и да се подобруваат постигнувањата и посакуваните резултати во наставата од страна на учениците.*<sup>189</sup> Поточно наставникот ќе има информации за своето педагошко влијание врз учениците и за резултатите од тоа и врз основа на нив ќе ја планира и реализира својата идна работа и работата на учениците. Учениците, пак, од повратните информации треба да стекнат увид за сопствените постигања и врз основа на тоа, сами или со помош на наставникот, да го планираат своето учење. Од ова, може да констатираме дека многу значаен момент во проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците претставува *повратната информација* која наставникот ја добива за ефикасноста на својата работа и резултатите од неа. Врз основа на повратната информација наставникот ја коригира, нивелира и усовршува својата работа.

Повратната информација е еден начин на кој наставниците ги користат информациите од оценувањето да знаат како да реагираат кон учениците, откако го демонстрирале своето знаење, резонирање, вештини или достигнуања. Реакцијата на наставникот се вика *повратна информација* – трансфер на информации од наставникот до ученикот, по оценувањето.<sup>190</sup> Литературата од истражувањата, како и здраворазумското искуство потврдиле дека вистинскиот вид на повратни информации се од суштинско значење за ефективната настава и учење.

<sup>189</sup> McManus, S. (2008). *Attributes of Effective Formative Assessment* - Paper prepared for the Formative Assessment for Teachers and Students (FAST) - State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DS: The Council of Chief State School Officers (CCSSO), pg.3  
(<http://www.dpi.state.nc.us/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>)

<sup>190</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.150

Корективните повратни информации се потребни за учење и мотивација, а оценувањата се потребни за да се обезбедат повратни информации.

Едноставната дефиниција на повратните информации е потврдување на точноста на еден одговор или една акција, односно дали нешто е точно или погрешно. ***Успешната повратна информација е клучна карактеристика на формативното проверување, што дава специфични коментари за грешките и сугестии за стратегиите, и ги унапредува.***<sup>191</sup>

Условите за успешно учење се оптимални кога на ученикот сосема му е јасна целта на учењето и кога постојано добива повратни информации за постигнатиот напредок. Повратните информации насочени кон тековното учење или кон задачата, може да им помогнат на учениците да го идентификуваат својот напредок и да бидат задоволни со постигањата, прецизно да ги одредат предизвиците со кои се соочуваат и да одлучат кои ќе бидат следните чекори. Ова ниво на вклучување во обликувањето на нивното учење може да го подигне сознанието на учениците за нив самите како ученици, да ги поттикнува да преземат поголема лична одговорност и да се гордеат со своето учење. Повратната информација е најефективна кога потврдува дека учениците се на правиот пат и кога стимулира коригирање или подобрување на тој дел од работата.

Наставникот може, исто така, да ги користи информациите за да ја вреднува својата работа. Врз основа на информациите собрани од учениците, наставникот може да врши промени во своето планирање, во стратегиите во врска со организацијата на наставата и во наставните методи со цел да го направи учењето поуспешно за учениците, односно наставникот ги интерпретира тие информации и ги користи за да им даде помош на учениците во нивната работа и на соодветен начин да ја планира натамошната работа.

Од ова може да се констатира дека проверувањето и оценувањето, својата формативна функција можат да ја остваруваат кога на ученикот ќе му нудат квалитетна повратна информација, или таканаречена ***формативна повратна информација (ФПИ)***.

---

<sup>191</sup> Conner, C. (1999). *Assesment in Action in the Primary School*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Group, pg.23

❖ **Што е битно за повратната информација при спроведувањето на формативното оценување?**

» **Прво**, повратната информација од проверувањето и оценувањето на знаењата и другите постигања на ученикот, без оглед кој го врши, мора да ја добијат, пред сè, двајцата учесници во наставата – *наставникот* и *ученикот*.

▪ *Ученикот* треба од наставникот (или оној кој врши проверувањето и оценувањето) да добие информација за неговиот напредок во учењето, што ќе го мотивира за натамошно учење. Но, тој мора да биде информиран и за неговите слабости во знаењето и останатиот развој на неговата личност;

▪ За *наставникот* повратната информација (што ја добива преку одговорите и реагирањата на ученикот) е основа за неговата идна работа: што да менува во работата, како и на кои ученици да им помогне и воопшто како подобро и поефикасно да ја планира реализира и вреднува својата наставна работа.

» **Второ**, многу е битно наставникот објективно да ја интерпретира содржината на повратната информација, што му ја дава на ученикот, но да води сметка и за формата (усно, писмено) и начинот на нејзиното презентирање (мирно, добронамерно и слично). Меѓутоа, *многу поважно*, од објективното искажаната повратна информација од страна на наставникот, е *субјективното доживување* (интерпретирање) на истата од страна на ученикот, односно емотивната обоеност на доживувањата од приемот на повратната информација. Од тоа и најмногу зависи каков ефект ќе има повратната информација на идното однесување на ученикот (на неговата мотивација, самодоверба, чувството на одговорност за сопствената работа итн).<sup>192</sup>

Според McMillan (2006), кога повратните информации се презентираат како информации што можат да ја водат значајната конструкција на знаење и разбирање на ученикот, тогаш се зајакнуваат и учењето и внатрешната мотивација.<sup>193</sup>

<sup>192</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сваката за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.85

<sup>193</sup> McMillan, H., J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions* (fourth edition). USA: Pearson, pg.138



### 6.3.1. Карактеристики на ефективните повратни информации

Повратната информација е најефективна кога потврдува дека учениците се на правиот пат и кога стимулира коригирање или подобрување на тој дел од работата.

Повратните информации од оваа природа се само дел од она што на учениците им треба да го подобрат своето учење. Учениците треба да знаат и *зошто* нивните достигнуања биле оценети онака како што биле оценети и какви *корективни постапки* се потребни за да се подобрат нивните достигнуања.

Сугестиите за подобрувањето треба да делуваат како некакво „скеле“ по кое учениците ќе се качуваат, односно на учениците треба да им се дава онолку помош колку што им е потребна за да го користат своето знаење. Ним не треба да им се даваат готови решенија кога ќе заглават во некој проблем и треба да научат самите да размислуваат за неговото решавање.<sup>194</sup>

Повратните информации се поефективни ако се насочени кон целта на задачата што се изучува и ако се даваат редовно. Нашата дискусија ќе се фокусира на карактеристиките на ефективните повратни информации кои се обезбедуваат во текот и по наставата. Тие се корисни кога тие ги имаат следните *осум карактеристики*:

1. Достигањата ги поврзуваат со стандардите
2. Достигањата ги поврзуваат со стратегиите
3. Укажуваат на напредокот
4. Укажуваат на коректните постапки
5. Се даваат непосредно и често
6. Се конкретни и описни
7. Се фокусираат на клучните грешки
8. Се фокусираат на атрибуциите на напорот.<sup>195</sup>

<sup>194</sup> *Подобрување на оценувањето во училиштето - Изготвување стандарди за оценувањето - Кодекс на етичкото однесување при оценувањето* (материјали за обука). (2007). Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.66

<sup>195</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.150

### **1. Наставниците достигнуањата ги поврзуваат со стандардите**

Како што претходно беше нагласено, важно е учениците пред учењето и оценувањето да ги знаат стандардите наспроти кои ќе бидат оценувани. Овие информации на наставникот во голема мера и олеснува, на учениците да им покажат како нивните достигнуања се споредуваат со тој стандард, а на учениците им е полесно сами да ја оценат својата работа. Наставниците стандардите можат да ги напишат на таблата, а исто така можат да покажат примери од работа на ученик со намера овој процес да го направат поефикасен.

### **2. Наставниците достигнуањата ги поврзуваат со стратегиите**

За почитување на оваа карактеристика, посебно ефективна техника е на учениците да им се дадат повратни информации за тоа колку добро тие ги применуваат конкретните стратегии или чекори за размислување...

### **3. Наставниците треба да го наведат напредокот што учениците го направиле**

Овде напредокот се наведува во смисла на тоа што повратните информации се ставаат во контекст на претходните и очекуваните достигнуања. Ова го поттикнува ученикот и помага во дефинирањето на тоа што следно треба да се направи.

### **4. Наставниците треба да укажат на корективните акции што учениците можат да ги преземат**

Корективните акции на учениците им даваат конкретни инструкции кои можат да ги преземат за да се подобрат при реализирањето на другите задачи или активности. Ваквите повратни информации објаснуваат како да се коригираат достигнуањата.

### **5. Наставникот повратни информации треба да дава често и непосредно, кога тоа е можно**

Најдобриот вид повратни информации се оние кои се даваат континуирано како што изведуваме одредени работи.... Повратните информации што се даваат зачестено и навремено се многу подобри од оние што се добиваат само по комплетирањето на достигнуањата...

### **6. Наставникот треба да дава конкретни и описни повратни информации**

Исто така, како важна карактеристика што треба да се почитува при давањето на повратните информации, е тоа наставникот да биде колку што е можно поконкретен и описен. Ако повратните информации се нејасни или генерални, тие веројатно нема да бидат конкретни и разбирливи за ученикот со што ќе пренесат само чувство на добри или лоши достигнуања.

Најголемиот дел од истражувањата покажуваат дека усната повратна информација е поефективна отколку писмената. Учениците треба да се оспособени да бараат помош и етичката клима во училиштето треба да ги поттикнува да го прават тоа.<sup>196</sup> Исто така, важно е да се нагласат уште две дополнителни работи за конкретноста. *Прво*, повратните информации треба да бидат индивидуализирани, бидејќи едни повратни информации можат да имаат значење за еден ученик, но можеби не се корисни за друг. *Второ*, наставникот треба да се осигура дека повратните информации се обезбедени на јазик кој ученикот може да го разбере и да дејствува со него. Само затоа што повратните информации се конкретни, не значи дека ученикот треба да преземе чекори за да се подобри.<sup>197</sup>

#### **7. Наставникот повратните информации треба да ги фокусира на клучните грешки**

Во однос на оваа карактеристика на ефективната повратна информација, потребно е наставникот да направи избор на што ќе се фокусира и најдобро е да утврди кои се најважните грешки или какви промени ќе бидат најкорисни за ученикот во натамошната работа.

#### **8. Наставниците треба да се фокусираат на атрибутите за напорот**

Овде е важно да се потенцира тоа дека мотивацијата се зајакнува ако учениците веруваат дека биле успешни поради напорот којшто го вложиле. Атрибутите за напорот се корисни бидејќи тие помагаат работата да се направи на успешен начин. Оттука, наставниците можат да укажат на тоа како конкретниот напор на ученикот е причината за точниот одговор. Атрибутите за напорот се посебно важни за учениците со низок успех. Многу често овие ученици развиваат атрибуции дека кога тие се успешни, тоа се должни на надворешна причина (среќа, помош од наставникот), наместо на внатрешен атрибут како што е напорот.

Од сето ова што се истакана, може да се констатира дека треба повеќе да се промовира култура на успехот, во која секој ученик може да има подобри постигања преку надградување на својот претходен успех, отколку да биде споредуван со другите ученици. Тоа се базира врз информирањето на учениците за нивните добри страни и слабостите што тие ги покажале во својата работа и давањето повратни информации за тоа какви треба да бидат наредните чекори.

<sup>196</sup> *Подобрување на оценувањето во училиштето - Изготвување стандарди за оценувањето - Кодекс на етичкото однесување при оценувањето* (материјали за обука). (2007). Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.66

<sup>197</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.153

#### **6.4. Заемно оценување (меѓусебно оценување) и самооценување на учениците**

Вклученоста на учениците во процесите на проверување и оценување на нивните постигања може да се оствари на *два начини*: Да партиципираат во проверувањето и оценувањето заедно со наставникот или со своите соученици или тоа да го прават самостојно. Во таа смисла може да се говори за *заедничко проверување и оценување* или *меѓусебно оценување* и за *самооценување*.<sup>198</sup> Кога во секојдневниот живот се говори за оценување на постигањата на учениците, речиси воопшто и не се поставува прашањето кој треба да го прави тоа, зашто се смета дека таа обврска сосема природно му припаѓа на наставникот. Таквото мислење преовладува и во училиштата, иако понекогаш се споменува (а има и обиди) во тоа да се вклучат и учениците. Се разбира, нема сомнение дека наставникот, кој реализира одредена наставна програма, е оној кој треба и да врши проверка и оценување на резултатите од тоа. Меѓутоа, веднаш треба да се каже дека таквото гледиште денес се смета за еднострано од *две причини*:

- » *прво*, затоа што во процесот на проверување и оценување треба да се вклучат и учениците (преку самопроверување и самооценување или меѓусебно проверување и оценување) и некои други надворешни субјекти, и
- » *второ*, затоа што, покрај оценувањето на постигањата и развојот на учениците, е потребно оценување и на работата на наставникот.<sup>199</sup>

Во исто време наставата има за цел и осамостојување на учениците воопшто, па и за самопроверување и самооценување, кое не може да се научи поинаку освен преку нивно активно вклучување во овие активности. Концептите *оценување од соученици* (меѓусебно оценување) и *самооценување* се релативно нови во секојдневната наставна практика. Овие два концепта се од суштинско значење во наставниот процес и голем број експерти ја истакнуваат нивната важност за унапредување на процесот на оценување воопшто. Оценувањето од соучениците или меѓусебното оценување и самооценувањето, треба да се планирани и систематски процеси. Ученикот треба да се оспособи реално да ги проценува своите можности и само на тој начин самооценувањето и оценувањето од соученици стануваат фактори за развојот на личноста.<sup>200</sup>

<sup>198</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.189

<sup>199</sup> Ралевска-Вучкова, Н. (2014). *Самооценување и оценување од соученици*. Стручен билтен на наставниците. Битола: СОУ „Таки Даскало“. бр.17-18, стр.22

<sup>200</sup> Талевски, Ј. Д. *Самооценување и оценување од соученици*. Битола: Педагошки факултет. стр.1 (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Jove%20Dimitrija%20Talevski.pdf>)



#### **6.4.1. Заемно оценување (меѓусебно оценување) на учениците**

Во врска со вклучувањето на учениците во проверувањето и оценувањето на нивните постигања значајно е уште едно прашање. Имено, во сегашната практика оценувањето е премногу ограничено само во рамките на комуникациите меѓу наставникот и ученикот. Сè уште малку се почитува дека оценувањето е таква активност која, во извесна смисла, може да се третира и како кооперативен процес, кој е и социјално условен. Тоа значи дека освен оценувањето на ученикот од страна на наставникот (во кое тие се на спротивставени позиции) и самооценувањето (во кое ученикот самиот се вреднува), треба да се даде можност *учениците да се оценуваат меѓу себе* и да дискутираат за оценките што ги дава наставникот или самиот ученик.<sup>201</sup> Овој метод се употребува за оценување на учениците од страна на другите ученици со цел да се подобри разбирањето на целите што треба да ги постигнат, да се подобри учењето и да се поттикнат критичкото мислење и комуникациските вештини. Во заемното оценување, учениците ја анализираат меѓусебната работа. Меѓусебното оценување е суштинско за развојот на учениците како самостојни и одговорни индивидуи. За да се задоволи оваа потреба, практиката мора да ги ангажира еден со друг да ја оценуваат својата работа, така што тие, на тој начин би можеле да ги развиваат способностите и за меѓусебно оценување со своите другари. Тоа им овозможува на учениците да стекнуваат квалитетни повратни информации и совети за подобрување на своите знаења.

Во процесот на меѓусебното оценување кај учениците доаѓа до израз смислата за индивидуализација на оценувањето. Во таквото меѓусебно оценување на посоодветен начин се врши прилагодување на критериумите со можностите на одделните ученици, оценувањето добива елементи на вреднување и се создава основа за поголема правичност во оценувањето на постигањата на секој ученик. Овде треба да се спомене и можноста при ваквото меѓусебно оценување успехот (или неуспехот) на секој ученик да се поврзува и со (не) успехот на целата паралелка или друга група и обратно. Тоа е можност за развој на соработничките односи и на чувството за одговорност за заедничкиот (не) успех.<sup>202</sup>

<sup>201</sup> Ралевска-Вучкова, Н. (2014). *Самооценување и оценување од соученици*. Стручен билтен на наставниците. Битола: СОУ „Таки Даскало“. бр.17-18, стр.22

<sup>202</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.143

Меѓусебното оценување им овозможува на учениците да си дадат едни со други вредни повратни информации, па така да се овозможи учење со меѓусебна поддршка. Тоа додава вредносна димензија на учењето: можност да разговараат, да дискутираат и објаснуваат и да се предизвикуваат едни со други при што им овозможува на учениците да постигнат повеќе од она што тие можат да го научат со вообичаена практика, односно да постигнат повеќе од она што тие можат да го научат при самиот наставен процес. Со меѓусебното оценување, учениците гледаат едни на други како на ресурси за разбирање и проверка на квалитетот на работата во однос на претходно утврдените критериуми.<sup>203</sup> Тоа може да биде ефективно бидејќи додека учениците ја оценуваат работата на своите соученици, тие можат да си ги разјаснат своите идеи и разбирањето на целите на учењето и критериумите на оценување.

Причината за користење на меѓусебното (заемното) оценувањето, всушност, е подлабоко инволвирање на учениците во проценката на работата на соучениците, така што моменталната повратна информација се искористува за да го подобри учењето. За да се подобри учењето, тоа мора да биде активност во која се ангажираат учениците со оценувањето на квалитетот на работата на своите соученици и воедно да им помогнат и да ги посочуваат да размислуваат за тоа, како да ја подобрат својата работа. Тоа им овозможува на учениците да си дадат едни со други вредни повратни информации, па така да се овозможи учење со меѓусебна поддршка. Заемното оценување мора да се спроведува внимателно. Тоа нема за цел рангирање, бидејќи доколку учениците се споредуваат со другите, наместо со своите претходни постигања, оние со подобри постигања нема да бидат доволно мотивирани, а оние со пониски ќе се демотивираат.<sup>204</sup> Учениците меѓусебното оценување не треба да го третираат како оценување, туку како суштинска компетентност за саморегулација. Овој начин може да се применува (практикува) преку оценувањето на примери од пишани трудови или есеи од страна на соучениците, при што тие ќе даваат повратни информации за квалитетот на трудовите и на одговорите на соучениците, како и за процесот на нивното учење.

<sup>203</sup> Мигуловска, А. Самооценувањето и меѓусебното оценување во фазите на проектната настава. ОУ „Св.Климент Охридски“. Битола (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Andrijana%20Migulovska.pdf>)

<sup>204</sup> Примена на стандардите за оценување на учениците. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.69

Во однос на ова, значајно е да се истакнува дека меѓусебното оценување истовремено е и процес кој во голема мера зависи од поддршката и мотивираноста на наставникот за прифаќање на меѓусебното оценување како клучен метод за успех во наставата, и почеста примена во наставата. Но пред тоа, на учениците треба да им се објаснува како ќе се развива процесот на вреднувањето и оценувањето од страна на учениците при што истовремено треба да им се дадат критериуми врз кои ќе се базираат при реализирањето на овој сложен процес. При следењето на овие критериуми, кај учениците следствено ќе се развива и поттикнува одговорноста, тие ќе станат поактивни и ќе бидат покритични кон сопствената работа.<sup>205</sup> За добро и ефикасно оценување на учениците меѓу себе, наставникот треба да им дава поддршка. Учениците мора да се чувствуваат удобно и да веруваат еден на друг, со цел да им обезбеди искрена и конструктивна повратна информација. Освен ова, наставниците за да бидат поуспешни треба внимателно да го планираат спроведувањето на овој процес, односно оценувањето меѓу соучениците. Од ова се гледа дека потребна е претходна **подготовка** на учениците за да ги оспособиме да ја преземаат улогата на оценувач и да отпочнат со **примена**.<sup>206</sup>

<b>Фаза 1:</b>	<b>Подготовка</b>
<b>1. Моделирање/демонстрирање на оценување на соучениците</b>	
» Преку пример изработен од анонимен ученик на учениците им се презентира како да водат дискусија, да даваат критички осврт на трудот и како да користат соодветен јазик во давањето судови за квалитетот и препораки.	
» Давање на јасни инструкции (усно и во пишана форма) за сите фази од процесот	
<b>2. Вежбање на учениците</b>	
» Учениците вежбаат на пример за да наставникот биде сигурен дека учениците добро го разбрале начинот на оценувањето и водењето на дискусијата.	



<b>Фаза 2:</b>	<b>Примена на оценување на соучениците</b>
1. Учениците се запознаваат со целите на оценувањето и им се даваат насоки според стратегијата која наставниците ја избрале.	
2. Учениците на се вклучат во дефинирањето на критериумите за оценување.	
3. Наставниците да разговараат за структурата на дискусијата помеѓу учениците во поглед на:	
» поставување на соодветни прашања и начинот на бележење на одговорите;	
» давање повратни информации.	
» Учениците дискутираат меѓу себе за повратните информации и оценките.	

<sup>205</sup> Наумова, С. (2013). *Формативното оценување во наставата по странски јазик* (Магистерски труд). Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ - Факултет за Образовни Науки, стр.40

<sup>206</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED – USAID, стр.49

Според Наумова, С. (2013), доколку оценувањето ќе се реализира почесто на ваков начин и по пат на соработка во текот на наставниот процес, несомнено е дека ќе се развива и позитивна енергија и мотивација на учениците да се инволвираат повеќе кон учењето и самиот процес на оценување и ќе се насочуваат повеќе кон тоа да даваат солиден придонес при контролирањето и проверувањето на сопствените знаења, умеења и вештини.<sup>207</sup> Бидејќи примарна цел на училиштето е да ги учи учениците за стекнување знаење, вештини и ставови, оценувањето како компонента на наставниот процес го подобрува учењето кога активно ги вклучува учениците во процесот на оценувањето, кога се зема предвид потребата учениците да се вклучат во оценувањето и да сфатат како можат да се подобрат. Важно е да се има во предвид дека оценувањето треба да биде во функција на ефикасноста и ефективноста во наставниот процес и да ја зголемува мотивацијата и самопочитувањето на учениците кои се вклучени во учењето.

Од сето ова што се истакна, можеме да заклучиме дека вклучувањето на учениците во оценувањето на постигањата на своите соученици, укажува на тоа дека учениците меѓу себе се во партнерски односи. Тоа им влева доверба и им го задржува вниманието во процесот на наставата. На овој начин учениците подобро го следат сопствениот напредок. Ваквиот начин на оценување промовира уверување дека секој може да се подобри и создава услови на индиректен начин да се следи успехот на ученикот и воедно се добиваат информации и за добрите страни и за слабостите на ученикот кои се користат за да се обезбеди напредување во постигањата на ученикот. Во смисла на тоа, искуството покажува дека постигнатите резултати од примената на меѓусебното оценување ја олеснува работата на наставниците поврзана со оценувањето а со тоа придонесува за да се развиваат клучните вештини за проценка и рефлексивност кои се потребни во давање повратни информации. Во овој контекст уште е поважно тоа дека меѓусебното оценување има позитивно влијание врз мотивација за учење и помага учениците подобро да го разберат процесот на оценувањето. Според ова може да се изведува конечен заклучок дека овој начин на оценување треба да се применува почесто во текот на наставниот процес бидејќи со тоа учениците покажуваат поголема одговорност и независност во сопственото учење.

---

<sup>207</sup> Наумова, С. (2013). *Формативното оценување во наставата по странски јазик* (Магистерски труд). Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ - Факултет за Образовни Науки, стр.40



#### 6.4.2. Самооценување на учениците

Современото општество ги рефлектира своите барања и насоки на модернизација на полето на образованието каде се среќаваме со многу предизвици. Еден од нив е **самооценувањето на учениците во наставата**. Современиот систем на проверување и оценување на постигањата треба да внесе нов дух во училиштето: *да се надминат слабостите во оценувањето и да се гради одговорен однос на ученикот кон своето учење*. Најреално е оценувањето, каде во мислењето за донесување на оцена учествува и ученикот и наставникот јавно и транспарентно. Од тука се јавува потреба од реално оценување и согледување на нивото на постигнувања од страна на самиот ученик. Со вклучувањето на учениците во процесот на оценување и самооценување се развива ученичката демократија во училиштето, се подобрува општата клима на релација наставник-ученик, а најважно од се е развивање на позитивните вредности на личноста на ученикот и наставникот.<sup>208</sup>

Вклучувањето на учениците во процесот на оценување е витален и есенцијален дел на процесот на оценувањето. Оценувањето е интегрирано со учењето односно наставата и кога учениците ги оценуваат нивните сопствени изведби, одговорноста за учењето лежи повеќе во нив отколку кај наставникот. ....Пред сè, ученикот треба да знае да наблудува - да се самонаблудува и тоа критички, селективно и систематски и сето тоа да умее да го опише. Тоа е еден начин за прибирање на податоци за сопствените постигања. Но, тој треба и да умее рефлексивно да размислува за сопствената работа и резултатите врз основа на она што самиот забележал или од друг добил информации за себе - додава Поповски, К. (2005).<sup>209</sup>

Самооценувањето ја вклучува метакогницијата - процесот да се биде свесен за и да се размислува за сопственото учење. Способностите за самооценување ги вклучуваат ефективното поставување прашања, размислувањето, решавањето проблеми, компаративната анализа и способноста да се разменуваат мислења на разновидни начини.<sup>210</sup>

<sup>208</sup> Мирасчиева, С., Петровски, В., Ѓорѓева-Петрова, Е. (2013). *Предизвиците на современото воспитание и образование во контекст на самооценувањето на учениците како социо-културен проблем*. Зборник на апстракти од третата меѓународна конференција: Социо-културни проблеми и современи предизвици. Тетово: Државен Универзитет во Тетово, стр.34

<sup>209</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.193

<sup>210</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.16

Помагањето на учениците да мислат мета-когнитивно за нивното знаење ја поттикнува идејата дека учењето е нивна одговорност и дека тие можат да преземаат активна улога во планирањето, наблудувањето и евалуацијата на нивниот сопствен напредок.

Самооценувањето е метод на оценување со кој учениците го вреднуваат сопствениот процес на учење, ги поставуваат целите за учење и критериумите на успешност заедно со наставниците и проценуваат во кој обем ги исполнуваат тие критериуми. Во однос на ова, Поповски, К. (1996), констатира дека добро е учениците да се навикнуваат и оспособуваат своите постигања да ги споредуваат првенствено со сопствените поранешни резултати (сами да оценат колку напредувале), како и со критериумите што се официјално утврдени и што важат за сите ученици. Но, исто така, тие треба сопствената оценка секогаш да ја споредуваат со оценките што ги добиваат од наставниците, другарите, родителите и други субјекти. Природно е сите тие оценки да не се совпаѓаат, како резултат на разни причини (различно сфаќање на предметот на оценување, различни критериуми итн.). Но, токму во таквите разлики при оценувањето и во нивното споредување ученикот треба да ја бара и својата оценка (вистина) за себе. Тоа ќе му помогне самиот за себе да формира пореално, пообјективна оценка и да биде подготвен за тоа да го понесе и ризикот - да согледа колку неговата оценка се разликува од оценките на другите. Впрочем, тоа е и најдобриот начин образованието да реализира и една посебна цел - **да ги оспособи учениците за самоконтрола и самооценување**. А, како ќе го постигне тоа ако не низ самиот процес на проверување и оценување?<sup>211</sup> Најпогодни продукти за самооценување се: писмените задачи, практичните изработки (постери, макети, проекти) домашните задачи, портфолијата. Тие исто така се оценуваат и од наставниците.<sup>212</sup>

Резултатите од самооценувањето на ученикот (на пример, дневниците за учење, портфолијата, писмените состави) можат да се разгледуваат со неговите родители во текот на наменските разговори на родителот со наставникот. Ова може да им даде на родителите повеќе информации за учењето на ученикот од гледна точка на самиот ученик.<sup>213</sup>

<sup>211</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.142

<sup>212</sup> *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID, стр.46

<sup>213</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.16

Во процесот на самооценувањето учениците се ставаат во ситуација во која се поактивни затоа што мораат да ги следат другите за да можат да даваат оценка, се чувствуваат послободни во учењето и во давањето на одговорот, внимателно ја следат наставата, учат додека ги слушаат другите, даваат допринос со реално оценување, повеќе се заинтересирани, ги видат грешките во одговорите на другите, учат повеќе бидејќи не сакаат другите да ги оценуваат со негативни оценки, часовите стануваат поинтересни, односот меѓу наставникот и ученикот се менува во корист на соработка и толеранција. Учениците да се вклучуваат во процесот на самооценувањето, треба да се концентрираат во одговорите на другите, да знаат да оценуваат, да ги знаат наставните материјали, да се објективни и одговорни.<sup>214</sup>

Заедничкото проверување и оценување е само првиот чекор и услов за оспособување на учениците за самопроверување и самооценување. Според Поповски, К. (2005), самопроверувањето и самооценувањето се компонента на самопознавањето кое, паралелно со знаењата за себе вклучува и оценување на самиот себе, на своите постигања – знаења, способности, морални особини и постапки. Тоа е еден вид на самопознавање, во кое личноста критички се однесува кон себе; тоа е однос кон себе и оценка – самооценка на сопствената личност. *Самооценувањето е израз на зрелоста за сопственото самопознавање.*<sup>215</sup> Но, истотака, овој автор додава дека еден од недостатоците на проверувањето и оценувањето во нашата сегашна училишна практика е отсуството или малата и често, формална вклученост на учениците во овие активности. Наспроти тоа, сите понови сознанија се залагаат за поголемо и вистинско вклучување на учениците во проверувањето и оценувањето на нивните постигања, со акцент на самопроверување и самооценување. Ваквите залагања имаат свои оправдувања.

» **Кога ученикот активно учествува** (соработува) во проверувањето и оценувањето на сопствените постигања или, дури, и кога сосема самостојно го прави тоа, ако е оспособен за самопроверување и самооценување, тогаш и **дијагнозата за степенот на неговата успешност**, за темпото на напредување во учењето **станува многу поточна**. Без соработка со ученикот, наставникот не ќе биде сосема успешен во дијагностицирањето на успешноста, како што ни лекарот не ја утврдува дијагнозата без соработката со пациентот.

<sup>214</sup> Каџаров, S., Vilotijević, M., Kandačina, M. (2005). *Umijaće ocenjivanja*. Mostar: „Bratis“ Užice, str.63

<sup>215</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.192

- » Учество на ученикот во овие активности ја зголемува неговата одговорност за сопственото учење. Не само што му помага подобро да ги осознае своите добри и слаби резултати од учењето, туку поуспешно согледува што и како треба повеќе и подобро да работи и да ја планира својата идна работа.
- » Вклучувањето во проверувањето и оценувањето многу поволно влијае на мотивацијата на ученикот. На тој начин се зголемува неговата верба во сопствените можности и тогаш учењето за него добива вистинска смисла. Исто така, тој се ослободува од мислата дека учи затоа што мора и сфаќа дека тоа е во интерес на развојот на неговата личност.
- » Преку соодветно вклучување на учениците во проверувањето и оценувањето на нивните постигања, тие **постепено се наведуваат, навикнуваат и оспособуваат за самопроверување и самооценување**, што е една од значајните цели на наставата и важен елемент во воспитанието и оспособувањето за самообразованието во текот на целиот живот.<sup>216</sup>

Успешното остварување на оваа цел не зависи само од желбата и умешноста на наставникот, бидејќи овој процес е условен од возраста на учениците, содржините што се проверуваат и оценуваат, методите и техниките на проверување итн.<sup>217</sup>

Учениците од помалата возраст се вклучуваат повеќе во опишување на постигањата (кој што може, што знае, како нешто прави), а помалку во оценувањето. Заради тоа потребно е тие постепено да се запознаат со начините, мерилата и критериумите за проверување и оценување, што исто така, не се одвива брзо и едноставно. Кога и ученикот врши самопроверување и самооценување многу е битно како да го прави тоа, каков критериум користи и со што го споредува своето знаење.

<sup>216</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.141-142

<sup>217</sup> Ралевска-Вучкова, Н. (2014). *Самооценување и оценување од соученици*. Стручен билтен на наставниците. Битола: СОУ „Таки Даскало“. бр.17-18, стр.23



### ❖ *Положбата на наставникот во процесот на самооценувањето*

За да можат учениците успешно да се ангажираат во (само) проверувањето и (само) оценувањето, потребно е наставникот организирано и систематски да им помага во тоа на тој начин што:

- » Ќе ги запознае со начините како може да се врши самопроверување и самооценување;
- » Ќе им помогне и покаже како да ги анализираат елементите на покажаното знаење;
- » Ќе ги запознава со критериумите за оценување на знаењето и на останатите постигања.<sup>218</sup>

Од ова може да се констатира дека во процесот на самовреднувањето и самооценувањето во наставата се развива пријателството, а авторитетот на наставникот станува поквалитетен. Тој авторитет не е наметнет, тој произлегува од вкупната работна атмосфера и педагошката клима во одделението.

### ❖ *Положбата на учениците во процесот на самооценувањето*

Самооценувањето му овозможува на ученикот да презема поголема одговорност за своето сопствено учење. Ученикот може да користи различни стратегии кога размислува за тоа што научило и да користи група на критериуми за да дава судови за наученото. Најуспешни стратегии се оние коишто претходно се договорени меѓу наставникот и паралката. Самооценувањето му помага на ученикот да ги препознава следните чекори во своето учење и да станува сè посамостојно и помотивирано. Развивајќи ја самодовербата се чувствува посигурно и знае дека не секогаш има за сè правилен одговор. На ваков начин, самооценувањето придонесува за создавање позитивна клима на часовите во која анализата на грешките се смета за централно во процесот на учење.<sup>219</sup>

<sup>218</sup> Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“, стр.144

<sup>219</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.16

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Од сето ова што се истакна, можеме да констатираме дека, наставниците за да да бидат поуспешни, треба внимателно да го планираат спроведувањето на овој ефикасен метод на формативното оценување. Од ова се гледа дека потребна е претходна подготовка и ефикасно планирање на овој процес од страна на наставникот. Главни фази во спроведување на самооценувањето се: **подготовка, примена и евалвација.**<sup>220</sup>

<b>Фаза 1:</b>	<b>Подготовка</b>
П л а н и р а њ е - дефинирање на јасни цели за учење	
» Воведување на учениците во процесот на оценување	
» Давање на јасни инструкции (усно и во пишана форма) за сите фази од процесот	
» Поставување/ дефинирање на критериуми за успешност од страна на учениците (и дискусија со наставникот за нивно усогласување)	
» Подготовка на листа за критериуми на успешност.	

<b>Фаза 2:</b>	<b>Примена</b>
Користење на листа со критериуми на успешност на сопствената работа	
Давање повратни информации за успешноста на учениците и споредување со самооценувањето	
▪ Учениците прават самокорекција во сопственото разбирање на критериумите на успешност	
▪ Поставување на нови/изменети цели за учење.	

<b>Фаза 3:</b>	<b>Евалвација</b>
▪ Дискусија и анализа/рефлексија со сите ученици за самооценувањето и давање повратни информации	
▪ Идентификување на работи кои им биле корисни и идентификување на слабостите и проблемите	
▪ Планирање и преземање акции за надминување на проблемите	

<sup>220</sup> Настава и учење на 21 век (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID, стр.47

### **6.4.2.1. Предности на самооценувањето на учениците**

Ефективните ученици најдобро работат кога имаат увид во сопствените силни и слаби страни и пристап до сопствениот репертоар на стратегии за учење. Ефектите од самооценувањето вклучуваат:

- » Развој на способностите за планирање на учениците и анализирање на сопствените цели и вештини;
- » Формирање на свест за важноста на проценувањето на својата работа;
- » Способност на учениците за поефективно раководење со ресурсите и времето.<sup>221</sup>

Придобивките од процесот на самооценувањето во наставниот процес се согледуваат преку искажувањата на голем број наставници мотивирани да ги имплементираат новите концепти во својата секојдневна наставна практика. Во едно истражување направено во 1999 година, се набројуваат следните предности на самооценувањето како важна алатка на наставникот за формативното оценување:

1. Може да го засили чувството на „поседување“ на сопственото учење од страна на учениците.
2. Може да ги мотивира и да ги охрабри активно да се вклучат во учењето.
3. Го преобразува оценувањето од самостојна во споделена активност (т.е. го прави побјективно.
4. Промовира искрена размена на идеи.
5. Води кон понасочено и поефикасно учење.
6. Ги охрабрува учениците да станат поавтономни во нивното учење.
7. Им дава на знаење на учениците дека нивните искуства се вреднуваат и дека нивните проценки се почитуваат.
8. Развива лични вештини кои можат да се пренесат и на други полиња.
9. Создава заедница на учење во која учениците чувствуваат дека се вклучени и имаат влијание.
10. Ја намалува преоптовареноста на наставникот.
11. Ги тера учениците да размислуваат во длабочина, да увидат како другите се справуваат со проблемите и како ги „фаќаат“ клучните нешта и да научат да даваат конструктивни критики.<sup>222</sup>

<sup>221</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.69

Покрај ова, можеме да констатираме дека се развиваат вештини за доживотно учење, се разменуваат идеи, а и учењето станува понасочено и поефикасно така што се подобрува неговиот квалитет.

#### **6.4.2.2. Слабости на самооценувањето на учениците**

Слабостите на процесот на самооценувањето се покажуваат пред сè, во одделенската настава кај учениците на помала возраст. Тука не може многу да се употребува пред сè, затоа што кај овие ученици не се изградени механизми за самоконтрола.

Слабостите во предметната настава се однесуваат пред сè на фактот дека нема јасно изработени критериуми и затоа учениците не се во сосотојба реално и објективно да ги проверат своите постигања. Процесот на самооценување е вештина, за која покрај другото, е потребно и време за да се развие. Секако, кај учениците од таа возраст е потребно подолго време, а тоа може да предизвика пропуштање на некои содржини од наставата, како и нереализирање на некои цели на наставата.<sup>223</sup>

Како што се гледа, самооценувањето не е едноставно. Но, тоа се учи и во тоа на учениците најмногу можат и треба да им помогнат наставниците. Оценувањето што го вршат наставниците е бесмислено ако во исто време не поттикнува и не оспособува и за самооценување.

Поврзано со ова, Поповски, К. (2005), констатира дека „*наставникот кој изведува квалитетна настава, квалитетно поучува, тој квалитетно оценува и оспособува за самооценување*“.<sup>224</sup>

---

<sup>222</sup> Sluijmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. (1999). *Creating a learning environment using self, peer and co-assessment Learning Environments Research*, Vol. 1, pg. 293 - 319.

<sup>223</sup> Талевски, Ј. Д. *Самооценување и оценување од соученици*. Битола: Педагошки факултет. (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/love%20Dimitrija%20Talevski.pdf>)

<sup>224</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.194



## 7. ОЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО ПРОЦЕС КОЈ ГО ОСТВАРУВА НАСТАВНИКОТ

*„Оценувањето е моќно средство за подобрување на успехот.*

*Вие го имате клучот.*

*Употребете го на вистински начин!“*

*Киро Поповски (1998)*

Денешното време го пратат бројни промени. За да се оди во чекор со тие нови барања, неопходни се промени не само во нивото, туку и во структурата на образованието како една од значајните работи во остварувањето на поставените задачи.

Во современото училиште се остваруваат правци и тенденции на современо образование. Истовремено, **наставникот** е главен двигател и инициатор за модернизација на наставата во современото училиште. Неговата улога е незаменлива. Затоа наставникот мора постојано да се образува и усовршува како би можел да одговори на новите барања кои пред него ги поставува современото училиште. Имено, како што тој процес постепено станува сè посодржаен, поинтензивен и поквалитетен, така сè позачестено и понагласено се истакнува, но и појасно се сфаќа и прифаќа дека носечка улога во него има наставникот. Веќе е јасно дека првиот предуслов промените да бидат успешни е токму прифатеноста на истите од страна на наставникот – од оној кој ќе ги реализира. Никакви промени нема да се случат ако за тоа не е подготвен и мотивиран наставникот-додава Поповски, К. (1998).<sup>225</sup> Квалитетот на наставникот во крајна мера го одредува и квалитетот на наставата како воспитно образовен процес. Затоа и нема добра работа на наставникот ако тој стручно и педагошки не е добро подготвен за својот позив. Постојаното повторување на слабите резултати од една и добрите резултати од друга страна, се обележја на квалитетот на работа на наставникот.<sup>226</sup>

<sup>225</sup> Поповски, К. (1998). *Успешен наставник*. Скопје: НИРО „Просветен работник“, стр.7

<sup>226</sup> Петрова-Горџева, Е. *Мотивираноста на наставникот за самообразование и професионален развој*, стр.1 (<http://eprints.ugd.edu.mk/6946/>)

## 7.1. Стручно-педагошки компетенции на наставникот во однос на оценувањето на учениците

Рамките на компетенции вообичаено ги отелотворуваат карактеристиките на една висококвалитетна настава за XXI век, вклучувајќи предметни знаења, педагошка стручност, етички вредности и пошироко разбирање на системските прашања во образованието и професионализмот на наставниците. Таквите рамки, со тоа што експлицитно ги зацртуваат вредностите и комплексностите врз кои се темели квалитетот на наставата, можат едновременно да ја подобрат сликата за наставата во очите на пошироката јавност како „учена“ професија.<sup>227</sup>

Глобалната улога на наставникот се засновува на неговите *компетенции*. Односно од наставникот се бара да биде стручен при реализирањето на својата работа. Да се биде **стручен** за некоја сфера на дејности и влијанија, значи да се биде оспособен за длабинско познавање и сваќање на таа сфера. Стручната оспособеност на наставникот има непосредно влијание врз квалитетот на воспитно-образовната работа. „Под *стручност и стручна оспособеност на наставникот* се подразбира широк спектар на знаења, способности, вештини и креативни ставови, кои можат да ги мобилизираат учениците на интензивно учење, творечко однесување и продуктивно искажување, хумано и патриотско однесување во животот и работата“.<sup>228</sup> Забележуваме дека тука акцентот на стручноста е ставен врз дијапазонот на знаења и способности кои влијаат врз оспособувањето на учениците за активно и творечко учење и однесување...Стручната компетенција ја опишува спремноста и способноста целно, стручно и методски да се решаваат задачи и проблеми врз основа на стручно знаење и умење.<sup>229</sup>

Стручните компетенции на наставникот, паралелно со педагошките компетенции, ја претставуваат физиономијата и внатрешната определеност на неговата дејност во основното училиште.

<sup>227</sup> Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Врањешевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија -USAID, стр.17

<sup>228</sup> Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i domeni stvaralaštva učenika i nastavnika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str.74

<sup>229</sup> [www.goethe.de/resources/files/doc1/11337789-STANDARD.doc](http://www.goethe.de/resources/files/doc1/11337789-STANDARD.doc)

При определувањето на компетенциите на наставникот, се поаѓа од претпоставките што треба тој да работи, за што е надлежен, обврзан, кои и какви видови активности треба да реализира. Активностите што наставникот треба да ги реализира во рамките на својата професионална дејност, ги разгледуваме како систем на процеси, постапки и операции. Тие се планираат и реализираат согласно поставените цели и задачи во наставниот план и програма, но со респект кон конкретните услови и ситуации. Значењето на стручните компетенции на наставникот за процесот на наставата произлегува од неопходноста од стекнување на научни, систематизирани знаења во процесот на наставата.

Модерните трендови во образованието бараат промени во наставничката подготовка, наставничките способности и вештини, наставничките компетенции, наставничкото однесување.<sup>230</sup> Педагошките компетенции на наставникот во својата комплексна содржинска одреденост, реализирањето на наставата го вклучуваат како неодминлив и суштински дел...Од тука произлегува дека во формулирањето и функционирањето на педагошките компетенции клучна улога имаат знаењата, умењата и навиките од областа на педагошките науки...Покрај тоа, за педагошките компетенции значење имаат и знаењата од психологија, социологија, филозофија, како и метакогнитивните знаења и вештини.<sup>231</sup> За правилно функционирање на педагошките компетенции на наставникот, кардинална улога имаат неговите општи особености и личните својства.

Наставникот треба да познава и користи разновидни наставни методи и стратегии кои ќе им овозможат на учениците да бидат активно вклучени во процесот на учење, да истражуваат, да експериментираат и да дојдат до сопствено толкување на научениот материјал низ социјална интеракција, како и да користат различни извори на знаење. Преку планирање интегриран курикулум со примена на мултидисциплинарна перспектива, наставникот треба да обезбеди осмислено учење и примена на научениот материјал. Покрај ова, тој треба да ги поттикнува учениците на независност во учењето.<sup>232</sup>

<sup>230</sup> [http://eprints.ugd.edu.mk/6612/1/Професионалната\\_етика\\_на\\_наставникот.pdf](http://eprints.ugd.edu.mk/6612/1/Професионалната_етика_на_наставникот.pdf)

<sup>231</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.84

<sup>232</sup> Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Враќешевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија -USAID, стр.30

Во педагошките компетенции спаѓаат сите обврски и дејности, независно од својата природа, што наставникот треба да ги планира и реализира, за да може успешно да ја оживотворува својата професија. Една од најзначајните стручни-педагошки компетенции на наставникот е и **оценувањето како процес кој го остварува наставникот**. Основно обележје на оценувањето засновано на компетенции е поврзано со: одредени промени во положбата на ученикот и наставникот, ставање во функција на одредени карактеристики на процесот на учењето и користење на разни методи и инструменти за оценувањето на постигањата на учениците.<sup>233</sup>

Оценувањето кое го реализира наставникот во својата секојдневна воспитно-образовна работа се однесува на следење и мерење на активностите и постигнувањата на учениците. Ова претставува комплексна активност, која треба да се реализира континуирано, паралелно со секојдневно планираните активности. Важно е наставникот за време на оценувањето на вклученоста на учениците во активностите да биде сигурен дека се тие активно ангажирани на ниво на кое најдобро се одвиваат учењето и развојот. Ова значи дека наставникот треба да обрне внимание која средина и материјали ученикот ги сака, со кого сака да работи, каде покажува најголема ментална активност и желба за истражување, каде е нивната зона на нареден развој, колку помош му е потребна и колку долго може да се задржи на една тема. Важно е, исто така, да се разбере дека степенот на вклученост на учениците во една активност може да варира и затоа учениците имаат потреба почесто да им се менуваат активностите. Ваквото оценување му овозможува на наставникот да планира активности за целата група, за помали групи и индивидуални активности за учење врз основа на тоа кои се нивоата на највисока вклученост.

Оценувањето се определува како вреднување на работата и постигнатиот успех на ученикот со оцени. Наставата и оценувањето се меѓусебно зависни циклични процеси. Своето планирање на процесот на учење и поучување, наставникот го базира врз формативното оценување на секој ученик и поставува високи очекувања за учениците, што ним им овозможува да ги развијат способностите за самооценување и поставување цели за сопственото учење.<sup>234</sup>

<sup>233</sup> Министерството просвете, науке и технолошког развоја. (2013). *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*. Београд: Завод за унапредување образовања и васпитања, стр.8

<sup>234</sup> Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милик, С., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Врањешевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија -USAID, стр.30



Оценувањето што го реализира наставникот треба да биде објективно и комплексно. Тој во рамките на својата компетентност треба да вреднува и оценува повеќе различни, но сепак поврзани компоненти од интелектуалната и моторичката активност на ученикот. Според Вилотијевиќ (Vilotijević, 1992), тоа се следните компоненти:

- **Знаење** (логичкиот преглед и поврзаност на фактите и генерализациите) – се мери квалитетот на знаењата.
- **Мотивација** (потреби, желби, интереси) – оценувањето на потребите, желбите и интересите е значајно од причина што тие ги претставуваат внатрешните сили кои поттикнуваат на активност.
- **Способности** – способностите се формираат и се развиваат за време на наставната работа и ефектите од наставната работа. Тоа се: перцептивните, практичните, вербално-изразните и интелектуално-менталните способности. Со оценувањето се откриваат позитивните и негативните страни на наставната страна во развивањето на способностите.
- **Работни навики** (овладувањето со одредени активности така што тие се изведуваат скоро автоматски, без позначајно учество на свеста). Во овие рамки се оценува практичната употребливост на одделни знаења. Се оценува колку одделни активности со увежбување прераснуваат во навика единката редовно да ги извршува.
- **Субјективни можности** - општите и специјални способности на единката (математички, музички и сл.) и одредените тешкотии и недостатоци кај ученикот (пелтечење, слабовидост и сл.).
- **Објективни околности** – семејна средина, материјалните можности, користењето на културни институции и сл.<sup>235</sup>

До сознание за квалитетот на активноста на ученикот што се вреднува, наставникот најчесто доаѓа со проверување, а го вреднува со оценување. Проверувањето и оценувањето не треба да се поистоветуваат. Оцената е резултат на проверувањето. Се оценува процесот на доаѓање до знаења, умеења и навики, резултатите од тој процес, како и односот на учениците кон учењето. Како повисока цел при оценувањето се определува потребата наставникот да ги оспособува учениците за самооценување.

<sup>235</sup> Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Beograd: Naučna knjiga, str.200-202

Оценувањето како педагошка компетенција наставникот го спроведува на релација кон ученикот, а самовреднувањето на релација кон сопствената дејност и сопствената личност.

Основните професионални компетенции на наставникот од подрачјето на оценувањето на учениците, се одредени и во *Законот за наставници во основните и средните училишта* од 2015 година, односно во *Правилникот за основните професионални компетенции во основните и средните училишта*. Фактички, тие се конкретизирани со членот 4, во кој се вели: **Основните професионални компетенции на наставникот од подрачјето на оценувањето на учениците се однесуваат на познавањето современи и различни методи на следење и оценување на учениците, нивните можности и ограничувања, како и на познавањето на пропишаните стандарди за постигањата и за формативно и за сумативно оценување.**<sup>236</sup>

Со оваа законска одредба јасно се дефинирани неколку компетенции на наставникот во однос на реализирањето на процесот на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.

Овде ги наведуваме само специфичните компетенции на наставникот во однос на оценувањето на постигањата на учениците, односно професионалните способности и вештини што треба да ги поседува наставникот при реализирањето на проверувањето и оценувањето на целокупниот успех на ученикот, а тоа се следните:

- » да има високи очекувања за развојот и постигањата на учениците;
- » систематски да го следи напредувањето на учениците, да ги бележи сознанијата и да им дава квалитетна повратна информација;
- » да избира и применува стратегии за оценување соодветни на целите;
- » да ги вклучува учениците во оценувањето и да создава позитивна клима за да може да ги покажат своите постигања;
- » да формира валидни и објективни сумативни оценки, да ги презентира и образложува;
- » да ги анализира и интерпретира податоците од оценувањето и да ги користи за планирање на понатамошното учење на учениците;

---

<sup>236</sup> *Закон за наставници во основните и средните училишта*. (2015). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.10/15, стр.2  
(<http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicite.pdf>)

- » да ги информира родителите за напредокот на нивното дете, редовно и квалитетно;
- » постигањата на образовните цели за учениците да ги мери преку формативно и сумативно оценување;
- » дијагностичкото и формативното оценување да го прави навремено и соодветно;
- » да ги почитува стандардите за оценување на ниво на држава.<sup>237</sup>

Наставниците треба, исто така, да се свесни за ограничувањата на секоја поединечна алатка или средство за оценување, како што е проверката на развој и да користат разни документи за формативно оценување со цел да дојдат до оние информации за ученикот кои им недостасуваат.

Меѓу другите алатки за формативно оценување спаѓаат портфолија или примероци на ученички трудови, како писмени и ликовни работи, аудио записи од нивни читања и диктати, раскажани лектури, записи од групни проекти, белешки од разговори со учениците, слики, видео записи и др. Наставниците може да ги додадат и своите коментари кон ученичките трудови, во кои ќе ги забележат клучните точки што учениците ги достигнале во развојот и учењето, а истото може да го направат и децата или нивните семејства.<sup>238</sup>

Наставниците прават чекор напред во својата пракса кога ќе почнат да развиваат сопствени средства за оценување и да ги користат за подобро разбирање на поединечните ученици. Тоа може да бидат алатки кои ги направиле за акциско истражување или пак за следење на социјалниот и емотивниот развој на учениците.

Кога наставникот користи систематско набљудување и други разнообразни и развојно соодветни инструменти за формативно оценување кои се одразуваат на процесот и резултатите од учењето и развојот, тогаш децата:

- » развиваат самопочит бидејќи на нив се гледа како на индивидуи.
- » побрзо се развиваат и напредуваат, бидејќи нивните наставници точно знаат кога може да им бидат воведени нови поими и вештини и планираат активности кои дозволуваат поддршка за вештините и знаењата.

<sup>237</sup> *Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта по подрачја.* (2015). Скопје: Службен весник на Р.Македонија, бр.10/15, стр.8 (<http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicite.pdf>)

<sup>238</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите.* (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија - USAID, стр.7

» подготвени се да преземат ризик во учењето на нови работи. Со оглед на тоа дека набљудувањето и другите алатки за формативно оценување немаат за цел на учениците да им стават „оценка“, туку да им помогнат да научат повеќе, учениците помалку се грижат да не направат грешка и се поотворени кон доживувања од кои се учи.<sup>239</sup>

За професионалните компетенции на наставникот, конкретно за компетенциите на наставникот во однос на оценувањето на учениците, односно за проблемот кој што ние го проучуваме, исто така мошне релевантни се и компетенциите изнесени во книгата на Никодиновска-Банчотовска, С. со наслов *Професионалните компетенции на наставниците* (2008). Во продолжение ќе ги презентираме професионалните компетенции на наставникот, со посебен акцент на педагошките компетенции во однос на оценувањето на учениците, во вид на таксономска категорија.

Таксономското одредување на компетенциите на наставникот во основното училиште е значајно од причина што на тој начин се добива целосен приказ за класифицираноста на дејностите и активностите на наставничката професија особено во однос на оценувањето на учениците.

- Ја следи работата на ученикот во континуитет;
- Ги анализира активностите на ученикот;
- Ја зголемува свеста на ученикот за одговорен однос кон училишните обврски;...
- Го реализира оценувањето во текот на целата учебна година на сите видови активности на учениците;
- Ги оценува успехот и постигнувањата на ученикот врз основа на негово долготрајно следење од повеќе аспекти;
- Гради различни критериуми на оценување врз основа на степенот на развој на секој одделен ученик;
- Создава уверување кај учениците дека оценувањето е во полза на нивниот развој;
- Поттикнува свест кај учениците да не учат за оцена, туку за знаење;
- Овозможува на учениците да земат учество во формирањето на сопствената и оцената на другите ученици во одделението;
- Се труди да биде објективен во оценувањето;
- Се труди да ги минимизира субјективностите при оценувањето;

<sup>239</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите.* (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија - USAID, стр.7



- Оценувањето секогаш го спроведува јавно, со можност за дискусија за добиената оцена;
- Ги информира учениците дека добиената оцена подлежи на промена во која било линија (нагорна или надолна);
- Применува различни модели на вреднување;
- Овозможува заемно оценува на учениците;
- Изготвува инструментариум за следење и оценување на успехот и постигнувањата на учениците;
- Води досие за секој ученик;
- Го следи и оценува целокупниот воспитно-образовен процес;
- Ги анализира сопствените активности;
- Ги верифицира сопствените резултати од наставната работа;
- Го доживува самооценувањето како перманентна активност која ја коригира и унапредува секојдневната наставна работа;
- Ги оценува сите сопствени постапки, за да добие лична повратна информација за ефектот од тие постапки;
- Го сфаќа самооценувањето како постапка која го помага развојот на сопствената личност;
- Чувствува лична одговорност за значењето во самооценувањето.<sup>240</sup>

На крајот може да се додаде дека оценувањето засновано на компетенции е концепт кој својата примена ја доживувал во сите релевантни системи на образованието кои се грижат за квалитетот при реализирањето на својата работа.<sup>241</sup>

Од ова произлегува дека оценувањето е многу чувствителна, сериозна и сложена работа. Самото оценување не е едноставен процес. Сето ова, не претставува некоја лесна активност и задача што се реализира брзо, но се разбира, според Османи, Ф. (2010), *успехот може да се постигне со заеднички активности и мобилизација на сите субјекти што се заинтересирани за овој сложен процес, и на ваков начин можат да се создадат оптимални услови за реализација на поставените цели во наставниот процес.*<sup>242</sup>

<sup>240</sup> Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат, стр.116-117

<sup>241</sup> Министерство просвете, науке и технолошког развоја. (2013). *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, стр.5

<sup>242</sup> Osmani, F. (2010). *Sistemi i vlerësimit në funksion të procesit mësimor*. Tetovë: Arbëria Design, стр.221

## **7.2. Етички одговорности на наставникот во однос на оценувањето на учениците**

Наставникот треба, во сите аспекти од својата работа, да се раководи според стандардите и етичките начела на наставничката професија и да ја сфаќа својата општествена важност и одговорност. Како дел од својот професионален раст во текот на целата кариера, наставникот треба да биде во тек со најновите достигнувања во образовната и педагошката теорија и практика и да користи најразновидни можности за професионален развој.<sup>243</sup>

Наставничката професија е професија која има и база на знаење и морална база. Како и другите професионалци, така и наставниците во училиштата се одговорни за сопственото етичко однесување. Оваа одговорност е посебно важна во образованието бидејќи учениците немаат избор во однос на тоа дали да посетуваат училиште или не. Меѓу етичките стандарди што се провлекуваат во сите димензии на наставата се потребата сите ученици да се третираат како индивидуалци, да се избегне физичко или емотивно злоупотребување на учениците, со учениците да се биде интелектуално искрен, да се избегнува фаворизирање и злоупотреба, да се обезбеди балансирана перспектива за прашањата што се отворени во текот на наставата и за сите ученици да се обезбеди најдоброто можно предавање. Со едноставни зборови, секој од овие етички стандарди се однесува на некој аспект од праведноста на наставникот при работата со неговите ученици. Оценувањата на наставниците имаат важни краткорочни и долгорочни последици за учениците; затоа наставниците имаат етичка одговорност за донесување одлуки со што е можно највалидни и најверодостојни информации. Оценувањето е повеќе од чисто техничка активност – тоа е човечка активност што влијае и засега многу луѓе, вклучувајќи ги и учениците, родителите и наставниците....<sup>244</sup> Наставниците треба да бидат свесни за влијанието што коментарите, белешките и оценките можат да го имаат врз самовербата и ентузијазмот на учениците и тие треба да бидат што е можно поконструктивни при давањето на повратните информации.

<sup>243</sup> Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Врањешевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија -USAID, стр.30

<sup>244</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.81

Коментарите насочени повеќе кон работата отколку кон личноста се поконструктивни, како за учењето, така и за мотивацијата.<sup>245</sup> Јасно е дека собирањето и толкувањето валидни податоци за донесување одлуки се од суштинско значење за праведноста на оценувањата на наставникот. Другите аспекти на праведноста вклучуваат:

1. информирање на учениците за очекувањата и оценувањата на наставникот пред да се почне со наставата и оценувањето.
2. подучување на учениците за она што ќе бидат тестирани пред оценувањето.
3. да не се носат брзи судови и учениците да не се идентификуваат со емотивни етикети (на пр. незаинтересиран, изложен на ризик, бавно учи), пред со нив да се помине одреден временски период.
4. избегнување на изведување стереотипи за учениците (на пр. „тој е глупав“, „децата од тоа соседство се проблематични“ и „учениците што така се облекуваат не се заинтересирани за училиште“);
5. избегнување термини и примери што можат да бидат навредливи за учениците од различен пол, раса, религија, култура или националност.
6. избегнување предрасуди за учениците со ограничени јазични вештини или со различни културни искуства при обезбедувањето настава и конструирањето на оценувањата.<sup>246</sup>

Освен тоа, постојат и етички разгледи што се конкретно применливи на оценувањето. Наставниците во училиница се во позиција да добијат голем дел од информациите за академското, личното, социјалното и семејното потекло на учениците. Освен поседувањето пристап до вакви информации, наставниците нив ги користат и за да донесат одлуки коишто имаат важни краткорочни и долгорочни последици за учениците. Како на пример, запишувањето во средно училиште или идните можности за вработување и, се разбира, самодовербата на учениците, честопати зависат од балансот на одлуките за оценување што ги донесуваат наставниците.

<sup>245</sup> *Примена на стандардите за оценување на учениците.* (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование – USAID, стр.141

<sup>246</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.82

Јасно е дека постојат одговорности поврзани со собирањето и користењето на информациите од оценувањето. Наставниците треба секогаш да се стремат кон добивање валидни и веродостојни информации, пред да донесат важни одлуки што може да влијаат врз учениците. Освен тоа откако ќе ги соберат информациите од оценувањето, наставниците имаат одговорност да ја заштитат нивната приватност, да ги признаат сопствените ограничувања при донесувањето одлуки и никогаш да не ги користат за да омаловажат или да му се исмеваат на некој ученик.

Во продолжение, ќе забележиме некои етички одговорности на наставникот, во однос на оценувањето на учениците, што се составен дел од наставата:<sup>247</sup>

### **ЕТИЧКИТЕ ОДГОВОРСТИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ОДНОС НА ОЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ**

- » Наставниците треба да донесуваат праведни и непристрасни одлуки
- » Наставниците треба да конструираат и администрираат праведни и јасни оценувања
- » Наставниците треба да ги мотивираат учениците да дадат се од себе
- » Наставниците треба да ги научат учениците на различните видови оценувања
- » Наставниците треба на учениците да им обезбедат можности за да ги практикуваат приодите за тестирање.

<sup>247</sup> *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ, стр.83





**II ДЕЛ**

**МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## **1. Предмет на истражувањето**

Предмет на истражувањето е примената, односно нивото на вклученоста на формативното оценување од страна на наставниците во основните училишта, со цел да се подобрат постигањата на учениците.

Нашиот интерес во овој случај е фокусиран врз неговото испитување и рагледување низ призма на актуелната педагошка практика во нашите основни училишта. Според тоа, истражувањето беше насочено и ги опфати клучните карактеристики на формативното оценување:

1. Споделување на целите на учењето со учениците;
2. Користење на ефективни техники на поставување прашања;
3. Значење и карактеристики на повратните информации;
4. Заемно оценување и самооценување на учениците.

Овој проблем го разгледуваме врз основа на емпириски податоци кои се добиени со истражувањето.

## **2. Цел и карактер на истражувањето**

### **2.1. Цел на истражувањето**

Основна цел на истражувањето на овој проблем е да стекнеме сознанија каква е состојбата во нашите основни училишта во поглед на спроведувањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, односно во која мера се применуваат ефективните формативни стратегии, согласно *Стандардите за оценување во основните училишта*, кои имаат за цел да им помогнат на учесниците во процесот на оценувањето да го подобрат, првенствено, формативното оценување, и на тој начин да придонесуваат за поквалитетни и повисоки постигања на учениците.

## 2.2. Карактер на истражувањето

- Според карактерот, истражувањето е:

- Емпириско истражување (теренско истражување или т.н. истражување во училишната)
- Индивидуално истражување
- Монодисциплинарно истражување - чиј предмет е ограничен во областа на една научна дисциплина, во нашиот случај од областа на училишната докимологија
- Квантитативно - Квалитативно истражување.

## 3. Задачи на истражувањето

Целта на истражувањето претставува основа за следните задачи на истражувањето:

- 3.1. Да се испита дали наставниците го планираат формативното оценување на постигањата на учениците во нивните планови за наставна работа;
- 3.2. Да се испита мислењето на наставниците во врска со зачестеноста на примената на формативното оценување на постигањата на учениците;
- 3.3. Да се испита мислењето на учениците во врска со зачестеноста на примената на формативното оценување на нивните постигања;
- 3.4. Да се согледа дали наставниците се реални и транспарентни и дали постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците;
- 3.5. Да се испита дали наставниците им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно дали им даваат на учениците објаснувања и насоки за натамошната работа;
- 3.6. Да се утврди дали наставниците им даваат на учениците повратна информација во вистинско време во текот на самиот процес на учење;
- 3.7. Да се утврди зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците;
- 3.8. Да се согледа дали постојат разлики меѓу одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците;

- 3.9. Да се согледа дали постојат разлики меѓу наставниците и учениците во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците;
- 3.10. Да се испита дали наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации поврзани со конкретната активност на учениците;
- 3.11. Да се утврди дали наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот;
- 3.12. Да се испита дали наставниците повеќе прават *ненасочено, општо следење*, при кое со брз поглед се констатира дали учениците се ангажирани и ја реализираат задачата, или повеќе прават *насочено следење*, при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици;
- 3.13. Да се согледа дали постојат разлики меѓу одделенските и предметните наставници во врска со можностите што им ги даваат на учениците за оценување на работата на своите соученици;
- 3.14. Да се согледа дали постојат разлики меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици;
- 3.15. Да се согледа дали постојат разлики во ставовите на одделенските и на предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа—да се самооценуваат;
- 3.16. Да се согледа дали постојат разлики меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа—да се самооценуваат;
- 3.17. Да се согледа дали наставниците водат портфолио за секој ученик во функција на формативното оценување на постигањата на учениците;
- 3.18. Да се согледа дали наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.



#### **4. Хипотези на истражувањето**

Во врска со проблемот што е предмет на проучување, формулирани се следните хипотези, кои се поставени на два нивоа: *генерална хипотеза* и *помошни хипотези*:

##### **4.1. Генерална хипотеза**

*Наставниците од основните училишта го применуваат во наставната работа формативното проверување и оценување на учениците, но со одредени слабости.*

##### **4.2. Помошни хипотези**

1. Наставниците го планираат формативното оценување на постигањата на учениците во нивните планови за наставна работа.
2. Наставниците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано.
3. Учениците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на нивните постигања во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано.
4. Поголемиот дел од наставниците се реални и транспарентни и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.
5. Поголемиот број од наставниците често им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно често им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.
6. Поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење.
7. Наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.

8. Не постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.
9. Не постои разлика во мислењето меѓу наставниците и учениците во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.
10. Поголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците.
11. Поголемиот број од наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.
12. Наставниците при формативното оценување на постигањата на учениците поретко го користат *ненасоченото, општото следење*, отколку *насоченото следење* при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици.
13. Постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.
14. Постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.
15. Постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа – да се самооценуваат.
16. Постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа – да се самооценуваат.
17. Поголем број од наставниците водат портфолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците.
18. Поголемиот број на наставниците ретко бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.

## **5. Варијабли во истражувањето**

### *а. Зависни варијабли*

- Статус на зависни варијабли во ова истражување имаат:
- » Ставовите и мислењата на наставниците во врска со имплементацијата на формативното оценување на постигањата на учениците во основното училиште.
- » Ставовите и мислењата на учениците во врска со тоа како наставниците го практикуваат формативното оценување на нивните постигања.

### *б. Независни варијабли*

Независни варијабли претставуваат факторите за кои се смета дека имаат определено влијание врз формирањето на ставовите и мислењето на испитаните субјекти.

Статус на независни варијабли во ова истражување имаат:

- » Посебните категории на испитуваните субјекти: од одделенски и предметни наставници и ученици од основните училишта.
- » Определени карактеристики на примерокот на испитуваните наставници и тоа: според степенот на образованието, според видот на наставната работа во основното училиште-одделенски и предметни наставници и според местото на нивното вработување-наставници од подрачјата на општините Тетово, Гостивар и Кичево.

## 6. Методи, техники и инструменти на истражување

### 6.1. Методи на истражувањето

Од методолошки аспект станува збор за применето истражување, чија задача е да даде дијагноза за реалната состојба во поглед на степенот на примената на формативното проверување и оценување на знаењата и постигањата на учениците во основните училишта.

Тргувајќи од целта, карактерот и задачите на истражувањето, сложеноста на предметот на истражувањето, користевме:

- **Теоретско-аналитичка метода**, со следните варијанти:
  - » *Аналитичко-експликативна варијанта* – со цел да ја анализираме, да ја објасниме и да ја прикажеме теоретската основа на проблемот кој го испитуваме, односно формативното оценување на постигањата на учениците, а која е во функција на предметот и целта на истражувањето.
  - » *Аналитичко-дескриптивната варијанта* – со цел да ја проучиме, да ја опишеме и да ја констатираме реалната состојба во однос на примената на формативното оценување во нашите основни училишта.

### 6.2. Техники на истражувањето

Од техниките за прибирање на емпириските податоци, што беа потребни за верификација на поставените хипотези беа користени:

- » *Анкетирањето на наставниците во основни училишта* – со цел да дојдеме до директни сознанија за тоа колку наставниците се мотивирани и спремни во однос на примената на формативните стратегии при оценувањето на постигањата на учениците.
- » *Анкетирањето на учениците во основни училишта* – со цел да дојдеме до сознанија како наставниците го практикуваат формативното оценување на нивните постигања во наставниот процес.



- » *Скалирање* - скала на проценка на ставовите на наставниците и скала на проценка на ставовите и мислењата на учениците.
- » *Систематско набљудување* - присуство (опсервација) на одредени часови, при што до одредена мера добивме реална слика за степенот на примената на формативното проверување и оценување на постигањатата на учениците во основните училишта.

Исто така, во истражувањето беа користени и анализирани и наоди и сознанија изнесени во приложената релевантна литература што е во тесна врска со предметот на нашето истражување.

### 6.3. Инструменти на истражувањето

Примената на овие техники се вршеше со специјално конструирани инструменти за истражување, со кои се добија емпириски податоци за степенот на примената на различните формативни методи и стратегии во процесот на проверувањето. Согласно техниките, во истражувањето се користеа следните инструменти:

- *Анкетен лист* – прашалник за наставниците од основно училиште;
- *Анкетен лист* – прашалник за учениците од основно училиште;
- *Протокол за следење на наставен час* во однос на проверувањето и оценувањето на знаењата и постигањата на ученикот.

Прашалникот за наставниците и прашалникот за учениците имаа неколку заеднички и слични прашања, но и покрај тоа, секој си има своја содржина.

Анкетирањето беше анонимно, со цел да добиеме поискрени одговори од страна на испитуваните субјекти, односно наставниците и учениците.

- » **Анкетниот лист за наставниците** има анонимен карактер и е составен од 22 прашања со алтернативен и селективен тип на прашања, односно понудените одговори во прашалникот се со алтернативен и повеќечлен избор. Овој истражувачки инструмент, се користеше за собирање на емпириски податоци, при што наставниците дадоа писмени одговори на прашањата кои претходно беа внимателно одбрани и поврзани со предметот и целта на истражувањето.

Основната содржина на овој инструмент ја сочинуваат прашања кои директно се поврзани со спроведувањето на формативното оценување во наставните часови, каде што се бара од наставниците да се искажат за начинот на спроведувањето на овој процес во секојдневната пракса, односно нејзината практична реализација.

Основните информации за наставникот се добиваат преку прашањата за возраста, полот, степенот на образованието, работното искуство и образовниот циклус во кој ја врши наставната дејност.

Прашалникот е наменет за наставниците кои учествувале на семинари организирани за обука на наставниците за формативно проверување и оценување на учениците. Во прашалникот наставниците можеа да го изразат своето мислење врз основа на нивното секојдневно искуство. *(Прилог бр.1)*

» **Анкетниот лист за учениците** исто така има анонимен карактер и е составен од 23 прашања со алтернативен и селективен тип на прашања.

Овој прашалник е структуриран слично како и прашалникот за наставниците. Прашањата во анкетниот лист директно се поврзани со спроведувањето на формативното оценување во наставните часови. Во прашалникот учениците можеа да го изразат своето мислење според нивното секојдневно искуство.

Анкетниот прашалник се користеше за да се добијат податоци за потврдување на одговорите дадени од страна на наставниците, со што беа тестирани нашите поставени истражувачки хипотези. *(Прилог бр.2)*

» **Протокол за следење на наставен час** во врска со примената на формативното оценување на постигањата на учениците.

Протоколот се состои од **четири фокусни точки**, кои реално се четирите клучни карактеристики на формативното оценување, преку кои точки, од самото набљудување се констатираше колку овие карактеристики се запазени во примената на различните методи и техники на проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. *(Прилог бр.3)*

## 7. Популација и примерок на истражувањето

### 7.1. Популација на истражувањето

Популацијата на истражувањето ја сочинуваат одделенските и предметните наставници и учениците од седум основни училишта од општините Тетово, Гостивар и Кичево. При изборот на овие училишта ги имавме предвид сите тие да работат во приближно слични услови: слични резултати во воспитно-образовната работа, приближно слични услови за работа (бројот на ученици, стручност на наставниците и нивно работно искуство, педагошко-психолошка служба и наставни објекти).

### 7.2. Примерок на истражувањето

Во истражувањето е користен примерок кој го сочинуваат три категории на субјекти: одделенски и предметни наставници и ученици од основни училишта.

Изборот на училиштата во кои беше извршено истражувањето беше случаен, како и изборот на наставниците и учениците од основните училишта. Исто така, во истражувањето настојувавме да бидат опфатени задоволителен број наставници од одделенска и од предметна настава за да имаме репрезентативност на примерокот и за двете категории на наставници.

Испитани беа наставниците што учествувале во семинари организирани за обука на наставниците за формативно проверување и оценување на учениците, како што се: *Оценување за учење во 21 век*; *Унапредување на оценувањето на учениците* итн., и учениците од VII и VIII одделение во основното училиште.

Согласно со потребите на истражувањето се анкетирани 210 наставници и 210 ученици од седум основни училишта, и тоа од подрачјата на општините Тетово, Гостивар и Кичево (*табела бр. 4*).

Следењето на часовите или наблудувањето се реализираше во основното училиште „Прпарими“–Голема Речица (општина Тетово) и основното училиште „Наим Фрашери“ – Тетово, каде што според потребата на истражувањето се следеа 60 часови во одделенската настава, и тоа во II, III, IV и V- то одделение (*табела бр. 5*).

Структурата на примерокот на наставниците и на учениците кои беа вклучени во истражувањето и примерокот за систематското наблудување ја прикажуваме во следните табели:

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.4. Структура на наставниците и учениците по основни училишта и по општини од подрачјата на општина Тетово, Гостивар и Кичево

	Основно училиште	Одделенски наставници	Предметни наставници	Ученици од VII одделение	Ученици од VIII одделение
1.	„Братство - Миџени“ - Тетово	15	15	15	15
2.	„Истикбал“ - Тетово	15	15	15	15
3.	„Наим Фрашери“ - Тетово	15	15	15	15
4.	„Кирил и Методиј“ - Тетово	15	15	15	15
5.	„Прпарими“ - Г. Речица	15	15	15	15
6.	„Исмаил Кемали“ - Гостивар	15	15	15	15
7.	„Санде Штерјоски“ - Кичево	15	15	15	15
	<b>Вкупно:</b>	<b>105</b>	<b>105</b>	<b>105</b>	<b>105</b>
		<b>210</b>		<b>210</b>	

Табела бр.5. Број на вкупно наблудуваните наставни часови во две основни училишта во општината на Тетово

	Основно училиште	Одделение	Број на наблудувани наставни часови	Вкупно наблудувани часови:
1.	„Прпарими“ – Г. Речица	II	5	20
2.	„Прпарими“ – Г. Речица	III	5	
3.	„Прпарими“ – Г. Речица	IV	5	
4.	„Прпарими“ – Г. Речица	V	5	
5.	„Наим Фрашери“ - Тетово	II	10	40
6.	„Наим Фрашери“ - Тетово	III	10	
7.	„Наим Фрашери“ - Тетово	IV	10	
8.	„Наим Фрашери“ - Тетово	V	10	
				<b>60</b>



## 8. Статистичка обработка на податоците

Со оглед на целите кои беа поставени со ова истражување и видот на податоците што за тоа се прибрани, обработката на добиените емпириски податоци е направена со примена на постапки на квантитативна и квалитативна анализа.

Сите податоци беа обработени со цел да се има увид за мислењата и ставовите на наставниците и учениците во врска со практичната примена на формативното проверување и оценување на знаењата и постигањата на учениците во основното училиште, и нејзиното влијание врз успехот во наставната работа.

За обработка и анализа на податоците се применети два вида статистички постапки:

1. *Постапки на дескриптивна статистика:* табелирање, графичко прикажување и нивна процентуална пресметка. Овие постапки се користени во сите случаи каде што целта на истражувањето се состои во прикажување на добиените резултати.

2. *Постапки на инференциска статистика:* Хи - квадрат тест ( $\chi^2$ ) и корелација на рангови ( $\rho$ ), кои се користени за изведување на заклучоци за постоењето/непостоењето на определени разлики и за постоењето/непостоењето на определена поврзаност меѓу одделни варијабли што се опфатени со истражувањето.

Обработката на податоците, односно табеларните и графичките прикази на резултатите се компјутерски изработени.

## 9. Организација и тек на истражувањето

Временската рамка на истражувањето беше флексибилна, бидејќи станува збор за теоретско-емпириско истражување кое освен истражувачот вклучува и други фактори. Значи, одвивањето на истражувањето зависеше и од соработката со наставниците и учениците од основните училишта.

Теренскиот дел од истражувањето, односно анкетањето, беше реализирано во периодот од почетокот на месец октомври до крајот на месец ноември 2014 година.

Во тој период се анкетирани сите субјекти кои го сочинуваа примерокот на наставници и ученици од седум основни училишта од подрачјата во Тетово, Гостивар и Кичево.

Со оглед на тоа дека се определивме за следење на голем број на наставни часови, наблудувањето на часовите во наведените два основни училишта се реализираше во подолг период, и тоа во основното училиште „Прпарими“–Голема Речица, часовите се следеа во периодот од почетокот на месец октомври до средината на месец декември 2014 година, и во основното училиште „Наим Фрашери“ – Тетово, во периодот од почетокот на месец април до крајот на месец мај 2015 година и во периодот од месец октомври до крајот на месец ноември 2015 година.

Добиените податоците што ги добивме со примената на истражувачките техники ги обработивме во неколку нивоа, при тоа:

- » *Првата фаза* беше подготвителна и вклучува прибирање и селекција на потребните материјали поврзани со предметот на истражувањето.
- » Во *втората фаза* се правеше обработка на добиените податоци од истражувањето, и
- » во *третата фаза* се правеше анализа и интерпретација на добиените резултати и се изведоа соодветни заклучни сознанија и констатации.

Поставените истражувачки хипотези ги верифициравме врз основа на добиените одговори од страна на наставниците и учениците од основните училишта од подрачјата на општините Тетово, Гостивар и Кичево.

## **Ш ДЕЛ**

### **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ**

## 1. ПЛАНИРАЊЕ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ

Оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, со јасно определена цел, е многу чувствителна работа, па затоа, не смее да се остварува стихично или ад хок. Напротив, тоа е процес на планско и систематско следење, проверување и оценување, кој однапред мора да е добро подготвен. Секој наставник треба да има предвид дека во процесот на планирање не се определуваат само сопствените постапки и дејствувања во наставата, туку и активностите на учениците, чие изведување треба темелно да се осмисли. Во овој контекст треба да се внимава и на планирањето на условите кои се потребни за реализација на наставните активности. Без претходното планирање постои опасност, наставната работа да биде импровизирана, што може да влијае врз нејзиниот квалитет. Оценувањето на постигањата на учениците воопшто не би можело да се реализира ако за тоа не се подготви детален план. Несоодветното планирање може да создаде неочекувани тешкотии во реализацијата на формативното проценување, а со тоа и валидноста на завршната оценка на наставникот.

За да се обезбедат релевантни показатели за учењето и постигањата на учениците, оценувањето треба да се интегрира во планирањата на различни нивоа во рамките на училиштето. За ова поопширно се елаборира и во *Стандардите за оценување на учениците во основните училишта*<sup>248</sup>, каде што се истакнува дека „Наставникот оценувањето треба да го планира во годишните, тематските и дневните планови“.

Бидејќи сакавме да дојдеме до сознание за тоа колку наставниците го почитуваат овој значаен стандард, го поставивме прашањето бр.4, кое гласи: „**Дали Вие го планирате Формативното оценување на постигањата на учениците во плановите за наставна работа?**“ (на ова прашање можеа да заокружат повеќе од еден одговор). Податоците од анкетаирањето се прикажани на *табела бр.6*.

<sup>248</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID, стр.7



Табела бр.6. Ставови на наставниците во однос на планирањето на формативното оценувањето на учениците во плановите за наставна работа

Дали Вие го планирате Формативното оценување на постигањата на учениците во плановите за наставна работа? (на ова прашање може да заокружите повеќе од еден одговор)		Наставници:	
		f	%
а)	Да, во годишниот план за наставна работа	210	100,00
б)	Да, во тематските планови за наставна работа	210	100,00
в)	Да, во дневните планови за наставна работа	186	88,57
г)	Не го планирам	0	0,00

Како што се гледа од наведените податоци, мошне висок процент, односно 210, или 100 % од анкетираниите наставници, безрезервно се изјасниле дека формативното оценување го планираат и во годишните и во тематските планови, но еден мал процент од нив, односно само 24 наставници (11,42 %) од вкупно анкетираниите наставници, не практикуваат да го планираат формативното оценување и во дневните подготовки, а ниеден од наставниците не се искажал дека не го планира оценувањето на активностите и постигањата на учениците.

Самиот овој податок покажува дека наставниците го планираат оценувањето согласно со целите на наставата, со што ја претставуваат содржината и функцијата на нивните професионални обврски кон овој сложен процес.

Според тоа, добиените резултати на ова истражување ја потврдуваат помошната хипотеза Х-1, дека: *наставниците го планираат формативното оценување на постигањата на учениците во нивните планови за наставна работа*, со што и се забележува охрабрувачка состојба во однос на планирањето на формативното оценување.

## **2. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРИМЕНАТА НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС**

Посебната цел и посебен пункт по подрачјето на проверувањето и оценувањето е *крајниот успех на ученикот*. Ако наставникот систематски го следи ученикот во текот на целата наставна година, и за тоа има собрано употреблив емпириски материјал, стручните органи и тела ќе можат активно и аргументирано да учествуваат во утврдувањето на годишните оценки, односно во оценувањето на тоа што е научено.

Квалитетното оценување денес се наметнува како услов и фактор за обезбедување квалитет во образованието и унапредување на постапките за оценување на постигањата на учениците. Затоа императивно треба да се создава современ, флексибилен и сеопфатен систем на оценување на ученикот кое одговара со способностите на учениците. За да се постигне ова, треба ефикасно имплементирање на формативните стратегии за оценување во педагошката практика. Само тогаш проверувањето и оценувањето ќе ја остварат својата формативна функција и цел: *наставникот и учениците постојано да имаат повратни информации за квалитетот на нивната интерактивна работа*. Поточно наставникот да има информации за своето педагошко влијание врз учениците и за резултатите од тоа, и врз основа на нив да ја планира и реализира својата идна работа и работата на учениците. Нивото на употреба, објаснува како се менуваат активностите на ученикот како што тој напредува во запознавањето со иновациите и станува повешт во нивната употреба.

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците за потребата на примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, тргнавме од хипотезата дека: *наставниците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано*.

Добиените одговори од страна на наставниците, ги изнесуваме во *табела бр. 7*.

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.7. Ставови на наставниците за примената на формативното оценување на учениците во текот на наставниот процес

Дали сметате дека е потребно почесто да се применува формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, отколку што тоа досега Вие сте го применувале?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Потребно е тоа почесто да се применува отколку досега	58	55,24	59	56,19	117	55,71
б)	Потребно е да се применува како и досега	42	40,00	39	37,14	81	38,57
в)	Потребно е да се применува поретко отколку што досега се применува	1	0,95	1	0,95	2	0,95
г)	Немам мислење	4	3,81	6	5,71	10	4,76
<b>Вкупно:</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>99,99</b>	<b>210</b>	<b>99,99</b>

$\chi^2=0,53$	$df = 3$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

Во однос на потребата за примена на формативното проверување и оценување кај наставниците, од табеларниот приказ се забележува дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 55,71 % се искажале дека формативното проверување и оценување на постигањата на учениците е потребно да се применува *почесто* отколку што досега било применувано, но разликата не е толку голема во споредба и со тие што мислат дека формативното оценување треба да се применува во иста мера *како и досега* (38,57 %), а сосема е мал бројот, односно во наведените резултати се гледа дека само 0,95 % од испитаните наставници тврдат дека формативното оценување треба да се применува *поретко* отколку што досега се применува, но исто така има и наставници што се изјасниле дека *немаат мислење* за понатамошната примена на формативното оценување во наставниот процес. Овие показатели укажуваат дека во оваа насока, во иднина е потребно вложување нови напори, давање соодветно-консултативна помош на наставниците, организирање интерни обуки и дисеминации, за да можат и останатите наставници да го применуваат формативното оценување почесто отколку што досега го применувале.

Според тоа, добиените резултати во ова истражување ја *потврдуваат* посебната хипотеза X-2 дека: *наставниците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано.* Ова се констатира бидејќи најголем процент од одделенските и од предметните наставници се изјасниле дека е потребно почесто да се применува формативното оценување одколку досега. Меѓу нив не постои разлика во искажаното мислење по ова прашање, што се потврдува со добиената вредност на Хи - квадрат тестот ( $\chi^2$ ), кој изнесува 0,53, и покажува дека нема статистичка значајна разлика во одговорите на одделенските и предметните наставници.

Следниот графички приказ, всушност, сликовито го прикажува искажаното мислење на наставниците во однос на потребата за почеста примена на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.



**Графикон бр.2. Ставови на наставниците во однос на примената на формативното оценувањето на учениците во текот на наставниот процес**



### **3. МИСЛЕЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРИМЕНАТА НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС**

Формативното оценување ги вклучува и наставниците и учениците во еден постојан дијалог, повратни информации, како и рефлексии преку инструкциите за работа. Целта на тоа е да промовира понатамошно подобрување во учењето и за време на самиот процес, да ги вклучи учениците во оценувањето на сопствените постигнувања. Повратната информација е неопходна за учениците да ги постигнат своите цели во процесот на учење за да се најде форма за подобрување и дискусија за направените грешки.

Бидејќи формативното проверување и оценување обезбедува важни информации за учениците во текот на самиот процес на учење, што се многу важни и за наставникот и за ученикот, и подеднакво ги вклучува сите ученици во процесот на оценувањето, истото прашање им го поставивме и на учениците. Односно, за да се добие поцелосен увид за важноста што и се дава на примената на формативното оценување на постигањата на учениците, со истражувањето беа опфатени покрај наставниците и учениците од основните училишта.

Бидејќи добиените податоци за ставовите и мислењата на наставниците кои се однесуваат на овој проблем се веќе напред прикажани, овде се осврнуваме на резултатите кои се добиени од страна на учениците.

Од интерес за истражувањето беше да се запознаеме и со мислењето на учениците во контекст на потребата за почеста примена на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставата, бидејќи тоа е еден од предусловите за успешно реализирање на соработката меѓу наставниците и учениците во однос на оценувањето на постигањата на учениците.

Добиените податоци во врска со ова, се прикажани во *табела бр.8*.

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.8. Ставови на учениците за примената на формативното оценувањето на постигањата на учениците во текот на наставниот процес

Дали сметате дека е потребно наставниците почесто да го применуваат формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, отколку што тоа досега го применувале?		Ученици	
		f	%
а)	Потребно е тоа почесто да се применува отколку досега	112	53,33
б)	Потребно е да се применува како и досега	78	37,14
в)	Потребно е да се применува поретко отколку што досега се применува	11	5,24
г)	Немам мислење	9	4,29
<b>Вкупно:</b>		<b>210</b>	<b>100,00</b>

Кога истото прашање е рагледувано од аспект на одговорите што ги дале учениците, наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните ученици, односно 53,33 %, се искажале дека е потребно *почесто* да се применува формативното оценување отколку што досега било применувано. Значајно помал процент од нив (37,14%) се искажале дека формативното оценување треба да се применува во иста мера *како и досега*, а пак, сосема мал дел од анкетираниите ученици, односно 5,24 %, тврдат дека формативното оценување треба да се применува *поретко* отколку што досега се применува, а сличен со овој податок, е резултатот добиен за четвртата категорија на одговори, каде што се гледа дека 4,29 % од анкетираниите ученици *немаат мислење* и не се определени околу зачестеноста на примената на формативното оценување во текот на наставниот процес.

Што се однесува на поставената хипотеза Х-3, дека: *учениците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на нивните постигања во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано*, со резултатите на ова истражување таа *се потврдува*. На ваквата констатација наведува добиениот резултат кој покажува дека најголем процент од анкетираниите ученици се изјасниле дека е потребно почесто да се применува формативното оценување отколку што досега е приманувано. За да се добие појасна слика за добиените резултати, податоците ги претставуваме на следниот графички приказ.



**Графикон бр.3. Ставови на учениците во однос на примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес**

\* \* \*

Од добиените резултати во однос на хипотезите Х-2 и Х-3 можеме да заклучиме дека формативното оценување во контекст на иновираната форма на спроведување на оценувањето за добивање повратен одговор од учениците, е реално применливо во наставната практика. Наставниците и учениците се флексибилни и прилагодливи на промените кои резултираат со подобри резултати. Самиот факт дека се чувствува потреба како од страна на наставниците, исто така и од страна на учениците за почеста примена на формативното оценување, создава предуслови за поголема мотивираност, подобрување на успехот на учениците и креирање на квалитет во воспитно-образовниот процес според современите стандарди за оценување.

Со цел да се добие одговор на прашањето дали постои разлика меѓу наставниците и учениците во искажаното мислење по ова прашање, добиените податоци од анкетањето ги претставуваме во *табела бр.9*.

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.9. Ставови на наставниците и на учениците за примената на формативното оценувањето во текот на наставниот процес

Дали сметате дека е потребно почесто да се применува формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, отколку што тоа досега било приманувано?		Наставници		Ученици		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Потребно е тоа почесто да се применува отколку досега	117	55,71	112	53,33	229	54,52
б)	Потребно е да се применува како и досега	81	38,57	78	37,14	159	37,86
в)	Потребно е да се применува поретко отколку што досега се применува	2	0,95	11	5,24	13	3,10
г)	Немам мислење	10	4,76	9	4,29	19	4,52
<b>Вкупно:</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>420</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=6,45$	$df = 3$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

Од наведените податоци се гледа дека најголем процент од анкетираниите наставници и ученици, се изјасниле за одговорот дека е потребно *почесто* да се применува формативното оценување отколку што досега се применува, значајно во помал процент од нив (37,86 %), се изјасниле дека е потребно да се применува *како и досега* (како што се применува), а пак, 3,10 % од нив го избрале одговорот дека е потребно да се применува *поретко* отколку што досега се применува и 4,52 %, се изјасниле дека *немаат мислење*. Во одговорите добиени од страна на наставниците и учениците, во однос на ова прашање, не постои разлика меѓу нивните мислења.

Ова се тврди бидејќи добиениот Хи-квадрат тест ( $\chi^2$ ), кој изнесува 6,45 не е статистички значаен. Ова покажува дека меѓу наставниците и учениците не постои разлика во искажаното мислење по ова прашање. И наставниците и учениците во најголем процент застапуваат мислење дека е потребно почесто да се применува формативното оценување во наставниот процес отколку што досега се применува.



**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

За да се согледа подобро како се изјасниле по ова прашање наставниците и учениците, нивните одговори ги претставуваме на *графикон бр. 4*.



**Графикон бр.4.** Ставови на наставниците и на учениците од основните училишта за примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес

#### **4. РЕАЛНОСТА И ТРАНСПАРЕНТНОСТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ПРИ ПРОВЕРУВАЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС**

Реалноста и транспарентноста на оценувањето, е еден од значајните проблеми во нашето образование. Тоа ги мотивира учениците да постигнат подобар успех и спокојно да се вклучуваат во процедурите и постапките на проверувањето и оценувањето, затоа наставниците треба да бидат непристрасни, објективни, позитивни, отворени и подготвени и да им дадат поддршка и помош на учениците во процесот на оценувањето. Праведно оценување е она оценување кое на сите ученици им дава еднаква можност да демонстрираат успех и да соберат поени кои се компаративно валидни во однос со сите ученици. Наставниците се обврзани перманентно да го следат и да го евидентираат успехот на учениците. Оценувањето треба да биде реално, да одговара на квалитетот и квантитетот на знаењата на учениците. Наставникот треба да знае реално и објективно да оценува, да биде во состојба да ги совладува сите препреки кои можат да го спречат во објективните критериуми во оценувањето. Секоја оценка треба да претставува поттик за работа. Наставниците треба да создадат работна атмосфера и треба стимулативно да дејствуваат врз стекнувањето на знаењата. Затоа се апелира до сите наставници, оценките што ги даваат да бидат реални, објективни, стимулативни, јавни, зошто само таквите оценки ќе овозможат учениците да стекнат знаења, кои ќе бидат трајни и ќе овозможат развој на личноста на ученикот. Тие со своето однесување во процесот на оценувањето треба да бидат пример за учениците и да ја избегнуваат секоја ситуација што може да претставува непринципиелно однесување во процесот на оценувањето. Ако наставникот е рамнодушен во поглед на успехот на учениците и ако покажува дека му е сеедно дали ученикот знае, или не знае, тогаш таквиот став има негативно влијание врз учењето и активноста на учениците. Треба да постои соработка и хуман однос помеѓу ученикот и наставникот.

Со цел да се дознае како наставниците ги оценуваат учениците, дали се трудат да бидат реални и транспарентни и дали постапуваат праведно и доследно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на ученикот, тоа може да се заклучи од резултатите прикажани во *табела бр.10*.

Табела бр.10. Ставови на наставниците за реалноста и транспарентноста (праведноста) во однос на оценувањето на постигањата учениците во текот на наставниот процес

Се трудите ли да бидете реални и транспарентни и дали постапувате праведно и доследно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на ученикот?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Да, секогаш	76	72,38	85	80,95	161	76,67
б)	Понекогаш	16	15,24	10	9,52	26	12,38
в)	Не, никогаш	0	0,00	0	0,00	0	0,00
г)	Во зависност од потребата	13	12,38	10	9,52	23	10,95
<i>Вкупно:</i>		105	100,00	105	99,99	210	100,00

$\chi^2=2,28$	$df = 2$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

При анализата на податоците прикажани на *табела бр.5*, забележуваме дека поголемиот дел од анкетираниите наставници, односно 76,67 %, се изјасниле дека *секогаш* се трудат да бидат реални и транспарентни и да постапуваат праведно и доследно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на ученикот, додека видливо помал е процентот на анкетитарите наставници (12,38 %), кои се искажале дека *понекогаш* се трудат да постапуваат праведно со сите ученици, при оценувањето на нивните постигања. Идентичен е случајот и со добиените одговори во четвртата категорија на одговори (10,95 %), каде што се забележува дека *во зависност од потребата* се трудат да бидат реални и транспарентни при оценувањето и да постапуваат праведно кон сите ученици при оценувањето на постигањата на учениците, а ниту еден не се изјаснил дека *никогаш* не се труди да биде праведен кон сите ученици во однос на оценувањето на нивните постигања. Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за процесот на наставата. Поткрепа на ова тврдење е вредноста на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 2,28, која не е статистички значајна и покажува дека нема значајна разлика во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници, во однос на ова прашање.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

За да имаме пореална слика, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците го почитуваат овој важен стандард на оценувањето, односно дали наставниците се реални и транспарентни при оценувањето на постигањата на учениците, слично прашање им поставивме и на учениците, кое гласи „Дали наставникот Ви ја кажува оценката и дали постапува со сите ученици праведно“. Обработените одговори по однос на ова прашање се прикажани на табела бр.11.

**Табела бр.11. Ставови на учениците за реалноста и транспарентноста (праведноста) во однос на оценувањето на постигањата учениците од страна на наставниците во текот на наставниот процес**

Дали наставникот Ви ја кажува оценката и дали постапува со сите ученици праведно?		Ученици	
		f	%
а)	Да, секогаш	124	59,05
б)	Понекогаш	59	28,09
в)	Не, никогаш	3	1,43
г)	Во зависност од потребата	24	11,43
<b>Вкупно:</b>		<b>210</b>	<b>100,00</b>

Кога сличното прашање е рагледувано, од аспект на одговорите што ги дале учениците, наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните ученици, односно 59,05 %, се искажале дека наставниците *секогаш* им ја кажуваат оценката и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на нивните постигањата, додека помал е процентот на анкетираниите ученици (28,09 %), кои се искажале дека наставниците *понекогаш* им ја кажуваат оценката и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при оценувањето на нивните постигања. Сличен со овој податок, е резултатот добиен за четвртата категорија на одговори, каде што се гледа дека 11,43 % од анкетираниите ученици се искажале дека наставниците *во зависност од потребата* им ја кажуваат оценката и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при оценувањето на нивните постигања, додека сосема е мал бројот, односно во наведените резултати се гледа дека само 1,43 % од испитаните ученици, тврдат дека наставниците *никогаш* не им ја кажуваат оценката и не се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на нивните постигањата.



Сите напред изнесени податоци и нивната анализа во основа претставуваат емпириски наоди со кои се потврдува помошната хипотеза X-4 дека: *поголемиот дел од наставниците се реални и транспарентни и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.*

#### **5. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПОМОШТА И ОБЈАСНУВАЊАТА ШТО ИМ ГИ ДАВААТ НАСТАВНИЦИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА НАТАМОШНАТА РАБОТА**

Како што веќе беше забележано, користењето на собраните информации е суштинска компонента на оценувањето. Повратната информација е еден начин на кој наставниците ги користат информациите од оценувањето да знаат како да реагираат кон учениците, откако го демонстрирале своето знаење, резонирање, вештини или достигнуања. Учениците треба да знаат и зошто нивните достигнуања биле оценети онака како што биле оценети и какви корективни постапки се потребни за да се подобрат нивните достигнуања, а следствено со тоа, несомнено се зајакнува учењето, се поттикнува внатрешната мотивација и љубопитноста на учениците, што ќе им биде од голема помош кога ќе поминуваат низ фазите на истражувачкиот процес.

Повратната информација дадена веднаш по моментот кога ученикот ја решил задачата или по решавањето на проблемот или задачатата, е многу повеќе ефективна отколку да се даде подоцна. Таа е најефективна кога потврдува дека учениците се на правиот пат и кога стимулира коригирање или подобрување на тој дел од работата. Сугестиите за подобрувањето треба да делуваат како објаснување и насока за натамошната работа. Затоа, на учениците треба да им се дава онолку помош колку што им е потребна за да го користат своето знаење. Ним не треба да им се даваат готови решенија, тие треба да научат самите да размислуваат за решавањето на задачатата.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Ова ниво на вклучување во обликувањето на нивното учење може да го подигне сознанието на учениците за нив самите како ученици, да ги поттикнува да преземат поголема лична одговорност и да се гордеат со својот придонес во наставата и со своите постигања. Ова може да им помогне на учениците да го идентификуваат својот напредок и да бидат задоволни со постигањата, прецизно да ги одредат предизвиците со кои се соочуваат и заедно со наставниците да одлучат кои ќе бидат следните чекори. Ова сугерира дека наставниците треба да дадат конкретни описни коментари за грешките или за некоректните стратегии и воедно на учениците да им даваат објаснувања и да ги насочуваат во понатамошната работа.

Врз сумираните емпириски податоци, нашата дискусија ќе се фокусира на тоа да доаѓаме до сознание колку наставниците им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно дали наставниците им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.

Добиените одговори од страна на наставниците, ги изнесуваме во *табела бр.12*.

**Табела бр.12. Ставови на наставниците за помошта и објаснувањата што им ги даваат на учениците за понатамошната работа**

Дали на ученикот после оценувањето му давате објаснување и насока за понатамошната работа?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Да, секогаш	60	57,14	69	65,71	129	61,43
б)	Понекогаш (ретко)	20	19,05	17	16,19	37	17,62
в)	Не, никогаш	0	0,00	0	0,00	0	0,00
г)	Во зависност од потребата	25	23,81	19	18,10	44	20,95
<b>Вкупно:</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>210</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=1,68$	$df = 2$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

Од добиените емпириски податоци, презентирани во табеларниот приказ, се забележува дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 61,43 %, се искажале дека *секогаш* им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно секогаш им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа. Додека пак, видливо помал е процентот на анкетираниите наставници (17,62 %) кои *понекогаш или ретко* им помагаат на учениците со своите објаснувања при извршувањето на задачите и активностите. Но, разликата не е голема во споредба и со тие што на учениците им пружат помош со своите објаснувања при завршувањето на нивните задачи *во зависност од потребата*, односно само 20,95 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека зависно од тоа колку е потребно им помагаат на учениците со своите сугестии да разберат што направиле добро или каде згрешиле и ги насочуваат во натамошната работа.

Во наведените резултати, истотака се гледа дека ниеден наставник не се изјаснил дека не им помага на учениците и не им дава објаснувања при извршувањето на задачите во текот на наставниот процес. Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за успешното реализирање на наставниот процес. Поткрепа на ова тврдење е вредноста на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 1,68, која не е статистички значајна и покажува дека нема значајна разлика во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници, во однос на ова прашање.

Добиените резултати укажуваат на тоа дека во перцепциите на наставниците доминира свеста и убедувањето дека на учениците треба да им се дава повратна информација, односно објаснување при извршувањето на задачите и активностите и воедно да ги насочуваат во натамошната работа.

Самиот податок покажува дека поголемиот број од наставниците се трудат да ги реализираат стандардите за оценување пропишани во *Правилникот за оценување на постигањата на учениците во основните училишта*. Според тоа, добиените резултати во ова истражување ја потврдуваат посебната хипотеза X-5 дека: ***поголемиот број од наставниците често им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно често им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.***

## Имплементација на формативното оценување на постигањата на учениците во основното училиште

Ова се констатира бидејќи најголем процент од одделенските и од предметните наставници се изјасниле дека *секогаш* им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно секогаш им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.

За да се добие појасна слика за добиените резултати, податоците ги претставуваме на следниот графички приказ.



Графикон бр.5. Ставови на наставниците за помошта и објаснувањата што им ги даваат на учениците за натамошната работа

За да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа, дали наставниците се трудат да им даваат на учениците помош со своите објаснувања при завршувањето на задачите и воедно им даваат повратна информација после оценувањето на дадената задача или активност за постигнатите резултати и ги насочуваат во натамошната работа, слично прашање им поставивме и на учениците, кое гласи „Дали наставниците кога Ве ангажираат Ви даваат објаснувања за натамошната работа“.

Обработените одговори по однос на ова прашање се прикажани на табела бр.13.



Табела бр.13. Ставови на учениците за помошта и објаснувањата што им ги даваат наставниците за натамошната работа

Дали наставниците кога Ве ангажираат Ви даваат објаснувања за натамошната работа?		Ученици	
		f	%
а)	Да, секогаш	91	43,33
б)	Понекогаш	59	28,10
в)	Не, никогаш	4	1,91
г)	Во зависност од потребата	56	26,66
<b>Вкупно:</b>		<b>210</b>	<b>100,00</b>

Кога сличното прашање е разгледувано, од аспект на одговорите што ги дале учениците, наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните ученици, односно 43,33 %, се искажале дека наставниците *секогаш* кога ги ангажираат им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа, додека пак, видливо помал е процентот на испитаните ученици (28,10 %), кои се искажале дека наставниците *понекогаш* им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа и воедно им помагаат при извршувањето на дадените задачи и активности. Но, разликата не е голема во споредба и со учениците кои се искажале дека наставниците зависно од тоа колку е потребно, им пружат помош со своите објаснувања и сугестии при извршувањето на нивните задачи или активности, односно 26,66 % од испитаните ученици се изјасниле дека *во зависност од потребата* им помагаат на учениците кога ги ангажираат со своите објаснувања и ги насочуваат за натамошната работа, а сосема е мал бројот, односно во наведените резултати се гледа дека само 1,91 % од испитаните ученици, тврдат дека наставниците *никогаш* не им објаснуваат кога ги ангажираат и не ги насочуваат за натамошната работа.

Анализата на податоците добиени од одговорите на наставниците и на учениците, покажува дека испитаните наставници и испитаните ученици, не се разликуваат многу во своето мислење искажано во однос на тоа *дали наставниците им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно на учениците им даваат објаснување и насока за натамошната работа.*

Од сето ова што се истакна, можеме да констатираме дека посакуваниот успех може да се постигне само ако постои добра соработка меѓу наставникот и учениците, кое се базира врз информирањето на учениците за нивните добри страни и слабостите што тие ги покажале во својата работа и давањето повратни информации за тоа какви треба да бидат наредните чекори, односно ако наставникот стои зад ученикот се додека тие работат при извршувањето на дадените задачи и активности, и со своите објаснувања и сугестии им помага и ги насочува за натамошната работа.

## **6. ДАВАЊЕ НА НАВРЕМЕНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕТО**

Од голем дел на истражувања направени во однос на важноста на повратната информација, може да се констатира дека *квалитетната повратна информација* претставува клучен фактор што предизвикува промени и подобрување во нагорна линија во текот на наставата и учењето. При давањето повратни информации е важно да се биде колку што е можно поконкретен и описен. Најдобриот вид повратни информации се оние кои се даваат континуирано, зачестено и навремено.

Ова сугерира дека наставниците повратните информации треба да ги балансираат со коментари за напредокот и за позитивните аспекти на работата на ученикот. Ако повратните информации се нејасни или генерални, тие веројатно нема да бидат коректни за ученикот, тие ќе пренесат само чувство на добри или лоши достигања. Корективната навремена повратна информација е прагматична и поттикнувачка активност. Таа на учениците им дава конкретна насока во однос на активностите кои можат да ги преземат за да се подобрат. Ова ќе помогне да се пополни празнината во учењето и учениците и да се воспостави доверба меѓу наставникот и ученикот пред да се дадат повратни информации. Ова е една од причините зошто се препорачува наставниците да се трудат да даваат квалитена, навремена и соодветна повратна информација.

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците во однос на тоа дали наставниците се трудат да даваат квалитетна и навремена повратна информација во текот на наставата и учењето, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење.*

Добиените одговори од страна на наставниците, ги изнесуваме во *табела бр.14*.

**Табела бр.14.** Ставови на наставниците во однос на давањето на навремена повратна информација на учениците

Дали на ученикот во вистинското време, во текот на самиот процес на учење, му давате повратна информација за дадениот одговор?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	59	56,19	70	66,66	129	61,43
б)	Понекогаш	29	27,62	25	23,81	54	25,71
в)	Никогаш	1	0,95	1	0,95	2	0,95
г)	Ретко, според потребата	16	15,24	9	8,57	25	11,90
<i>Вкупно:</i>		105	100,00	105	100,00	210	100,00

$\chi^2=3,15$	$df = 3$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

При анализата на податоците прикажани на *табела бр.14*, забележуваме дека поголемиот дел од анкетираниите наставници, односно 61,43 %, *секогаш* се трудат да дават повратна информација во вистинското време, во текот на наставниот процес, додека видливо помал е процентот на анкетитарите наставници (25,71 %), кои се искажуваат дека *понекогаш* даваат навремена повратна информација за дадениот одговор од страна на ученикот, во текот на наставниот процес, а уште помал е процентот на оние анкетирани наставници, кои се искажале дека *ретко и според потребата* даваат повратна информација во вистинското време и во самиот процес на учење, а сосема е мал бројот, односно во наведените резултати се гледа дека само 0,95 % од испитаните наставници тврдат дека *никогаш* на учениците не им даваат повратна информација за дадениот одговор, во вистинското време, во текот на самиот процес на учење. Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за процесот на наставата. Поткрепа на ова тврдење е вредноста на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 3,15, која не е статистички аначајна, и покажува дека нема значајна разлика во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници, во однос на ова прашање.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Од интерес за истражувањето беше да се запознаеме и со мислењето на учениците во контекст на тоа да дознаеме дали наставниците се трудат да дадат повратна информација за дадениот одговор, во вистинското време и во текот на самиот процес на учење, односно за да имаме пореална слика и за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците го почитуваат овој важен стандард на оценувањето, слично прашање им поставивме и на учениците, која гласи „Дали наставниците кога одговарате на прашањата, веднаш Ви кажуваат дали сте одговориле точно или сте погрешиле“. Обработените одговори по однос на ова прашање се прикажани на табела бр.15.

**Табела бр.15. Ставови на учениците во однос на давањето на навремена повратна информација од страна на наставниците**

Дали наставниците кога одговарате на прашањата, веднаш Ви кажуваат дали сте одговориле точно или сте погрешиле?		Ученици	
		f	%
а)	Секогаш така постапуваат	136	64,76
б)	Понекогаш така постапуваат	74	35,24
в)	Никогаш така не постапуваат	0	0,00
<b>Вкупно:</b>		<b>210</b>	<b>100,00</b>

Кога сличното прашање е рагледувано од аспект на одговорите што ги дале учениците, наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните ученици, 64,76 %, се искажале дека наставниците *секогаш* им даваат повратна информација во однос на дадениот одговор. Додека, значајно помал процент од нив (35,24 %), се искажале дека наставниците *понекогаш* им кажуваат или им даваат повратна информација во однос на дадениот одговор, односно дали дадениот одговор е точен или неточен, а ниеден од анкетираниите ученици не се изјаснил дека наставниците *никогаш* не им даваат повратна информација веднаш по дадениот одговор.



Според тоа, добиените резултати во ова истражување ја потврдуваат посебната хипотеза Х-6 дека: *поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење.*

Ова се констатира бидејќи најголем процент од наставниците и учениците се изјасниле дека наставниците *секогаш* се трудат да дават повратна информација во вистинското време и во текот на самиот наставен процес.

Од добиените резултати од страна на анкетираниите наставници и на ученици, можеме да заклучиме дека наставниците реално го применуваат овој стандард на оценувањето, односно се трудат секогаш да им даваат квалитетна повратна информација на учениците, во вистинско време и во текот на самиот процес на учење, бидејќи тоа е еден од предусловите за успешно реализирање на добрата комуникација и соработка меѓу наставниците и учениците во однос на оценувањето на постигањата на учениците.

## **7. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ВРСКА СО УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИТЕ И ПОСТАПКИТЕ ПРИ ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ**

На кој начин, со кои методи и постапки ќе ги следи и проверува знаењата и останатите постигања на учениците и кои средства, инструменти ќе ги користи за прибирање на податоци, односно како ќе ги оценува истите, наставникот одлучува сам, освен во ретки случаи кога тоа е утврдено во наставните планови и програми или со нормативен акт.

Методите за оценување и соодветните инструменти треба да овозможуваат прибирање на валидни податоци за постигањата на секој ученик. Тие треба да се поврзани со целите и задачите на наставната програма, затоа наставниците треба да избираат методи и да избираат/изготвуваат инструменти согласно целта на оценувањето. Наставникот треба да користи различни методи за проверка на исти цели за да му овозможи на секој ученик да ги покаже своите постигања и на начинот што повеќе му одговара, на пример, на некои ученици повеќе им одговара усно, а на други писмено изразување. Според пропишаните *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште*<sup>249</sup>, при спроведувањето на формативното оценување на постигањата на учениците се користат разновидни методи, како на пр.:

1. методи за усно проверување (разговор, дискусија, усно излагање, усно испрашување);
2. методи за оценка на писмени одговори (тестови, одговори на прашања), други пишувани трудови (есеи, литературни трудови, извештаи од истражувања) и изработки (цртежи, модели, графички прикази, портофолио);
3. методи за проверка на практична оспособеност (драмски, музички, физички изведби, практична работа).

<sup>249</sup> *Стандарди за оценување на учениците во основното училиште* (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.8

Значи, соодветно на содржините, процесите и активностите, што се проверуваат и оценуваат, се применуваат разновидни методи и постапки на усно, писмено и практично проверување на постигањата и напредокот на учениците.

За голем дел од содржините коишто наставниците во основното училиште, ги реализираат и воедно ги вреднуваат и оценуваат, постои потреба да се применуваат определени методи и постапки во функција на прибирање или евидентирање на потребни податоци или пак со други цели на педагошката работа.

Формативното оценување на знаењата и другите постигања на учениците, речиси е невозможно да се реализира без примена на соодветни методи и постапки. Постојат различни методи и постапки што се употребуваат за проверување и оценување на постигањата на учениците, кои во основа, имаат слична цел: да обезбедат показатели за постигањата на учениците како индикатор за квалитетот на образованието и како основа за планирање на идниот развој.<sup>250</sup>

Токму поради тоа не интересираше да дознаеме кои методи и постапки, наставниците од основно училиште ги користат за успешно спроведување на формативното оценување на постигањата на учениците.

Во врска со овој наш интерес е формулирана седмата хипотеза на истражувањето која гласи: ***наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.***

Со намера да согледаме кои методи и постапки наставниците ги употребуваат при формативното оценување на постигањата на учениците, на наставниците им беше поставено прашање на кое беа понудени неколку алтернативни одговори.

Добиените одговори на ова прашање ги даваме на следнава табела.

<sup>250</sup> Мицковска, Г., Нацева, Б., Алексова, А. (2002). *Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава-2001*. Скопје: Биро за развој на образованието, стр.11

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.16. Мислење на наставниците во врска со употребата на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците

Обележете го со X интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците?

Интензитетот на примената:		Секогаш		Често		Понекогаш (ретко)		Никогаш		Арит. сред. $\bar{x}$	R
		f	%	f	%	f	%	f	%		
а)	Усни одговори на прашања поставени од страна на наставниците	108	51,43	70	33,33	30	14,29	2	0,95	3,35	1
б)	Дискусија со/и меѓу ученици	102	48,57	63	30,00	39	18,57	6	2,86	3,24	2
в)	Усно излагање, презентација	91	43,33	72	34,29	40	19,05	7	3,33	3,18	3
г)	Писмено проверување: прашања од есејски тип	43	20,48	64	30,48	85	40,47	18	8,57	2,62	9
ѓ)	Контролни задачи со куси прашања од отворен тип	55	26,19	71	33,81	65	30,95	19	9,05	2,77	5
и)	Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор	57	27,14	85	40,48	58	27,62	10	4,76	2,90	4
ј)	Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини	35	16,66	74	35,24	90	42,86	11	5,24	2,63	8
к)	Практични изведби / проектни задачи	44	20,95	73	34,76	78	37,14	15	7,14	2,69	7
л)	Есеи изработени вон часот	29	13,81	42	20,00	83	39,52	56	26,66	2,21	11
љ)	Портофолио	41	19,52	53	25,24	86	40,95	30	14,29	2,50	10
м)	Заедничко проверување	53	25,24	69	32,86	71	33,80	17	8,10	2,75	6
н)	Самопроверување или самооценување на учениците	15	7,14	40	19,05	145	69,05	10	4,76	1,39	12



**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Во наведената табела е прикажана зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците, односно тие се рангирани според тоа колку секоја од нив доминира при спроведувањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците во наставниот процес.

Од податоците во табелата може да се воочи дека, од анкетираниите наставници, прашани колку често користат разни методи на усно, писмено и практично проверување на постигањата на учениците, главно 51,43 % од анкетираниите наставници одговориле дека *секогаш* го користат усното проверување - разговорот при испрашувањето, односно усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците, *често* 33,33 %, 14,29 % *понекогаш или ретко*, а сосема мал процент од нив (0,95 %), се изјасниле дека усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците или усното испрашување *никогаш* не го применуваат при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците.

Од изнесените податоци, може генерално да се констатира дека во многу висок процент или 48,57 % од анкетираниите наставници *секогаш* ја применуваат дискусијата како метод за оценување на постигањата на учениците, а *често* 30,00 %, додека 18,57 % *понекогаш или ретко* и мал процент од наставниците, односно 2,86 %, се изјасниле дека *никогаш* не го применуваат овој ефикасен метод.

Од анализата на наведените податоци во табеларниот приказ, се констатира дека исто така висок процент од анкетираниите наставници, односно 43,33 %, се изјасниле дека при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, усното излагање -презентацијата, го применуваат *секогаш*, 34,29 % *често*, 19,05 % *понекогаш или ретко* и само 3,33 % од наставниците при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, *никогаш* не го применуваат усното излагање, односно презентацијата на ученикот.

Како што се забележува од добиените податоци, релативно голем е процентот на наставниците кои се изјасниле дека при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците (40,48 %), *често* употребуваат тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор.

Различно на тоа, практично проверување - изработки, изведби, решавање на автентични задачи и друго, 20,95 % од анкетираните наставници употребуваат *секогаш*, 34,76 % *често*, 37,14 % *понекогаш или ретко* и само 7,14 % *никогаш*.

Од прикажаните податоци, од добиените одговори, може да се воочи дека, како методи и постапки кои *понекогаш или ретко* се употребуваат при проверувањето и оценувањето на постигањата и напредокот на учениците се писмените задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини (42,86 %), портфолиото (40,95 %), есеи изработени вон часот (39,52), заедничкото проверување 33,80 % и со мошне висок процент што се употребува *понекогаш или ретко*, се покажало дека се употребува самопроверувањето или самооценувањето на учениците (69,05 %).

По извршената статистичка анализа на наведените податоци со рангирање, од наведените податоци се констатира дека првите три ранговни позиции им припаѓаат на усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците, дискусијата со/и меѓу ученици и усното излагање - презентацијата од страна на учениците, како методи што се употребуваат повеќе при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Односно, доминантен или *секогаш* практикуван метод на проверување на постигањата на учениците е усното проверување во форма на разговор или испрашување, а потоа дискусијата со/и меѓу ученици и усното излагање - презентацијата од страна на учениците, додека нешто *поретко* се користат другите форми како: писмено проверување или прашања од есејски тип, контролни задачи со куси прашања од отворен тип, тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор, и само *понекогаш*: писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини, практични изведби / проектни задачи, есеи изработени вон часот, портфолио, заедничко проверување и самопроверување или самооценување на учениците.

Од добиените одговори од страна на наставниците, прикажани во табеларниот приказ, може да се констатира дека се потврдува поставената хипотеза (X-7), дека: ***наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.***

**8. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊЕТО НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ И ПРЕДМЕТНИТЕ  
НАСТАВНИЦИ ВО ВРСКА СО УПОТРЕБАТА МЕТОДИТЕ  
И ПОСТАПКИТЕ ПРИ ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ  
НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ**

Во претходната табела е прикажано зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците, односно тие се рангирани според тоа колку секоја од нив доминира при спроведувањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците во наставниот процес. Но, во врска со зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, исто така сакавме да дознаеме дали постојат разлики во мислењето на одделенските и на предметните наставници во однос на зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците.

Во врска со овој наш интерес е формулирана осмата хипотеза на истражувањето која гласи: *не постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

За да ја тестираме поставената хипотеза, ги рангиравме добиените одговори од страна на одделенските и предметните наставници и направивме статистичка анализа на наведените податоци со постапката ранг-корелација.

Во врска со зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на одделенските и предметните наставници, се добиени следните резултати, кои ги презентираме во наредната табела.

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.17. Мислење на одделенските и на предметните наставници во врска со употребата на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците

Обележете го со <u>X</u> интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците?		Одделенски наставници		Предметни наставници	
		Арит. сред.	R	Арит. сред.	R
		$\bar{X}$		$\bar{X}$	
а)	Усни одговори на прашања поставени од страна на наставниците	1,67	1	1,68	1
б)	Дискусија со/и меѓу ученици	1,62	2	1,58	3
в)	Усно излагање, презентација	1,50	3	1,60	2
г)	Писмено проверување: прашања од есејски тип	1,12	12	1,30	10
ѓ)	Контролни задачи со куси прашања од отворен тип	1,39	5	1,47	4
и)	Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор	1,43	4	1,42	5
ј)	Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини	1,31	8	1,36	7
к)	Практични изведби / проектни задачи	1,34	7	1,37	6
л)	Есеи изработени вон часот	1,16	11	1,31	9
љ)	Портофолио	1,35	6	1,09	12
м)	Заедничко проверување	1,27	9	1,35	8
н)	Самопроверување на учениците	1,19	10	1,13	11

$\rho = 0,82$

$p < 0,01$

Во претходната табела е прикажано според зачестеноста, како одделенските и предметните наставници ги употребуваат методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците.



Овие добиени резултати покажуваат дека одделенските и предметните наставници имаат речиси истоветно мислење за зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.

Добиените ранг-корелации, укажуваат на тоа дека постои хомогеност во мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на ова прашање. Од ранг-листите добиени за одделенските и предметните наставници, може да се забележи дека нема некои поголеми разлики во редоследот на рангирањето на наведените методи и постапки што се употребуваат при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Разликата е поизразена кај употребувањето на *портофолиото*, која на ранг-листата на одделенските наставници е на шесто место, а на ранг-листата на предметните наставници е на дванаесетто или последно место. Ова се констатира бидејќи добиената ранг-корелација, која изнесува 0,82 е статистички значајна, значи постои висока корелација во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници.

Од добиените резултати се гледа дека најприоритетни методи и постапки, во првите ранговни позиции, им припаѓаат на: *Усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците; Дискусијата со/и меѓу учениците; Усното излагање-презентацијата; Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор и итн.* Додека најзапоставени можеме да констатираме дека се: *Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини; Писменото проверување: прашања од есејски тип; Есеи изработени вон часот; Портофолио; Заедничко проверување и Самопроверување на учениците.*

Од извршената анализа на податоците кои се наведени во претходната табела, со право може да се констатира дека постои совпаѓање меѓу мислењата на одделенските и предметните наставници во нивното мислење во врска со употребата на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Мислењето на одделенските и предметните наставници е истоветно. Според тоа, наведените емпириски наоди ја потврдуваат хипотезата на истражувањето X-8 дека: *не постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

**9. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊЕТО МЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ  
ВО ВРСКА СО УПОТРЕБАТА МЕТОДИТЕ И ПОСТАПКИТЕ  
ПРИ ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ  
НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ**

Резултатите што се постигнуваат во наставата треба да бидат предмет на постојано анализирање и проценување заради повеќе цели.

Преку анализирањето на конечниот успех на учениците, треба да се види врз каков континуитет на проверување и оценување се изведени конечните оценки. Дидактички е најцелисходно ако наставниците при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците употребуваат разни методи и постапки.

Веќе беше истакнато дека со употребата на разновидни методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците, во текот на следењето можат да се соберат бројни емпириски податоци за успешноста на реализирањето на сите фази од наставниот процес.

За да имаме пореална слика, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците го почитуваат овој важен стандард на оценувањето, дека: *Наставниците треба да користат различни методи за проверка на исти цели и да му овозможат на секој ученик да ги покаже своите постигања на начинот што повеќе му одговара*<sup>251</sup>, исто прашање им поставивме и на учениците, која гласи: *Обележете го со X интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.*

Обработените одговори по однос на ова прашање, од страна на наставниците и учениците се прикажани заедно на табела бр.18.

<sup>251</sup> Стандарди за оценување на учениците во основното училиште (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) – USAID, стр.9

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.18. Мислење на наставниците и учениците во врска со употребата на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците

Обележете го со <u>X</u> интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците?	Наставници		Ученици	
	Арит. сред.	R	Арит. сред.	R
	$\bar{X}$		$\bar{X}$	
а) Усни одговори на прашања поставени од страна на наставниците	3,35	1	3,31	1
б) Дискусија со/и меѓу ученици	3,24	2	2,95	3
в) Усно излагање, презентација	3,18	3	3,09	2
г) Писмено проверување: прашања од есејски тип	2,62	9	2,69	6
ѓ) Контролни задачи со куси прашања од отворен тип	2,77	5	2,73	5
и) Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор	2,90	4	2,90	4
ј) Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини	2,63	8	2,66	7
к) Практични изведби / проектни задачи	2,69	7	2,56	8
л) Есеи изработени вон часот	2,21	11	1,12	12
љ) Портофолио	2,50	10	2,49	9
м) Заедничко проверување	2,75	6	2,34	10
н) Самопроверување на учениците	1,39	12	2,01	11

$\rho = 0,89$

$p < 0,01$

Кога истото прашање е рагледувано од аспект на одговорите што ги дале учениците, добиените ранг-корелации, укажуваат на тоа дека постои хомогеност, совпаѓање на мислењата на наставниците и учениците во однос на ова прашање.

Од ранг-листите добиени за наставниците и учениците, може да се забележи дека нема некои поголеми разлики во редоследот на рангирањето на наведените методи и постапки што се употребуваат при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Ова се констатира бидејќи добиената ранг-корелација, која изнесува 0,89 е статистички значајна, значи постои совпаѓање и корелација во одговорите добиени од страна на наставниците и учениците. По извршената статистичка анализа на наведените податоци со постапката ранг-корелација, од наведените податоци се констатира дека доминантни или *секогаш* практикувани методи и постапки на проверување и оценување на постигањата на учениците се: *усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците, дискусијата со/и меѓу учениците, усното излагање-презентацијата од страна на учениците, тестовите на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор, а потоа контролни задачи со куси прашања од отворен тип, додека нешто поретко се користат другите методи, како: писмено проверување или прашања од есејски тип, писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини, практични изведби/проектни задачи, есеи изработени вон часот, портфолио, заедничко проверување и самопроверување или самооценување на учениците. Општо земено, добиените резултати прикажани во овој дел од трудот ја потврдуваат хипотезата X-9 дека: *не постои разлика во мислењето меѓу наставниците и учениците во врска со зачестеноста на употребата разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.**

\*

\*

\*

Од добиените резултати во однос на хипотезите X-7, X-8 и X-9 можеме да заклучиме дека формативното проверување и оценување, во контекст на иновираната форма на спроведување на оценувањето на постигањата на учениците, е реално применливо во наставната практика. Самиот факт дека наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, создава предуслови за поголема мотивираност, подобрување на успехот на учениците и креирање на квалитет во воспитно-образовниот процес според современите стандарди за оценување.



**10. ДАВАЊЕ НА ТОЧНИ, ДЕТАЛНИ (ОПИСНИ) И ФОКУСИРАНИ  
ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ, ПОВРЗАНИ ЗА КОНКРЕТНАТА  
АКТИВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Ученикот за да добие добра и квалитетна повратна информација, важна улога има формата на повратната информација и нејзината интерпретација од страна на наставникот. За да ја исполни својата основна функција (да придонесе за подобрување на учењето и поучувањето), повратната информација, покрај тоа што треба да биде валидна, целосна, навремена, треба да биде и објективно интерпретирана...Добрата повратна информација треба да биде точна, детална и фокусирана, односно поврзана со конкретната активност на ученикот и што дава добро објаснување за активноста или задачата на ученикот. Добрата повратна информација, која е специфична и аналитична, во процесот на наставата ги насочува учениците и секому помага да го оствари она ниво на постигања кое е соодветно на неговите можности. За да го постигне тоа, оценката, како повратна информација, мора на ученикот да му биде пренесена на соодветен начин. За тоа многу е битна стратегијата на наставникот. Добиените податоци за мислењето на наставниците за начинот на кои тие се трудат да ги дадат повратните информации, односно за стратегијата што ја применуваат за време на давањето на повратната информација, ги прикажуваме во наредната табела.

**Табела бр.19. Ставови на наставниците во врска со начинот на давањето на повратната информација**

Кога давате повратни информации, дали се трудите Вашата повратна информација да биде, точна, детална и фокусирана?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	64	60,95	68	64,76	132	62,86
б)	Понекогаш (ретко)	25	23,81	26	24,76	51	24,29
в)	Никогаш	0	0,00	2	1,90	2	0,95
г)	Ретко, според потребата	16	15,24	9	8,57	25	11,90
<b>Вкупно:</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>99,99</b>	<b>210</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=4,10$	$df = 3$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

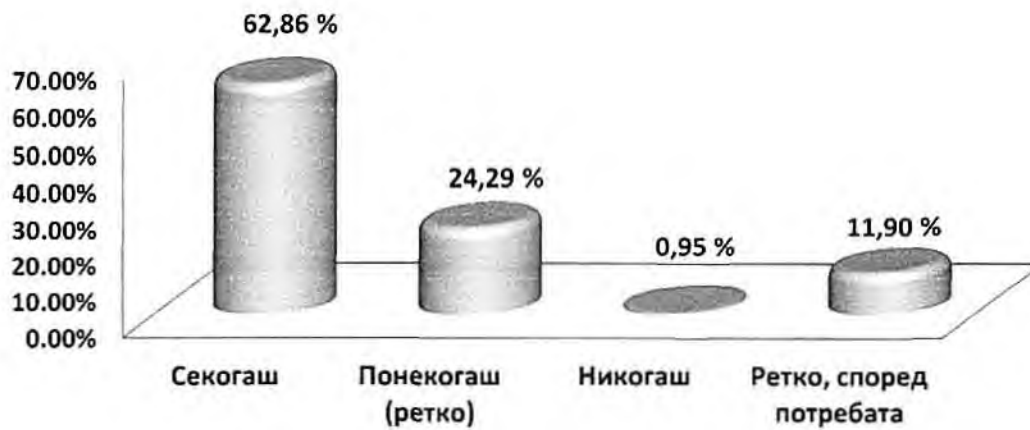
Од извршената анализа на податоците наведени во претходната табела, се забележува дека повеќе од половина, односно 62,86 % од анкетираниите наставници, се изјасниле дека *секогаш* се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација. Помал процент, односно 24,29 %, *понекогаш* или *ретко* се трудат да даваат специфична, детална и фокусирана повратна информација. Но, разликата не е толку голема во споредба и со тие наставници, кои на учениците им даваат точна, детална и фокусирана повратна информација, поврзана со конкретната активност или задача на ученикот, односно 11,90 % од анкетираниите наставници зависно од тоа колку е потребно или *ретко според потребата*, се трудат да им даваат на учениците точна, детална и фокусирана повратна информација, поврзана со конкретната активност, а значително понизок процент од испитаните наставници, односно само 0,95 % се изјасниле дека *никогаш* не се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација која е поврзана со конкретната задача или активност на ученикот.

Добиените податоци кои се прикажани во *табела бр.19*, исто така, покажуваат дека не постои разлика во одговорите што ги дале на ова прашање наставниците од одделенска и предметна настава. Дека навистина меѓу нив не постои разлика, тоа го потврдува добиениот Хи-квадрат тест ( $\chi^2$ ), кој изнесува 4,10, којшто не е статистички значаен и покажува дека нема значајна разлика во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници, во однос на ова прашање.

Добиените резултати укажуваат на тоа дека наставниците се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација, со што се исполнува и еден од најзначајните стандарди на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. А почитувањето на стандардите, денеска, во време на промени во образованието, станува неодојна потреба и еден од значајните услови, кој сигурно ќе придонесе за подобрување на квалитетот на образованието.

За да се добие појасна слика за добиените резултати, податоците ги претставуваме на следниот графички приказ.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**



**Графикон бр.6. Ставови на наставниците во врска со начинот на давањето на повратната информација**

За да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците се трудат да им даваат на учениците добри објаснувања, односно точна, објективна, детална и фокусирана повратна информација, поврзана со конкретната задача или активност, слично прашање им поставивме и на учениците, која гласи „Дали наставниците кога Ви даваат повратна информација, Ви даваат детално објаснување за тоа“.

Тргувајќи од тоа дека има потреба да се анализираат и резултатите добиени од одговорите на учениците во врска со тоа на каков начин наставниците ги даваат повратните информации, обработените одговори во однос на ова прашање се прикажани на табела бр.20.

**Табела бр.20. Ставови на учениците во врска со начинот на давањето на повратната информација**

Дали наставниците кога Ви даваат повратна информација, Ви даваат детално објаснување за тоа?		Ученици	
		f	%
а)	Секогаш тоа го прават	119	56,67
б)	Понекогаш тоа го прават	90	42,86
в)	Никогаш тоа не го прават	1	0,47
<b>Вкупно:</b>		<b>210</b>	<b>100,00</b>

Анализата на податоците во *табела бр.20*, исто така покажува дека поголем процент од анкетираниите ученици (56,67 %) се искажале дека наставниците *секогаш* кога даваат повратна информација, даваат детално објаснување за тоа, додека 42,86 % се искажале дека наставниците *понекогаш* практикуваат следствено со повратната информација да даваат и детално објаснување за тоа, а пак еден сосема мал процент, односно само 0,47 % се искажале дека наставниците *никогаш* не им даваат објаснувања во однос на повратната информација.

Сите напред изнесени податоци и нивната анализа, во основа претставуваат емпириски наоди со кои *се потврдува* помошната хипотеза X-10 дека *позголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците.*



## **11. ДАВАЊЕ НА ИНДИВИДУАЛИЗИРАНИ ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ И СО ПОЗИТИВНА НАСОЧЕНОСТ КОН ЛИЧНОСТА НА УЧЕНИКОТ**

Индивидуалните разлики меѓу учениците се неизбежни. Принципот на индивидуализација значи почитување на посебностите на секој ученик, како во процесот на планирање, организирање и изведување на наставата, така и во процесот на следење, проверување и оценување на неговите постигања.<sup>252</sup> Ако смислата на наставата е во обезбедување на услови за оптимално напредување на секој ученик, соодветно на неговите можности, тогаш најкоректно и сосема нормално е неговите можности да се следат, проверуваат и оценуваат почитувајќи ја неговата индивидуалност. Тоа, пак, значи дека наставникот треба добро да го запознае секој ученик (неговите предзнаења, индивидуално поставените цели, способностите, мотивацијата, заинтересираноста, стилот на учење, условите во кои живее и учи итн.) и да му овозможи да покаже што и колку знае и тоа на начин што нему повеќе му одговара (писмено или усно), во време кога е подготвен за тоа и без неговите постигања да бидат споредувани со постигањата на останатите ученици. Наједноставно речено, давањето на индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, се состои во барање, проверување и оценување на знаење, а не незнаење, односно, наставникот секогаш треба да настојува да му овозможи на ученикот да го покаже своето знаење на тој начин што при поставувањето на прашањата ќе води сметка истите да ги приспособи на индивидуалните можности, ќе го храбри и ќе му помага да дојдат до израз неговите постигања. Позитивната насоченост на проверувањето и оценувањето поаѓа од тоа дека секогаш треба да се бараат добрите страни во напредокот на ученикот, затоа што тоа ја засилува вербата во себе кај ученикот, ја јакне мотивацијата на ученикот, и воопшто, позитивно влијае на севкупниот негов развој. Но тоа не значи дека не се согледуваат слабостите и тешкотиите во напредокот. Напротив, и тие се следат, се откриваат можните пропусти, како и причините за нив и сето тоа се коментира и вреднува, но на начин кој нема да ја повреди личноста на ученикот и со намера да му се укаже и помогне како да ги надмине евентуалните тешкотии и слабости.

<sup>252</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.92

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците во однос на тоа, дали тие се трудат да го почитуваат принципот на индивидуализација, односно дали се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број од наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.*

Добиените одговори од страна на наставниците, ги изнесуваме во *табела бр.21.*

Табела бр.21. Мислење на наставниците во однос на давањето на повратните информации на индивидуализиран начин и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот

Се трудите ли да давате индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	72	68,57	69	65,71	141	67,14
б)	Понекогаш	23	21,91	21	20,00	44	20,95
в)	Никогаш	0	0,00	2	1,90	2	0,95
г)	Во зависност од потребата	10	9,52	13	12,38	23	10,95
<i>Вкупно:</i>		105	100,00	105	99,99	210	99,99

$\chi^2=2,55$	$df = 3$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

Наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните наставници, 67,14 % се искажале дека *секогаш* се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот. Помал процент, 20,95 %, дека *понекогаш* се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, 10,95 *во зависност од потребата* така постапуваат, а само 0,95 % се изјасниле дека *никогаш* не се трудат да го почитуваат принципот на индивидуализацијата, односно да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Добиените податоци кои се прикажани во *табела бр.21*, исто така, покажуваат дека не постои разлики во дадените одговори на ова прашање од страна на одделенските и предметните наставници. Дека навистина меѓу нив не постои разлика, тоа го потврдува добиениот Хи-квадрат тест (2,55) кој не е статистички значаен. Според тоа, од добиените резултати произлегува дека поголем процент наставници секогаш се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот. Со резултатите на ова истражување, нашата поставена хипотеза Х-11 дека: **поголемиот број од наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, се потврдува.**

Вака високо изразената фреквентност, јасно говори дека наставниците се прилагодливи на промените кои резултираат со подобри резултати. Ова значи дека, индивидуализираниот пристап во проверувањето и оценувањето од страна на наставниците, позитивно ќе влијае на мотивацијата кај учениците и поголемо вклучување на учениците во заедничкото оценување и самооценувањето, како и во јавноста во оценувањето. Подобар увид за тоа, како се искажале одделните групи наставници за тоа колку се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, може да се добие од наредниот графикон.



**Графикон бр.7. Мислење на наставниците во однос на давањето на повратните информации на индивидуализиран начин и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот**

## 12. ЗАЧЕСТЕНОСТА НА КОРИСТЕЊЕТО НА НЕНАСОЧЕНОТО (ОПШТОТО) И НАСОЧЕНОТО СЛЕДЕЊЕ НА АКТИВНОСТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Следењето на постигањата на учениците треба да биде континуиран процес од низа разновидни активности (наблудување, интересирање, снимање и сл.) од страна на наставникот, при што наставникот прибира податоци што ќе ги употребува како повратна информација во врска со активностите и резултатите на учениците, како показатели за постигањата на учениците.

Следењето не е исто што и проверување. При следењето наставникот само наблудува што и како работи ученикот или на друг начин се интересира за неговиот развој и за тоа води аналитички белешки-описи.<sup>253</sup>

Следењето од страна на наставникот може да биде *ненасочено или општо* со кое наставникот со брз поглед контролира низ училницата во однос на тоа дали учениците се ангажирани при реализирањето на дадените задачи и дали се активни при завршувањето на активността, и *насочено следење*, при кое наставникот одблиску ги следи активностите на учениците и воедно го забележува и води евиденција за тоа што го забележува. Тие треба внимателно да го евидентираат она што го забележуваат во текот на насоченото следење. Ова ја зголемува веродостојноста на податоците што ќе ги употребува за оценувањето на постигнатите резултати на извесен ученик. Ова зборува дека во формирањето на оценката се инкорпорираат низа состојби, фактори кои ја одразуваат комплексноста на овој процес. Токму поради тоа не интересираше на која форма наставниците повеќе се воздржуваат и го фаворизираат при спроведувањето на формативното оценување во текот на наставниот процес.

На прашањето со кое се бараше од наставниците да го искажат своето мислење во врска со начинот на следењето на активностите на учениците, ги добивме следниве резултати:

<sup>253</sup> Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано, стр.25



*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.22. Мислење на наставниците во врска со начинот на следењето на активностите на учениците

Обележете го со X интензитетот на користењето на наведените начини што ги употребувате при следењето на активностите на учениците!

Интензитетот на примената:		Секогаш		Често		Понекогаш (ретко)		Никогаш		Арит. сред. $\bar{x}$	R
		f	%	f	%	f	%	f	%		
а)	<b>Насоченото следење</b> (при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици).	156	74,29	30	14,29	18	8,57	6	2,86	3,6	1
б)	<b>Ненасоченото, општото следење</b>	10	4,76	13	6,19	172	81,90	15	7,14	2,09	2

Од наведените податоци, може генерално да се констатира дека најголем процент од вкупно испитаните наставници, 74,29 %, се искажале дека при формативното оценување на постигањата на учениците, *секогаш* го користат *насоченото следење*, при кое одблиску ги следат активностите на некој ученик или група ученици а 4,76 % , *секогаш* го користат *ненасоченото или општото следење*. Помал процент, односно 14,29 %, се изјасниле дека *често* го користат *насоченото следење*, додека пак, 6,19 % *често* го користат *ненасоченото или општото следење*. Од добиените податоци може да се воочи дека 8,57 % од анкетираниите наставници, *понекогаш* го користат *насоченото следење*, а во мошне поголем процент од наставниците (81,90 %), се забележува дека *понекогаш* го користат *ненасоченото или општото следење*. А сосема мал процент (2,86 %), се изјасниле дека *никогаш* не го користат *насоченото следење*, при кое одблиску ги следат активностите на некој ученик или група, додека пак, во спротивно, се забележува дека малку поголем процент од испитаните наставници, односно 7,14 %, *никогаш* не го користат *ненасоченото или општото следење*, при оценувањето на постигањата на учениците. Од добиените одговори од страна на наставниците, може да се констатира дека *се потврдува* поставената хипотеза (X-12), дека: *наставниците при формативното оценување на постигањата на учениците поретко го користат ненасоченото, општото следење, отколку насоченото следење при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици.*

**13. МИСЛЕЊЕ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ И НА ПРЕДМЕТНИТЕ НАСТАВНИЦИ  
ВО ВРСКА СО МОЖНОСТА ШТО ИМ ЈА ДАВААТ НА УЧЕНИЦИТЕ  
ДА ЈА ОЦЕНУВААТ РАБОТАТА НА СВОИТЕ СОУЧЕНИЦИ**

Во сегашната практика оценувањето е премногу ограничено само во рамките на комуникациите меѓу наставникот и ученикот. Оценувањето треба да се третира како активност во која треба да им се даде можност на учениците да се оценуваат меѓу себе и да дискутираат за оценките што ги дава наставникот или самиот ученик. Во заемното оценување, учениците ја анализираат меѓусебната работа, што всушност има суштинско значење за развојот на учениците како самостојни и одговорни индивидуи. Затоа, нужно е наставникот да ги ангажира еден со друг да ја оценуваат својата работа, така што тие, на тој начин би можеле да ги развиваат способностите и за меѓусебно оценување со своите другари. Тоа помага учениците подобро да го разберат процесот на оценувањето и ја зголемува нивната мотивација за учење, и воедно учениците ги развиваат клучните вештини за проценка и рефлексивност кои се потребни во давање повратни информации, а тоа, несомнено ја олеснува работата на наставниците поврзана со оценувањето. Причината за користење на меѓусебното (заемното) оценување, всушност, е подлабоко инволвирање на учениците во проценката на работата на соучениците, а тоа ќе им помага на учениците во доработувањето или коригирањето на задачата и во продлабочување на вештините пред да бидат оценети од страна на наставникот.

Во овој дел од трудот се презентира состојбата во основните училишта во врска со тоа, колку наставниците го користат овој ефикасен метод и колку им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици. Односно, преку реализирано истражување направен е обид да се согледа реалната состојба на практикувањето на меѓусебното (заемното) оценување во наставната практика.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме хипотезата која гласи: *постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.*

Добиените одговори на ова прашање ги даваме на следнава табела.

Табела бр.23. Мислење на одделенските и на предметните наставници за примената на меѓусебното (заемното) оценување на учениците во наставниот процес

Дали им давате можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	30	28,57	36	34,29	66	31,43
б)	Понекогаш (ретко)	71	67,62	67	63,81	138	65,71
в)	Никогаш	4	3,81	2	1,90	6	2,86
<i>Вкупно:</i>		105	100,00	105	100,00	210	100,00

$\chi^2=1,32$	$df = 2$	$p > 0,05$
---------------	----------	------------

Од наведените податоци, може да се согледа дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците за да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици. На ваква констатација наведува добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 1,32 и не е статистички значајна. Од податоците се гледа дека кај двете групи наставници, најголем процент од нив, односно 67,62 % од анкетираниите одделенски наставници и 63,81 % од анкетираниите предметни наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на работата на своите соученици, а понизок процент, односно 28,57 % од анкетираниите одделенски наставници и 34,29 % од анкетираниите предметни наставници се изјасниле дека *секогаш* ги вклучуваат учениците во оценувањето на работата на своите соученици, а сосема мал, минимален процент од нив, односно само 3,81 % од одделенските наставници и 1,90 % од предметните наставници, се изјасниле *никогаш* дека не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на работата на своите соученици во наставниот процес.

Што се однесува пак на поставената хипотеза, дека наставниците од одделенска и од предметна настава имаат различно мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици, со добиените резултати од ова истражување може да се констатира дека таа *не се потврдува*.

**14. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ  
ВО ВРСКА СО МОЖНОСТА ШТО ИМ ЈА ДАВААТ НАСТАВНИЦИТЕ  
НА УЧЕНИЦИТЕ ДА ЈА ОЦЕНУВААТ РАБОТАТА НА СВОИТЕ СОУЧЕНИЦИ**

За да се добие поцелосен увид за тоа колку наставниците го користат овој ефикасен метод и колку им даваат можност на учениците во основните училишта, да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со примената на меѓусебното (заемното) оценување во текот на наставниот процес, со истражувањето беа опфатени покрај наставниците и учениците од основните училишта. Бидејќи добиените податоци за ставовите и мислењата на наставниците кои се однесуваат на овој проблем се веќе напред прикажани, за да ја провериме поставената хипотеза X-14, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици*, овде се осврнуваме и на резултатите кои се добиени од страна на учениците.

Добиените резултати од анкетираниите наставници и ученици се прикажани во табела бр.24.

**Табела бр.24. Мислење на наставниците и на учениците за примената на меѓусебното (заемното) оценување на учениците во наставниот процес**

Дали на учениците им се дава можност да ја оценуваат работата на своите соученици (другари)?		Наставници		Ученици		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	66	31,43	15	7,14	81	19,29
б)	Понекогаш (ретко)	138	65,71	161	76,67	299	71,19
в)	Никогаш	6	2,86	34	16,19	40	9,52
<i>Вкупно:</i>		210	100,00	210	100,00	420	100,00

$\chi^2=53,47$	$df=2$	$p < 0,01$
----------------	--------	------------



Според добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 53,47, а која е статистички значајна, произлегува дека меѓу наставниците и учениците постои значајна разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат наставниците на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на соучениците.

Од податоците се гледа дека 65,71 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на работата на своите соученици, а поголем процент, односно 76,67 % од анкетираниите ученици тврдат дека *понекогаш или ретко* им се дава можност да ја оценуваат работата на своите другари. За разлика од учениците, поголем процент од наставниците (31,43 %) се изјасниле дека *секогаш* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на постигањата на соучениците, а пак во однос на ова прашање само 7,14 % од анкетираниите ученици тврдат дека *секогаш* им се дава можност да ги вреднуваат и оценуваат активностите и постигањата на своите другари во текот на наставниот процес.

Разликата во мислењата, повеќе е евидентна и се забележува на третата категорија на одговори, каде што се гледа дека само 2,86 % од наставниците се изјасниле дека *никогаш* не им даваат можност на учениците да ја вреднуваат работата на соучениците, а пак во спротивно од тоа, се гледа дека 16,19 % од анкетираниите ученици тврдат дека *никогаш* не им се дава таа можност, односно наставниците не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на работата на своите соученици во наставниот процес.

Што се однесува на поставената хипотеза X-14, со резултатите на ова истражување таа *се потврдува*.

Самиот овој податок индиректно говори дека соработката меѓу наставниците и учениците во однос на меѓусебното (заемното) оценување на постигањата на учениците не се остварува во доволна мера. Бидејќи процесите на проверување и оценување на постигањата на учениците се сложени комуникациски процеси меѓу наставникот и ученикот, тоа се процеси во кои има потреба од вистинска двонасочна комуникација. Тоа им овозможува на учениците да стекнуваат квалитетни повратни информации и совети за подобрување на своите знаења.

Наставникот треба да има добра соработка и воедно да дава добра и јасна повратна информација за учениците. Тој треба да разговара за критериумите за оценување на постигањата и да обезбедува примери како треба тие да постапуваат и да имаат реален критички осврт при анализата и проценката на работата на своите соученици. Ова ќе им овозможи на учениците со разумна и јасна идеја да ги развиваат аналитичките вештини и воедно да создадат соработничка атмосфера во самиот наставниот процес. Доколку, меѓусебното (заемното) оценување, по пат на соработка се практикува почесто во текот на наставниот процес, несомнено е дека ќе се создаде солидна основа за внатрешна мотивација на учениците за учење.

За да се добие појасна слика, за таа разлика, за тој сооднос, податоците ги претставуваме во следниот графички приказ, кој всушност сликовито ја прикажува разликата меѓу мислењата на наставниците и мислењата на учениците во врска со можноста што им се дава на учениците да ја вреднуваат и оценуваат работата на своите соученици.



**Графикон бр.8. Мислење на наставниците и учениците за примената на меѓусебното (заемното) оценување на учениците во наставниот процес**

**15. МИСЛЕЊЕ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ И НА ПРЕДМЕТНИТЕ НАСТАВНИЦИ  
ВО ВРСКА СО МОЖНОСТА ШТО ИМ ЈА ДАВААТ НА УЧЕНИЦИТЕ  
ДА СЕ ВКЛУЧУВААТ ВО АНАЛИЗАТА И ОЦЕНУВАЊЕТО НА  
СОПСТВЕНАТА РАБОТА - ДА СЕ САМООЦЕНУВААТ**

Кога во секојдневниот живот се говори за оценување на постигањата на учениците, речиси, воопшто и не се поставува прашањето кој треба да го прави тоа, зашто се смета дека таа обврска сосема природно му припаѓа на наставникот. Таквото мислење преовладува и во училиштата, иако понекогаш има и обиди во тоа да се вклучат и учениците. Се разбира, нема сомнение дека наставникот, кој реализира одредена наставна програма, е оној кој треба и да врши проверка и оценување на резултатите од тоа. Меѓутоа, веднаш треба да се каже дека таквото гледиште денес се смета за еднострано, затоа што во процесот на проверување и оценување треба да се вклучат и учениците преку меѓусебно оценување и самопроверување и самооценување. Самооценувањето е моќна техника за подобрување на постигањата на учениците. Тоа е суштинско за нивниот развој како самостојни и одговорни индивидуи со што тие би можеле да имаат критички однос кон самиот себе. Тоа е израз на зрелоста на ученикот и пожелно е да биде соодветно, односно ученикот треба реално да ги проценува сопствените можности и постигања, зошто само на тој начин самооценувањето придонесува за развој на личноста, така што нужно е на ученикот да му се овозможи активно учество во процесот на оценувањето на сопствените постигања, затоа што добиените информации од самооценувањето ни даваат преглед и за квалитетот на образовната работа и резултатите на учениците во нивното учење. За да се задоволи оваа потреба, практиката мора да ги ангажира учениците да ја оценуваат својата работа, така што тие на тој начин би можеле да ги развиваат способностите за оценување и со врсниците.

Целта на овој дел од истражувањето беше да стекнеме сознанија какво значење и предност наставниците му даваат на самооценувањето како важна алатка на наставникот за формативното оценување.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме и нашата хипотеза, која гласи: *постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат.*

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Во функција на хипотезата која овде ја разгледуваме, од наставниците се бараше да одговорат и на прашањето: *Дали им давате можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа?* Во поглед на тоа, наставниците ги дадоа следните одговори.

**Табела бр.25. Мислење на одделенските и на предметните наставници за примената на самооценувањето на учениците во наставниот процес**

Дали им давате можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа?		Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	33	31,43	41	39,05	74	35,24
б)	Понекогаш (ретко)	68	64,76	64	60,95	132	62,86
в)	Никогаш	4	3,81	0	0,00	4	1,90
<b>Вкупно:</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>210</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=4,98$	$df=2$	$p > 0,05$
---------------	--------	------------

Во однос примената на самооценувањето на учениците во наставниот процес, од табеларниот приказ се забележува дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 64,76 % од анкетираниите одделенски наставници и 60,95 % од анкетираниите предметни наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на сопствената работа, а понизок е бројот, односно 31,43% од анкетираниите одделенски наставници и 39,05 % од анкетираниите предметни наставници, кои тврдат дека *секогаш* ги вклучуваат и самите ученици во оценувањето на својата работа, а сосема мал, минимален процент од нив, односно само 3,81 % од одделенските наставници и ниеден од предметните наставници, се изјасниле дека *никогаш* не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на својата работа во наставниот процес.



**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Од наведените податоци, може да се согледа дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците за да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа. На ваква констатација наведува добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 4,98 и покажува дека нема статистичка значајна разлика во одговорите на одделенските и предметните наставници.

Што се однесува на поставената хипотеза X-15, дека: *постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат*, од добиените резултати од ова истражување може да се констатира дека таа *не се потврдува*.

За да се согледа подобро како се изјасниле по ова прашање одделенските наставници и предметните наставници, нивните одговори ги претставуваме на графикон бр.9.



Графикон бр.9. Мислење на одделенските и на предметните наставници за примената на самооценувањето на учениците во наставниот процес

**16. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НА УЧЕНИЦИТЕ  
ВО ВРСКА СО МОЖНОСТА ШТО ИМ ЈА ДАВААТ НАСТАВНИЦИТЕ  
НА УЧЕНИЦИТЕ ДА СЕ ВКЛУЧУВААТ ВО АНАЛИЗАТА И ОЦЕНУВАЊЕТО  
НА СОПСТВЕНАТА РАБОТА - ДА СЕ САМООЦЕНУВААТ**

Во врска со поставената хипотеза на истражувањето X-16, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат*, со намера за да се добијат дополнителни сознанија во врска со примената на самооценувањето во текот на наставниот процес, во прашалникот за ученици беше поставено прашање, каде што од учениците се бараше да одговорат на прашањето: *Дали наставниците Ви даваат можност да ја оценувате својата работа?*

Добиените резултати од анкетањето на наставниците и учениците се прикажани во табела бр.26.

Табела бр.26. Мислење на наставниците и на учениците за примената на самооценувањето на учениците во наставниот процес

Дали на учениците им се дава можност да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа?		Наставници		Ученици		Вкупно:	
		f	%	f	%	f	%
а)	Секогаш	74	35,24	28	13,33	102	24,28
б)	Понекогаш (ретко)	132	62,86	138	65,71	270	64,28
в)	Никогаш	4	1,90	44	20,95	48	11,43
<i>Вкупно:</i>		210	100,00	210	99,99	420	99,99

$\chi^2=54,22$	$df=2$	$p < 0,01$
----------------	--------	------------

Од податоците се гледа дека 62,86 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на сопствената работа, а слично со нив, односно 65,71 % од анкетираниите ученици тврдат дека *понекогаш или ретко* им се дава можност да ја оценуваат својата работа и своите активности. За разлика од тоа, поголем процент од наставниците (35,24 %) се изјасниле дека *секогаш* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во оценувањето на сопствените постигања, а пак во однос на ова прашање само 13,33 % од анкетираниите ученици тврдат *секогаш* дека им се дава можност да ги вреднуваат и оценуваат своите активности и постигања во текот на наставниот процес. Разликата во мислењата, повеќе е евидентна и се забележува на третата категорија на одговори, каде што се гледа дека само 1,90 % од наставниците се изјасниле дека *никогаш* не им даваат можност на учениците да ја вреднуваат својата работа, а пак спротивно од тоа, може да се воочи дека 20,95 % од анкетираниите ученици, тврдат дека *никогаш* не им се дава таа можност, односно наставниците не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на своите активности во наставниот процес. Според добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 54,22 и е статистички значајна, произлегува дека меѓу наставниците и учениците постои значајна разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат наставниците на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа - да се самооценуваат.

Што се однесува на поставената хипотеза Х-16, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат*, со резултатите на ова истражување таа се потврдува.

Самиот овој податок индиректно говори дека соработката меѓу наставниците и учениците во однос на самооценувањето на постигањата на учениците не се остварува на посакуван начин. Затоа, овој емпириски наод бара додатно испитување за природата на проблемите кои стојат на патот на соработката на наставниците и учениците во однос на ангажирањето на учениците да се вклучат во вреднувањето и оценувањето на сопствените постигања и активности.

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Ова е многу важно, бидејќи наставниците и учениците треба да соработуваат повеќе во однос на постигањата на учениците, за да можат да ја постигнат основната цел – *унапредување на воспитно-образовната работа во училиштето*. Ова ќе им овозможи на учениците со разумна и јасна идеја да ги развиваат аналитичките вештини, и исто така ќе ги подготвува тие да ги проценат сопствените знаења и постигања, да ги контролираат објективно сопствените активности и да дадат свој придонес при реализирањето на формативното оценување во самиот наставен процес

Следниов графички приказ, всушност сликовито ја прикажува разликата меѓу мислењата на наставниците и мислењата на учениците во врска со можноста што им се дава на учениците да ја вреднуваат и оценуваат сопствената работа.



**Графикон бр.10. Мислење на наставниците и на учениците за примената на самооценувањето на учениците во наставниот процес**



## 17. ВОДЕЊЕ НА ПОРТОФОЛИО ЗА СЕКОЈ УЧЕНИК ЗА ПОДАТОЦИТЕ ШТО СЕ ДОБИЕНИ ПРИ ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Портофолиото претставува збирка на трудови на ученикот која го одразува неговото учење и развојот во текот на извесен временски период...Тоа може да обезбеди податоци за напредокот во учењето во одредено програмско подрачје, наставен предмет, наставна тема или, пак, во повеќе од нив заедно, имајќи ја во фокусот определена тема.<sup>254</sup> Од самата дефиниција произлегува дека портофолиото се користи за претставување на најдобрите дела на ученикот и за демонстрирање на образовниот напредок на ученикот. Значи, учениците стануваат дел од процесот на оценување. Нивното користење налага одредени промени на тоа како учениците се вклучени во оценувањето. Пред спроведувањето на оценувањето на портофолио, треба да се утврдат упатства кои содржат критериуми за бодување што ќе се користат при евалвирањето на достигањата на учениците. Ова треба да се направи така што упатствата и критериумите ќе може да им се објаснат на учениците пред тие да почнат со нивната работа. Во многу случаи, учениците може да бидат вклучени во изготвувањето на упатствата за саморефлексија и критериумите за бодување. Работејќи на нив заедно, учениците ќе развијат поголема сопственост врз процесот. Сепак, треба да се има на ум дека наставникот на крај ја има крајната одговорност за контрола на процесот, за да се гарантира и крајниот квалитет при оценувањето.

Портофолиото вклучува селекција од најдобрата работа на ученикот. Можеби најважната предност на користењето портофолио е тоа дека учениците се активно вклучени во самоевалвација и во саморефлексија. Учениците учат дека самоевалвацијата е важен дел од самоподобрувањето, портофолијата поттикнуваат и поддржуваат критичко мислење преку саморефлексијата на учениците. Учениците, исто така, применуваат и вештини за донесување одлуки при селекцијата на одредени работи што треба да се вклучат и обезбедуваат оправдувања за нивното вклучување. Во таа смисла, портфолијата се отворени и секогаш достапни за ученикот. Мотивациската моќ на портофолиото може да биде огромна кога учениците можат да го видат сопственото подобрување.

<sup>254</sup> *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта.* (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID, стр.28

Дополнително на саморефлексиите, учениците учат и од селектираните трудови на соучениците и од повратните информации на наставникот. Тие можат да ја евалвираат работата на другите и да стапат во интеракција со наставникот, за подобро да го разберат квалитетот на нивните достигнуања.

Друга важна предност на портофолијата е тоа дека тие промовираат континуиран процес во кој учениците ги демонстрираат достигнуањата, евалвираат и ревидираат, за да научат и да произведат квалитетна работа. Оценувањето е континуирано и целосно поврзано со учењето. Значи, оценувањето со портофолио овозможува континуирано да се следи напредокот на ученикот и ја поттикнува одговорноста на ученикот да го избере вистинскиот труд со кој ќе се претстави.

Бидејќи портофолијата содржат примероци од работата на ученикот со текот на времето, тие се фокусираат на самоподобрување наместо на споредба со другите. Примероците јасно документираат како учениците напредувале. Ова ја зајакнува идејата дека она што е најважно е како секој ученик, како индивидуа, се подобрил. Ова помага во фокусирањето на оценувањето на она што е коректно направено и на силните страни, наместо на слабите страни или на она што е погрешно. Тоа ќе му помогне на ученикот, самиот за себе да формира пореална, пообјективна оценка и да биде подготвен за тоа да согледа колку неговата работа се подобрила. Еден од најпредизвикувачките аспекти на користењето портфолија е тоа да учениците се доведат до точка во која тие без неудобност, со голема самодоверба и прецизност ќе ја анализираат и критикуваат сопствената работа. Впрочем, тоа е и најдобриот начин на образованието да реализира и една посебна цел – *да ги оспособи учениците за самоконтрола и самооценување.*

Оттука произлегува и неговата вредност како метода на формативно оценување на постигањата на учениците. Предностите коишто се резултат на тоа, служат како силни причини за користење на портофолиото.

За тоа колку наставниците го користат овој ефикасен метод, односно колку наставниците водат портфолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците, може да се заклучи од добиените резултатите од спроведената анкета, кои се напред презентирани во *табела бр.16.*

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Бидејќи добиените податоци за ставовите и мислењата на наставниците за зачестеноста на употребувањето методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците, при што истите се рангирани според тоа колку секоја од нив доминира при спроведувањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците во наставниот процес, се веќе напред прикажани и интерпретирани (Табела бр.27), овде се осврнуваме само на резултатите од истражувањето кои се добиени во однос на примената на портфолиото за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците. Во врска со овој наш интерес е формулирана седумнаесеттата хипотеза на истражувањето која гласи: ***поголем број од наставниците водат портфолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците.***

Потребните податоци за оваа хипотеза се добиени со одговорите добиени во прашалникот за наставниците. Од покажаните податоци, од добиените одговори, може да се воочи дека поголем број од испитаните наставници (40,95 %), се изјасниле дека *понекогаш или ретко* портфолиото го користат како метода на формативното оценување, 19,52 % се изјасниле дека *секогаш* го користат, 25,24 % *често* го користат, а само 14,29 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *никогаш* не водат портфолио за постигањата на учениците, односно *никогаш* не го користат овој ефикасен метод.

По извршената статистичка анализа на наведените податоци со рангирање, од наведените податоци се констатира дека портфолиото е рангирана десетта по ред во ранг листата на методите и постапките и кои се применуваат при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Од напред наведените податоци, може да се констатира дека поставената хипотеза X-17 *се потврдува*. Од добиените резултати може да очекуваме портфолиото се повеќе да го зазема своето место во системот на образование кај нас, бидејќи на единствен и вистински начин го следи растот и развојот на секој ученик одделно. Во време на се поголема индивидуализација во наставата, круцијална ќе биде употребата на портфолија, кои ќе им помогнат на учениците во проаѓање и усовршување на своите предодредености, што понатаму ќе резултира со правилна одлука при избор на професионален профил понатаму во животот.

## 18. ПРИМЕНА НА СТЕКНАТИТЕ ЗНАЕЊА ВО ПРАКСАТА

Предметот на следење, проверување и оценување отсекогаш бил дефиниран и со законски и со подзаконски акти, па затоа добро е да се види како таму е разрешено ова прашање. Во член 5 од *Правилникот за основното училиште*<sup>255</sup> се вели: „при определувањето на оценка се земаат предвид обемот и квалитетот на усвоените знаења, работните навики, заинтересираноста за наставата и односот кон неа, оспособеноста за примена на знаењата и развојот на способностите на ученикот“..... Очигледно е дека одредбата во *Правилникот за основното училиште* е посеопфатно. Во неа, покрај знаењата, се опфатени и способностите, ставовите и интересите, работните навики, способноста за примена на знаењата во праксата итн. Според ова, една од големите предности на резултатите од учењето е тоа да се постигне ученикот да се оспособи за примена на стекнатите знаења во праксата. Оспособеноста за примена на знаењата, на учениците им дава можност да решаваат проблем или подлабоко да истражуваат логички проблеми на кои наидуваат додека читаат или учат. Тие го насочуваат ученикот да размислува за апликативната страна на одредени научни законитости и принципи, односно да ја види нивната применливост во секојдневниот живот, при што ученикот ги користи информациите да реши нов проблем, да ги поврзе со претходното искуство, да предвиди исход од активноста. Во активностите во кои се вклучува ученикот, доаѓа до израз неговото актуелно ниво на индивидуална развиеност. Тоа е она што ученикот го манифестира (пројавува) во примената (практикувањето) на стекнатите знаења, вештини, способности и ставови, неговиот степен на самостојност во работата и однесувањето - тоа се неговите постигања, за кои преку следењето треба да се обезбедат потребните показатели-податоци. Затоа, квалитетната педагошка пракса бара наставниците постојано да вложуваат во личниот и професионалниот развој на ученикот.

<sup>255</sup> *Правилник за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште.* (1996). Скопје: Службен весник на Р.Македонија, бр.27



**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците за тоа колку тие бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број на наставниците ретко бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.* Добиените одговори од страна на наставниците, ги изнесуваме во табела бр.27.

**Табела бр.27. Мислење на наставниците во врска со интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користат при оценувањето на учениците**

**Обележете го со  интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користите при оценувањето на учениците!**

Интензитетот на примената:		Секогаш		Понекогаш (ретко)		Никогаш		Арит. сред. $\bar{X}$	R
		f	%	f	%	f	%		
Категории на одговори		f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	R
a)	Познавање на факти, поими, правила, дефиниции	25	11,90	173	82,38	12	5,71	2,06	5
b)	Разбирањето на она што се учи (знаењето)	129	61,43	74	35,24	7	3,33	2,58	3
в)	Решавање на проблемски ситуации	40	19,05	152	72,38	18	8,57	2,10	4
г)	Оспособеност за анализирање и заклучување	30	14,29	158	75,24	22	10,48	2,04	6
ѓ)	Интересирањето и ангажирањето на ученикот за учење	150	71,43	44	20,95	16	7,62	2,64	2
и)	Редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите	163	77,62	39	18,57	8	3,81	2,74	1
ј)	Практична примена на знаењата	22	10,48	162	77,14	26	12,38	1,98	7

Во наведената табела е прикажано зачестеноста на примената на компонентите што ги користат наставниците при оценувањето на учениците, односно тие се рангирани според тоа колку секоја од нив доминира при спроведувањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците во наставниот процес.

Од покажаните податоци, од добиените одговори, може да се воочи дека поголем број од испитаните наставници (77,62 %), се изјасниле дека *секогаш* при оценувањето на постигањата на учениците го ценат и ја земаат во предвид редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите, 18,57 % *понекогаш или ретко*, и само 3,81 %, се изјасниле дека *никогаш* не ја земаат во предвид редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите, како компонента за оценување на постигањата на учениците.

Второ рангирана по ред, според зачестеноста на употребувањето, како компонента што се зема во предвид при оценувањето на постигањата на учениците е *интересирањето и ангажирањето на ученикот за учење*. За оваа компонента 71,43 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *секогаш* ја земаат во предвид, 20,95 % *често*, и само 7,62 % *никогаш* не ја земаат во предвид при оценувањето на постигањата на учениците.

Од покажаните податоци, од добиените одговори, може да се воочи дека, исто така, голем процент од анкетираниите наставници (61,43 %), односно трета рангирана во ранг-листата, се изјасниле дека како компонента што ја земаат во предвид е разбирањето на она што се учи (знаењето), а помал процент 35,24 % *понекогаш или ретко*, и сосема мал процент од наставниците (3,33 %) се изјасниле дека *никогаш* не го земаат во предвид разбирањето на она што се учи (знаењето) при оценувањето на постигањата на учениците.

Од податоците во табелата може да се констатира дека како компоненти кои наставниците понекогаш или ретко ги земаат во предвид при оценувањето на постигањата на учениците се: *решавање на проблемски ситуации* (72,38 %), *познавање на факти, поими, правила, дефиниции* (82,38 %), *способноста за анализирање и заклучување* (75,24 %), и последна рангирана според зачестеноста на користењето е, *способноста на учениците за практична примена на знаењата*, како компонента за која се изјасниле 77,14 % од анкетираниите наставници која се зема во предвид при оценувањето на постигањата на учениците.

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Бидејќи нашиот интерес беше да го согледаме мислењето на наставниците за тоа колку бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, по извршената статистичка анализа на наведените податоци со рангирање, од прикажаните резултати, се констатира дека **практичната примена на знаењата** како компонента, е рангирана седма по ред, односно последна во ранг листата на компонентите што се земаат во предвид при оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, каде може да се види дека мошне висок процент од вкупно испитаните наставници (77,14 %) се изјасниле дека понекогаш или ретко бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, додека 10,48 % секогаш, и малку поголем процент, односно 12,38 % од испитаните наставници се изјасниле дека никогаш не бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата при оценувањето на постигањата на учениците.

За да имаме пореална слика, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа колку наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, исто прашање им поставивме и на учениците. Обработените одговори по однос на ова прашање, од страна на наставниците и учениците се прикажани заедно на *табела бр.28*.

Табела бр.28. Мислење на наставниците и на учениците во врска со интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користат при оценувањето на учениците

Обележете го со <u>X</u> интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користите при оценувањето на учениците!		Наставници		Ученици	
		Арит.сред.	R	Арит.сред.	R
		$\bar{X}$		$\bar{X}$	
a)	Познавање на факти, поими, правила, дефиниции	2,06	5	2,08	4
б)	Разбирањето на она што се учи (знаењето)	2,58	3	2,55	2
в)	Решавање на проблемски ситуации	2,10	4	2,05	6
г)	Оспособеност за анализирање и заклучување	2,04	6	2,07	5
ф)	Интересирането и ангажирането на ученикот за учење	2,64	2	2,53	3
и)	Редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите	2,74	1	2,68	1
ј)	Практична примена на знаењата	1,98	7	1,93	7

$\rho = 0,86$

$p < 0,05$

Кога истото прашање е рагледувано од аспект на одговорите што ги дале учениците, во редоследот на ранговите во врска со интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користат наставниците при оценувањето на постигањата на учениците, може да се забележи дека нема некои драстични отстапки меѓу наставниците и учениците. Ранг-корелацијата изнесува 0,86, што укажува дека меѓу наставниците и учениците има значајно совпаѓање во мислењата по однос на зачестеноста на компонентите што се земаат во предвид при оценувањето на постигањата на учениците.

Бидејќи од интерес на истражувањето беше да се запознаеме и со мислењето на учениците за тоа колку наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, според прикажаните ранг-листи, може да се види дека добиените ранг-корелации, укажуваат на тоа дека постои хомогеност во мислењата на наставниците и учениците во однос на ова прашање.

По извршената статистичка анализа на наведените податоци со рангирање, од прикажаните резултати, се констатира дека **практичната примена на знаењата** како компонента, и кај добиените резултати од страна на учениците е рангирана седма по ред, односно последна во ранг листата на компонентите што се земаат во предвид при оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, каде може да се види дека мошне висок процент од вкупно испитаните ученици (76,19 %) се изјасниле дека понекогаш или ретко наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, додека 8,57 % секогаш, и малку поголем процент, односно 15,24 % од испитаните ученици се изјасниле дека наставниците никогаш не бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата при оценувањето на постигањата на учениците.

Општо земено, добиените резултати, прикажани во табеларниот приказ во овој дел од трудот, ја потврдуваат поставената хипотезата X-18 дека: *позголемиот број на наставниците ретко бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.*



## **IV ДЕЛ**

**АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ  
ОД ОПСЕРВАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ЧАСОВИ**

## **1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД СИСТЕМАТСКОТО НАБЛУДУВАЊЕ ВО ВРСКА СО ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Следењето на оценувањето е очевиден индикатор за потребата од благовремено интервенирање за надминување на евентуалната неповолна состојба на оценувањето. Бројни се прашањата и состојбите што треба и можат да се следат и да се евидентираат во ова подрачје од воспитно-образовната дејност. Овде се посочуваат само оние коишто имаат најголемо влијание на објективноста во оценувањето, односно оние кои како барања посебно се истакнати и во педагошко-психолошката литература и во нормативната регулатива. Според постојната нормативна регулатива, *наставникот е должен, односно законски обврзан, постојано да ги проверува и оценува воспитно-образовните резултати што ги постигнуваат учениците во текот на наставата по одделни наставни предмети.*<sup>256</sup> Резултатите што се постигнуваат во наставата треба да бидат предмет на постојано анализирање и проценување заради повеќе цели. Објективните согледувања за ефектите што се постигнуваат во наставата се основен индикатор за квалитетот на наставниот процес. Тие укажуваат на потребата за внесување на определени промени и усовршувања, ако конкретна настава не ги дава очекуваните резултати. Продлабочените анализи на начинот на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, можат да помогнат во откривањето причините за евентуалните добри или слаби резултати во наставата.

Прибирањето на податоци во врска со оценувањето на учениците што се остварува во текот на наставата, може да се врши со помош на разновидни инструменти. Нивната структура зависи главно од тоа кој аспект на проверувањето и оценувањето ќе се следи. Аналитичкиот приод при разгледувањето на успехот постигнат во наставата, по било кој предмет се состои во барање на факти и аргументи коишто овозможуваат доаѓање до засновани стручни констатации. Според тоа, не може да стане збор за анализирање без конкретни податоци за состојбата, проблемот, појавата, прашањето што е предмет на проучување. Истото се однесува и за оценувањето, односно успехот што се постигнува во наставата.

<sup>256</sup> Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата* (Дидактички прирачник). Скопје: Матична библиотека „Искра“, стр.103

Бидејќи целта ни беше да располагаме со релевантни податоци, за тоа како во наставата се одвива процесот на проверувањето и оценувањето, гледано од сите аспекти што го чинат дидактичкиот квалитет на ова подрачје од наставната работа на наставникот, од бројните можности за прибирање податоци во врска со проверувањето и оценувањето, се одлучивме да направиме опсервација на часови при што во одредена мера ќе се добие реална слика за степенот на примената на формативното проверување и оценување на постигањатата на учениците во основните училишта.

Следењето на часовите или систематското наблудување се реализираше во основното училиште „Прпарими“ – Голема Речица и во основното училиште „Наим Фрашери“ – во Тетово, каде што според потребата на истражувањето се следеа часови во одделенската настава. Ние во основа се раководевме од фактот дека ни се потребни наставници кои доброволно прифатија да се спроведе истражување во нивните одделенија.

За време на истражувањето се реализираа 60 посети на часови, со кои во текот на целиот училишен ден, се вршеше наблудување на наставата во училниците. Покрај непосредното наблудување се вршеа средби и разговори и со други наставници и со надлежните луѓе, односно педагогот на училиштето, што не доведе до дополнителни сознанија за одредени аспекти на проблемот.

Наблудувањето на наставата во училницата, како што и претходно споменавме, се вршеше во вид на фокусирано наблудување, кое не доведе до податоци за карактеристиките на самата настава, односно за начинот на примената на формативното оценување на постигањата на учениците.

За прибирање на емпирискиот материјал, преку непосредното следење на проверувањето и оценувањето, како инструмент кој најмногу соодветствува на целта и задачите на нашето истражување, е користен **протокол за следење на наставен час** во врска со примената на формативното оценување на постигањата на учениците. Протоколот се состои од четири фокусни точки, кои реално се четирите клучни карактеристики на формативното оценување, преку кои точки, од самото наблудување ќе се констатира колку овие карактеристики се запазени во примената на различните методи и постапки на проверување и оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците. (Прилог бр.3)

### **1.1. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: Споделување на целите на учењето со учениците**

Многу работни теми ја нагласуваат потребата јасно да се идентификуваат образовните цели и задачи на часот. Целта на еден модул/предмет или програма е обично конкретен приказ на намерата за учење, т.е. таа ја означува една од конкретните области која наставникот има намера да ја покрие со даден образовен опсег. Според тоа, целта дава поконкретни информации за тоа што се сака да се постигне со изучување на модулот или предметот.<sup>257</sup>

Една од големите предности на резултатите од учењето е тоа што тие се јасни прикази на она што се очекува да го постигне ученикот и како од него се очекува да го покаже таквото постигнување. Според тоа, резултатите од учењето се поконкретни и далеку појасни отколку целите. Тие се конкретни мерливи постигнувања и се прикажуваат како постигнувања на ученикот....Тие повеќе се насочени на она што ученикот го постигнал и може да го покаже на крајот од учењето.

Јасно прикажаните резултати од учењето можат да им помогнат на учениците да разберат што се очекува од нив – но да им помогнат и на наставниците да се насочат токму на она што тие сакаат учениците да го постигнат. Затоа, на учениците треба јасно да им се објасни зошто тој поучува за некоја материја или зошто ученикот ја изведува конкретната активност, па потоа исто така наставникот треба да им ги објасни на учениците конкретните критериуми според кои ќе се врши оценувањето, а воедно наставникот да постапува на таков начин, да им помогне на учениците да разберат што направиле добро во дадената задача, а во кои аспекти на учењето треба да се подобрат.

Од дадена перспектива, споделувањето на целите на часот со учениците од страна на наставникот, можат да се сметаат како еден вид на соработка која што им помага на наставниците да бидат потранспарентни при изведувањето на наставата а особено при оценувањето на постигањата на учениците.

<sup>257</sup> Бахтовска, Е. (2011). *Практични совети за пишување и резултатите од учењето* (Прирачник). Битола: АД „Киро Дандаро“, стр.8



**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Во продолжение ќе приложиме дел од резултатите добиени преку наблудување на одредени часови за зачестеноста на практикувањето на неколку активности на наставниците што ја означуваат една од клучните карактеристики на формативното оценување „*Споделување на целите на учењето со учениците*“. Имено според процентуалната проценка ќе се види во колкава мера се практикува секоја од карактеристиките на ова фокусна точка.

Табела бр.29. Резултати од наблудувањето во однос на фокусната точка „*Споделување на целите на учењето со учениците*“

ФОКУСНА ТОЧКА	ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Зачестеност	f	%	Вкупен број на часови	
					f	%
СПОДЕЛУВАЊЕ НА ЦЕЛИТЕ НА УЧЕЊЕТО СО УЧЕНИЦИТЕ	Наставникот ги запознава учениците со целите на работниот ден	НЕ	3	5,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	10	16,67		
		ДА	47	78,33		
	Наставникот им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активностa	НЕ	12	20,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	17	28,33		
		ДА	31	51,67		
	Наставникот дава јасни насоки во врска со активностa што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др)	НЕ	6	10,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	19	31,67		
		ДА	35	58,33		
	Ги дели работните налози	НЕ	15	25,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	0	0,00		
		ДА	45	75,00		
	Ги опишува и објаснува задачите	НЕ	10	16,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	18	30,00		
		ДА	32	53,33		

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

	Дава совети	НЕ	16	26,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	9	15,00		
		ДА	35	58,34		
	Објаснува клучни поими	НЕ	13	21,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	37	61,67		
		ДА	10	16,67		
	Поттикнува соработка	НЕ	9	15,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	16	26,67		
		ДА	35	58,33		
	Дискутира со учениците	НЕ	8	13,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	12	20,00		
		ДА	40	66,67		
Контролира	НЕ	10	16,67	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	30	50,00			
	ДА	20	33,33			
Прашува	НЕ	7	11,67	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	30	50,00			
	ДА	23	38,33			
Разговара со секој ученик	НЕ	15	25,00	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	20	33,33			
	ДА	25	41,66			
Сугерира, советува, мотивира	НЕ	10	16,67	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	13	21,67			
	ДА	37	61,67			
Разговара за можни заклучоци	НЕ	15	25,00	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	23	38,33			
	ДА	22	36,67			

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Од целосното сумирање на резултатите во однос на ова фокусна точка ја забележуваме следната состојба.

Од податоците внесени во табелата може да се констатира дека:

- » Во мошне поголем процент од опсервираните часови, односно 78,33 %, *наставникот ги запознава учениците со целите на работниот ден,*
- » во 16,67 % од часовите, *наставникот делумно ги запознава учениците со целите на работниот ден, и*
- » во сосема мал процент од опсервираните часови (5,00 %), резултатите укажуваат на тоа дека *наставникот не ги запознава учениците со целите на работниот ден.*

\*  
\*                      \*

- » Во поголем број од опсервираните часови (51,67 %), *наставникот им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активност,*
- » во 28,33 % од опсервираните часови, *наставникот делумно им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активност, и*
- » во 20,00 % од следените часови *наставникот не им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активност.*

\*  
\*                      \*

- » Во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (58,33 %), *наставникот дава јасни насоки во врска со активност што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др.),*
- » во помал процент, односно 31,67 % од опсервираните часови, *наставникот делумно дава јасни насоки во врска со активност што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, итн.), и*
- » во сосема мал процент од следените часови (10 %), *наставникот на учениците не им дава јасни насоки во врска со активност што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др.).*

\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во мошне голем процент од часовите, односно во 75,00 % од следените часови, **наставниците практикуваат при реализирањето на наставата, на учениците да им делат работни налози,**
- » во мошне помал процент, односно во 25,00 %, од опсервираните часови, **наставниците не практикуваат да им делат работни налози на учениците при реализирањето на наставата, и**
- » во ниту еден од следените часови не се забележа **дека наставниците делумно делат работни налози кај учениците при реализирањето на наставата.**

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во повеќе од половина, односно 53,33 % од опсервираните часови, **наставниците ги опишуваат и објаснуваат задачите,**
- » Од следените часови, може да се констатира дека во помал процент, односно во 30,00 % од опсервираните часови, **наставниците делумно практикуваат да ги опишуваат и објаснуваат дадените задачи, и**
- » во само 10 од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (16,67 %) од опсервираните часови, **наставниците не практикуваат да ги опишуваат и објаснуваат дадените задачи.**

\*

\*

\*

- » Во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (58,34 %), **наставниците се трудат да им помогнат на учениците и да им даваат совети на учениците** за натамошната работа,
- » во мошне помал процент, односно 15,00 % од опсервираните часови, **наставниците делумно им даваат совети на учениците** за натамошната работа, и
- » исто така, во помал процент од вкупно следените часови, односно 26,67 % од вкупно следените часови, се забележува дека **наставниците не им даваат совети на учениците** за натамошната работа.



\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во мошне голем процент од часовите, односно во 61,67 % од следените часови, *наставниците делумно ги објаснуваат клучните поими од наставната содржина,*
- » во мошне помал процент, односно во само 16,67 % од опсервираните часови, *наставниците практикуваат да ги објаснуваат клучните поими од наставната содржина,* и
- » исто така во помал процент од вкупно следените часови, односно 21,67 % од вкупно следените часови, може да се констатира дека *наставниците не ги објаснуваат клучните поими од наставната содржина.*

\*

\*

\*

- » Од горенаведените податоци се гледа дека 58,33 % од опсервираните часови, *наставниците поттикнуваат меѓусебна соработка кај учениците,*
- » во помал процент од следените часови, односно (26,67 %), може да се воочи дека *наставниците делумно поттикнуваат соработка меѓу учениците,* и
- » во сосема мал процент од следените часови, односно во 9 часови, од вкупно 60 следени часови, или 15,00 %, се гледа дека *наставниците не се трудат да поттикнуваат соработка меѓу учениците.*

\*

\*

\*

- » Од табеларниот приказ се забележува дека во повеќе од половина од опсервираните часови, односно 66,67 % од вкупно следените часови, *наставниците практикуваат да дискутираат со учениците,*
- » Додека во помал процент од следените часови, односно 20,00 %, од вкупно следените часови може да се воочи дека *наставниците делумно практикуваат да дискутираат со учениците,* и
- » во сосема мал помал процент, односно 13,33 % од опсервираните часови, може да се констатира дека *наставниците не практикуваат да дискутираат со учениците.*

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во 30, од вкупно 60 следени часови, односно процентуално кажано, 50,00 % од опсервираните часови, **наставниците делумно ги контролираат учениците додека работат во дадените задачи,**
- » Од следените часови, може да се констатира дека во помал процент, односно во 33,33 % од часовите, **наставниците ги контролираат редовно учениците додека работат во дадените задачи, и**
- » во мошне помал процент, односно 16,67 % од опсервираните часови **наставниците не практикуваат да ги контролираат учениците додека тие работат во дадените задачи,** односно ги оставаат да работат самостојно.

\*

\*

\*

- » Од покажаните податоци, од добиените резултати, се забележува дека во 50,00 % од опсервираните часови, **наставниците делумно практикуваат да им поставуваат прашања на учениците во однос на конкретната наставна содржина,**
- » Од следените часови, исто така може да се констатира дека во помал процент, односно во 38,33 % од следените часови, **наставниците практикуваат да им поставуваат прашања на учениците во однос на конкретната наставна содржина што се предава, и**
- » во сосема мал процент од следените часови, односно во само 7 часови, од вкупно 60 опсервирани часови, или 11,67 %, се гледа дека **наставниците не практикуваат да им поставуваат прашања на учениците во однос на конкретната наставна содржина што се предава.**

\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во поголем процент, односно во 41,66 % од следените часови, **наставниците** имаат индивидуален пристап кон учениците и се трудат во текот на наставниот процес да **разговараат со секој ученик**,
- » во помал процент од вкупно следените часови, односно 33,33 % од вкупно следените часови, може да се констатира дека **наставниците делумно разговараат со секој ученик при реализирањето на наставниот процес**, и
- » малку помал е процентот од опсервираните часови, односно 25,00 %, каде може да се констатира дека **наставниците** немаат индивидуален пристап кон учениците и **не разговараат со секој ученик** во текот на наставниот процес.

\*

\*

\*

- » Во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (61,67 %), **наставниците им сугерираат, ги советуваат и ги мотивираат учениците** да се вклучат во самиот наставен процес,
- » во помал процент, односно 21,67 % од опсервираните часови, **наставниците делумно им сугерираат, ги советуваат и ги мотивираат учениците при реализирањето на задачите**, и
- » исто така во мошне помал процент од вкупно следените часови, односно 16,67 % од вкупно следените часови, се забележува дека **наставниците не им сугерираат, не ги советуваат и не ги мотивираат учениците при реализирањето на задачите**.

\*

\*

\*

- » И на крајот, во табеларниот приказ се забележува дека во поголем процент од следените часови (38,33 %), **наставниците делумно разговараат за можни заклучоци со учениците**,
- » во малку помал процент од следените часови, односно 36,67 %, се забележува дека **наставниците разговараат со учениците за можни заклучоци**, и
- » во помал процент од вкупно опсервираните часови, односно 25,00 %, може да се констатира дека **наставниците не разговараат за можни заклучоци со учениците**.

## ЗАКЛУЧОК

Од целосното сумирање на резултатите во однос на фокусната точка „*Споделување на целите на учењето со учениците*“, од податоците внесени во табелата може да се констатира дека во поголем број од опсервираните часови, односно 78,33 %, *наставниците ги запознаваа учениците со целите на работниот ден*, исто така во повеќе од половина од опсервираните часови (51,67 %), *наставникот им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активност*. Позитивен е податокот дека во најголем дел од следените часови, односно 58,33 %, *наставникот дава јасни насоки во врска со активността што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др.)*.

Резултатот укажува на тоа дека перцепциите на наставниците се позитивни кон примената на овие карактеристики на формативното оценување, каде фокусот се става на совладување на задачата, развивање нови вештини и подобрување на компетентноста и разбирањето.

Натамошната анализа укажува дека во поголемиот процент, односно во 75,00 % од опсервираните часови, односно во 45 од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците подготвуваат работни налози за учениците*, односно практикуваат при реализирањето на наставата, на учениците да им делат работни налози, и исто така во поголем процент од часовите (53,33 %), *наставниците ги опишуваат и објаснуваат задачите* и воедно даваат совети за дадените активности и задачи на учениците. Самиот овој податок индиректно говори дека овие важни активности на ова фокусна точка се применуваат во доволна мера, со што фактички можеме да бидеме оптимисти дека и успехот нема да недостасува, бидејќи овие активности се неопходни и претставуваат значаен услов за успешна работа.

Од добиените емпириски податоци, се забележува дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (58,34 %), *наставниците им даваат совети на учениците* и се трудат да им помогнат на учениците во натамошната работа.

Самиот овој податок покажува дека поголемиот број од наставниците се трудат да ги реализираат стандардите за оценување пропишани во *Правилникот за оценување на постигањата на учениците во основните училишта*.



Во презентираниите податоци се забележува тоа, дека во поголемиот дел од часовите, наставниците не се држат кон тоа да ги *објаснуваат клучните поими* во наставното градиво, односно во 61,66 % од часовите, наставниците делумно ја практикуваат оваа активност, што слободно можеме да кажеме дека има многу тежина за успешното реализирање на целосната работа во текот на часот, бидејќи ученикот ако не ги разбира поимите кои треба да ги совлада, следствено со тоа и ќе нема свое мислење во однос на тоа што се зборува во текот на часот и нема да биде мотивиран да придонесе во тековната работа при реализацијата на наставниот процес.

Една техника што води кон успех во наставата е поттикнувањето на учениците да имаат добра соработка со соучениците. Тоа е вистинската техника за охрабрување на повлечените ученици и подигање на нивната самодоверба а следствено со тоа и успехот нема да изостане. Покрај ова, од добиените резултати, може да се воочи дека во поголемиот број од опсервираните часови, односно процентуано кажано 58,33 %, *наставниците поттикнуваат меѓусебна соработка кај учениците, со што може да се каже дека* неспорно е големото значење на оваа добра состојба за процесот на наставата во однос на реализирањето на оваа активност.

Од извршената анализа на емпириските податоци се забележува дека во повеќе од половина од опсервираните часови, односно 66,67 % од вкупно следените часови, *наставниците практикуваат да дискутираат со учениците.* Водењето дискусија во текот на часот е корисно средство за учење. Ова ги поттикнува сите ученици да бидат одговорни за својот одговор, а не само еден ученик кој прв е повикан да одговори. Затоа, наставниците треба да го вклучуваат поголемиот дел од учениците во нивните обиди да дадат одговор на извесни прашања. Во однос на ова, можеме да констатираме дека поттикнувањето на соработката меѓу учениците и воедно дискусијата меѓу наставникот и ученикот, исто така се клучни фактори кои го збогатуваат процесот на размислувањето, со што воедно и ќе се поттикнуваат учениците да ја вреднуваат сопствената работа.

Овие податоци укажуваат на тоа дека на учениците им се дава можност да ја подобруваат својата работа и да имаат повеќе самодоверба кон својот интелектуален потенцијал.

Врз сумираните емпириски податоци, добиени при опсервацијата на часовите во однос на формативното оценување, се забележува дека во 30, од вкупно 60 следени часови, односно процентуално кажано, 50,00 % од опсервираните часови, *наставниците делумно ги контролираат учениците додека работат во дадените задачи*, и исто така се забележува дека во 50,00 % од опсервираните часови, *наставниците делумно практикуваат да им поставуваат прашања на учениците* во однос на конкретната наставна содржина што се предава.

Врз основа на овие резултати, може да се каже дека, наставниците треба повеќе да се ангажираат кон тоа да одвојат време за да ги контролираат и да им помогнат на учениците додека тие работат во дадените задачи, ако евентуално имаат некоја препрека, и да практикуваат на учениците да им поставуваат повеќе разни прашања поврзани со конкретната активност или задача, додека тие работат. Тоа ќе му помогне на ученикот, да биде помотивиран да учествува во процесот на наставата и воедно да се развие самодовербата и чувството дека во секој момент може да биде прашуван од страна на наставникот и да биде подготвен во секој момент да одговори на некое прашање поставувано од страна на наставникот. .... Но, позитивен е податокот дека во најголемиот дел од следените часови, во 41,66 % од следените часови, *наставниците разговараат со секој ученик*, односно имаат индивидуален пристап кон учениците. Впрочем, тоа е и најдобриот начин на образованието да реализира и една посебна цел – *да ги оспособи учениците да бидат мотивирани да учествуваат во секоја дадена задача и активност од страна на наставникот*. Многу често овие ученици развиваат атрибути дека кога тие се успешни тоа се должни на надворешна причина (помошта од наставникот), наместо на внатрешен атрибут како што е напорот. Оттука, наставниците можат да укажат на тоа како конкретниот напор на ученикот е причината за нивниот успех.

По извршената статистичка анализа на емпириските податоци добиени при опсервацијата на часовите во однос на формативното оценување на постигања на учениците, може да се воочи дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (61,67 %), *наставниците им сугерираат, ги советуваат и ги мотивираат учениците* да се вклучат во самиот наставен процес.

И на крајот, до некаде позитивен е податокот дека во 36,67 % од опсервираните часови се забележува дека *наставниците разговараат со учениците за можни заклучоци*, додека пак во малку поголем процент од следените часови, односно во 38,33 % од следените часови *наставниците делумно разговараат за можни заклучоци со учениците*, и во помал процент од следените часови (25,00 %) може да се констатира дека *наставниците не разговараат за можни заклучоци со учениците*.

Затоа, овој емпириски наод бара додатно испитување за природата на проблемите кои стојат на патот на соработката на наставниците и учениците во однос на ангажирањето на учениците да изразуваат свое сопствено мислење, односно *да разговараат за можни заклучоци*, бидејќи тоа е израз на зрелоста на ученикот да суди и заклучува според својот интелектуален капацитет, затоа е пожелно да биде соодветно, односно на ученикот треба реално да и се овозможува според сопствените интелектуални можности да проценува и да изразува свое мислење во однос на наставната содржина или конкретната задача или активност.

На овој начин наставникот инвестира во подигањето на свеста и креативноста на ученикот, каде што ученикот ќе биде помотивиран да учествува во процесот на наставата и воедно да се развие самодовербата и чувството дека и нејзиното мислење може да биде голем придонес за целокупниот успех во наставата.....

## 1.2. **Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: Користење на ефективни техники на поставување прашања**

Еден добар начин за да се учи подобро, односно да се научи повеќе, се состои во тоа да се користат ефективни техники за поставување прашања...Покрај тоа, добро е прашањата да се потпираат на постојните предзнаења и интересирања на ученикот и да создаваат некој вид ситуација која ќе го поттикне ученикот да го бара со своја волја решението на проблемот.

Суштествена функција на прашањата е во тоа да се спречат учениците да бидат пасивни примачи на знаења, со пасивно разбирање на текстот, и прашањето да го поттикнува мислењето на ученикот да се подигне на степен на активно барање одговори на поставените прашања.

Под влијанието на прашањата, ученикот станува активен истражувач на текстот, тој не само што прима туку и самиот создава нешто, односно станува повеќе заинтересиран за учењето и поконцентриран кон работата. Затоа прашањата треба да се искажат на јасен и резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците, бидејќи ако учениците не се сигурни во намерата, ќе бидат помалку расположени да одговорат на прашањето и помала е веројатноста дека наставникот ќе открие што навистина ученикот знае. Затоа, многу е важно да истакнуваме дека наставникот треба да вложи напор и да инсистира сите ученици да учествуваат со своите одговори во дискусијата и да ги повикнува помалку отворените ученици да даваат свое мислење, па ако треба понекогаш да ги игнорираат „доминантните ученици“ кои сметаат дека треба да одговорат на секое прашање што се поставува од страна на наставникот.

Во продолжение ќе ги приложиме резултатите добиени преку опсервацијата на часовите за зачестеноста на практикувањето на неколку активности на наставниците што ја означуваат втората клучна карактеристика на формативното оценување „*Користење на ефективни техники на поставување прашања*“. Имено, според процентуалната проценка ќе се види во колкава мера се запазени секоја од карактеристиките на ова фокусна точка.



*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.30. Резултати од наблудувањето во однос на фокусната точка  
„Користење на ефективни техники на поставување прашања“

ФОКУСНА ТОЧКА	ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Зачестеност	f	%	Вкупен број на часови	
					f	%
КОРИСТЕЊЕ НА ЕФЕКТИВНИ ТЕХНИКИ НА ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА	Прашањата се искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето	НЕ	5	8,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	20	33,33		
		ДА	35	58,33		
	Прашањата се поврзуваат со целите на учењето	НЕ	4	6,66	60	100,00
		ДЕЛУМНО	14	23,33		
		ДА	42	70,00		
	Наставникот при проверувањето го вклучува целиот клас	НЕ	6	10,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	19	31,67		
		ДА	35	58,33		
	Наставникот користи <i>отворени прашања</i> кои го предизвикуваат размислувањето на учениците	НЕ	28	46,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	12	20,00		
		ДА	20	33,33		
	Наставникот дава кратки - таканаречени <i>затворени прашања</i> , што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет	НЕ	10	16,66	60	100,00
		ДЕЛУМНО	18	30,00		
		ДА	32	53,33		
	Наставникот го цени и „погрешниот“ одговор на ученикот	НЕ	4	6,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	16	26,66		
		ДА	40	66,67		
	Наставникот ги казнува учениците кои не се активни кога поставува прашања	НЕ	50	83,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	8	13,33		
		ДА	2	3,33		

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

	Наставникот ги проширува иницијалните одговори (бара подетално образложение кога одговара ученикот)	НЕ	8	13,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	17	28,33		
		ДА	35	58,33		
	Наставникот дава „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот	НЕ	8	13,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	20	33,33		
		ДА	32	53,33		
	Наставникот им поставува прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат	НЕ	10	16,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	32	53,33		
		ДА	18	30,00		
	Наставникот чека 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да го постави прашањето на друг ученик	НЕ	12	20,00	60	100,00
ДЕЛУМНО		20	33,33			
ДА		28	46,67			
Наставникот бара од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција.	НЕ	45	75,00	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	10	16,67			
	ДА	5	8,33			
Наставникот прашањата ги поставува на соодветен редослед, ја користи Блумовата таксономија како основа кога дава прашања (Познавање→Сваќање→Примена→Анализа→Синтеза→Евалвација)	НЕ	16	26,67	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	35	58,33			
	ДА	9	15,00			
Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применува стратегијата „Семафор“	НЕ	60	100,00	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	0	0,00			
	ДА	0	0,00			
Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применува стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“	НЕ	20	33,33	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	25	41,67			
	ДА	15	25,00			
Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применува стратегијата „Прашање-Одговор-Врска“.	НЕ	10	16,67	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	38	63,33			
	ДА	12	20,00			

**Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште**

Од целосното сумирање на резултатите во однос на ова фокусна точка, од податоците внесени во табелата може да се констатира дека:

- » Наведените податоци, покажуваат дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (58,33 %), **наставниците прашањата ги искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците,**
- » во помал процент, односно 33,33 % од вкупно следените часови, може да се воочи дека **наставниците прашањата делумно ги искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците, и**
- » во сосема мал процент, односно во 8,33 % од следените часови, може да се констатира дека **наставниците прашањата не ги искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците.**

\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во мошне голем процент од часовите, односно во 70,00 % од следените часови, **наставниците прашањата ги поврзуваат со целите на учењето,**
- » во мошне помал процент, односно во 23,33 %, од опсервираните часови, **наставниците прашањата делумно ги поврзуваат со целите на учењето, и**
- » во сосема помал процент, односно во 6,66 %, од опсервираните часови, **наставниците прашањата не ги поврзуваат со целите на учењето.**

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во повеќе од половина, односно 58,33 % од опсервираните часови, **наставниците при проверувањето го вклучуваат целиот клас,**
- » Од следените часови, може да се констатира дека во мошне помал процент, односно во 31,67 % од опсервираните часови, **наставниците при проверувањето делумно го вклучуваат целиот клас, и**
- » во само 6, од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (10,00 %) од опсервираните часови, **наставниците при проверувањето не го вклучуваат целиот клас.**

\*

\*

\*

- » Од покажаните податоци, од добиените резултати, се забележува дека во 46,67 % од опсервираните часови, *наставниците не користат отворени прашања кои го предизвикуваат размислувањето на учениците,*
- » во помал процент, односно 33,33 % од опсервираните часови, *наставниците користат отворени прашања кои го предизвикуваат размислувањето на учениците,* и
- » во само 12, од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (20,00 %), од опсервираните часови, *наставниците делумно користат отворени прашања кои го предизвикуваат размислувањето на учениците.*

\*

\*

\*

- » Во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (53,33 %), *наставниците даваат кратки - таканаречени затворени прашања, што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет,*
- » во помал процент, односно 30,00 % од опсервираните часови, *наставниците делумно даваат кратки - таканаречени затворени прашања, што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет,* и
- » во сосема мал процент од следените часови (16,66 %), *наставниците не даваат кратки - таканаречени затворени прашања, што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет.*



\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во мошне голем процент од часовите, односно во 66,67 % од следените часови, *наставниците го ценат и „погрешниот“ одговор на ученикот,*
- » во мошне помал процент, односно во 26,66 % од опсервираните часови, *наставниците делумно го ценат и „погрешниот“ одговор на ученикот, и*
- » во сосема мал процент од следените часови, односно во само 4 часови, од вкупно 60 опсервирани часови, или 6,67 %, се гледа дека *наставниците не го ценат и „погрешниот“ одговор на ученикот.*

\*

\*

\*

- » Од добиените резултати, се забележува дека во мошне голем процент од часовите, односно во 83,33 % од следените часови, *наставниците не ги казнуваат учениците кои не се активни кога поставуваат прашања,*
- » во сосема помал процент, односно во 13,33 % од опсервираните часови, *наставниците делумно ги казнуваат учениците кои не се активни кога поставуваат прашања, и*
- » во сосема минимален процент, односно во само 3,33 % од опсервираните часови, *наставниците ги казнуваат учениците кои не се активни кога поставуваат прашања.*

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во 35, од вкупно 60 следени часови, односно процентуално кажано, 58,33 % од опсервираните часови, *наставниците ги прошируваат иницијалните одговори и бараат подетално образложение кога одговара ученикот,*
- » во помал процент, односно во 28,33 %, од следените часови, може да се воочи дека *наставниците делумно ги прошируваат иницијалните одговори и бараат подетално образложение кога одговара ученикот, и*
- » во сосема мал процент од следените часови, односно само 13,33 % од вкупно следените часови, се гледа дека *наставниците не ги прошируваат иницијалните одговори и бараат подетално образложение кога одговара ученикот.*

\*

\*

\*

- » Од горенаведените податоци се гледа дека 53,33 % од опсервираните часови, **наставниците на учениците им даваат „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот,**
- » во помал процент од следените часови, односно (33,33 %), може да се воочи дека **наставниците на учениците делумно им даваат „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот,** и
- » во сосема мал процент од следените часови, односно во 8 часови, од вкупно 60 следени часови, или 13,33 %, се гледа дека **наставниците на учениците не им даваат „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот.**

\*

\*

\*

- » Од покажаните податоци, од добиените резултати, се забележува дека во поголем процент, односно повеќе од половината (53,33 %) од опсервираните часови, **наставниците делумно им поставуваат прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат,**
- » во помал процент, односно 30,00 % од опсервираните часови, **наставниците им поставуваат прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат,** и
- » во само 10, од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (16,67 %), од опсервираните часови, **наставниците им поставуваат прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат.**

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во поголем процент, односно 46,67 % од опсервираните часови, *наставниците чекаат 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да им го постават прашањето на друг ученик,*
- » Од следените часови, може да се констатира дека во мошне помал процент, односно во 33,33 % од опсервираните часови, *наставниците делумно чекаат 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да им го постават прашањето на друг ученик,* и
- » Исто така, во мошне мал процент, во само 12 од вкупно 60 опсервирани часови, односно во 20,00 % од опсервираните часови *наставниците не чекаат 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да им го постават прашањето на друг ученик.*

\*

\*

\*

- » И на крајот, во табеларниот приказ се забележува дека во мошне голем процент од следените часови (75,00 %), *наставниците не бараат од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција,*
- » во мошне помал процент од следените часови, односно 16,67 %, се забележува дека *наставниците делумно бараат од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција,* и
- » во минимален процент од вкупно опсервираните часови, односно 8,33 %, може да се констатира дека *наставниците бараат од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција.*

\*

\*

\*

» Од покажаните податоци, од добиените резултати, се забележува дека во поголем процент, односно повеќе од половината (58,33 %), од опсервираните часови, *наставниците делумно прашањата ги поставуваат на соодветен редослед, користејќи Блумовата таксономија како основа кога даваат прашања*

*(Познавање→Сваќање→Примена→Анализа→Синтеза→Евалвација),*

» во мошне помал процент, односно 26,67 00 % од опсервираните часови, *наставниците прашањата не ги поставуваат на соодветен редослед, користејќи Блумовата таксономија како основа кога даваат прашања (Познавање→Сваќање→Примена→Анализа→Синтеза→Евалвација), и*

» Исто така, во мошне мал процент, односно 15,00 % од опсервираните часови, *наставниците прашањата ги поставуваат на соодветен редослед, користејќи Блумовата таксономија како основа кога даваат прашања (Познавање→Сваќање→Примена→Анализа→Синтеза→Евалвација).*

\*

\*

\*

» Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека се добиени поинакви резултати, во однос на другите карактеристики или активности на ова фокусна точка, каде може да се воочи дека во сите 60 часови, односно процентуално кажано, во 100 % од следените часови *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите не ја применуваат стратегијата „Семафор“.*

\*

\*

\*



- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во 25, од вкупно 60 следени часови, односно процентуално кажано, 41,67 % од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите делумно ја применуваат стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“.*
- » во помал процент од следените часови, односно во 33,33 % од следените часови, може да се воочи дека *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите не ја применуваат стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“,* и
- » исто така, во помал процент од следените часови, односно 25,00 % од вкупно следените часови, се гледа дека, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применуваат стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“.*

\*

\*

\*

- » Од покажаните податоци, од добиените резултати, се забележува дека во поголем процент, односно повеќе од половината (63,33 %) од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите делумно ја применуваат стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“.*
- » во помал процент, односно 20,00 % од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применуваат стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“,* и
- » во само 10, од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (16,67 %), од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите не ја применуваат стратегијата „Прашање-Одговор-Врски.“*

## ЗАКЛУЧОК

Од целосното сумирање на резултатите во однос на фокусната точка *„Користење на ефективни техники на поставување прашања“*, од податоците внесени во табелата, може да се воочи дека во повеќе од половина, односно 58,33 % од опсервираните часови, *наставниците прашањата ги искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците*, исто така во мошне голем процент од часовите, односно во 70,00 % од следените часови, *наставниците прашањата ги поврзуваат со целите на учењето*. Позитивен е податокот дека во најголем дел од следените часови, односно 58,33 %, *наставниците при проверувањето го вклучуваат целиот клас*.

Добиените емпириски резултати укажуваат на тоа дека самиот факт дека поголем процент од *наставниците се одговорни и се трудат прашањата да ги искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето од страна на учениците*, самиот факт дека во мошне голем процент од следените часови, *наставниците прашањата ги поврзуваат со целите на учењето*, и фактот дека во најголем дел од следените часови, *наставниците при проверувањето го вклучуваат целиот клас*, каде фокусот се става на совладување на задачата или активноста, можеме да бидеме оптимисти, и во иднина да очекуваме учениците да се стимулираат што повеќе да размислуваат и резонираат, односно да бидат мисловно и интелектуално поактивни во самиот процес на наставата, со што несомнено се подобрува и се усовршува разбирањето на учениците, а освен тоа, ова ќе ги поттикнува сите ученици да бидат одговорни за одговорот, а не само еден ученик кој прв е повикан да одговори.

Од добиените резултати, се забележува дека во поголем број од опсервираните часови (46,67 %), *наставниците не користат отворени прашања кои го предизвикуваат размислувањето на учениците*. Самиот овој податок покажува дека наставниците од учениците треба повеќе да бараат да го прошират своето разбирање, да размислуваат за она што го научиле, бидејќи со ова и учењето на учениците ќе се подобрува кога од нив ќе се бара да ги објаснат своите одговори. А ова може да се постигнува само ако наставникот дава поотворени, односно неограничени прашања кон учениците, кои ги поттикнуваат учениците да го прошируваат своето мислење и воедно ја подигнуваат самодовербата кај учениците.

Спротивно од ова, во презентираниите податоци се забележува тоа, дека во поголемиот дел од часовите, односно во повеќе од половина од опсервираните часови, *наставниците даваат кратки - таканаречени затворени прашања, што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет.* Од овие наоди следува заклучокот дека не можеме да очекуваме успешно реализирање на целосната работа во текот на часот, бидејќи со кратки прашања што не го поттикнуваат ученикот поопширно да мисли за проблемот или областа, тие не се корисни за оценување на напредокот, со што и не можеме да очекуваме од наставникот многу прецизно да го оцени напредокот на постигањата на ученикот.

Оптимистички е фактот дека, во презентираниите податоци се забележува тоа, дека во мошне голем процент од следените часови, *наставниците го ценат и „погрешниот“ одговор на ученикот,* и исто така, во мошне голем процент од следените часови, *наставниците не ги казнуваат учениците кои не се активни кога поставуваат прашања.* Според овие добиени резултати, можеме да констатираме, дека кај учениците сигурно ќе се развие самодовербата и желбата да соработуваат повеќе со наставниците во однос на оценувањето на нивните постигања. Тоа е вистинската техника за охрабрување на повлечените ученици и подигање на нивната самодоверба, а следствено со тоа можеме да очекуваме и успех во нагорна линија.

Од извршената анализа на емпириските податоци, се забележува дека во повеќе од половина, односно 66,67 %, од вкупно опсервираните часови, *наставниците ги прошируваат иницијалните одговори и бараат подетално образложение кога одговара ученикот,* и исто така од добиените резултати може да се воочи дека во поголем процент од следените часови *наставниците на учениците им даваат „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот.*

Од овие наоди следува фактот дека наставниците придонесуваат кон тоа да ги предизвикуваат да го продлабочат нивното разбирање, а со тоа може да се очекува од учениците се повеќе да почнат слободно да мислат, и следствено со тоа ќе се јави богатство на мислења и идеи. Затоа, наставникот треба да дејствува промислено и ненаметливо да го насочува ученикот кон слободно мислење.

Врз сумираните емпириски податоци, добиени при опсервацијата на часовите во однос на формативното оценување, се забележува дека во поголем процент, односно повеќе од половината (53,33 %), од опсервираните часови, *наставниците делумно им поставуваат прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат*, и тоа дека во поголем процент, односно 46,67 %, од опсервираните часови, *наставниците чекаат 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да им го постават прашањето на друг ученик*. Според ова, на наставниците би им сугерирале повеќе да им даваат можност на учениците да одговараат и да се вклучат во дискусијата на поинтровертните, на побавните ученици, и на тие што имаат тешкотии во учењето, односно на тие што им е потребно повеќе време да размислуваат. Ако наставниците ја следат оваа стратегија, тие ќе им помогнат на учениците да ја надминат сопствената несигурност и бидат помотивирани да учествуваат во процесот на наставата, и воедно да се развие и чувството дека во секој момент треба да биде подготвен да одговори на некое прашање кое може да биде поставено во секој момент од страна на наставникот.

Исто така, по извршената анализа на добиените емпириски резултати, се констатира дека во мошне голем процент, односно 75,00 %, од следените часови, *наставниците не бараат од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција*. Затоа, од овој емпириски наод, може да заклучиме дека од наставниците се бара да ги ангажираат повеќе учениците да изразуваат свое сопствено мислење, односно да бараат од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција или текст со што несомнено ќе им се им помогне повеќе да размислуваат за добиените информации и да учат поефективно, а со тоа ќе се создаваат предуслови за поголема мотивираност, подобрување на успехот на учениците и воопшто креирање на квалитет во воспитно-образовниот процес.

И на крајот, по извршената статистичка анализа на добиените емпириски податоци, добиени при опсервацијата на часовите, во однос на примената на ефективните стратегии на поставување прашања, се забележува дека во поголем процент, односно повеќе од половината од опсервираните часови, *наставниците делумно прашањата ги поставуваат на соодветен редослед, користејќи Блумовата таксономија како основа кога даваат прашања, односно според правилото: Познавање → Сваќање → Примена → Анализа → Синтеза → Евалвација*.

Според ова, можеме да констатираме, дека во текот на наставата пожелно е да се поставуваат прашања од сите нивоа, затоа што вклучуваат различни видови на мислење и водат кон подобро разбирање на материјата што се учи.



Сепак, наставниците треба да се стремат преку прашањата да ги водат учениците од пониските кон повисоките нивоа на мислење затоа што само на тој начин тие ќе можат подобро да ги разберат и искористат новите информации. Поставувањето на прашања не треба да се ограничува само на мемориско ниво, бидејќи тоа го оневозможува дискутирањето помеѓу учениците, го оневозможува вербалното изразување и размислувањето за новите информации и нивното интегрирање со другите претходно добиени знаења. Затоа, на учениците треба да им се даваат прашања кои ментално го ангажираат да направи преглед и анализа на информациите со кои располага, кои информации ќе му помогнат да создаде логичен одговор и логичен свој заклучок.

Во анализата на добиените емпириски податоци, во делот каде во нашиот фокус беа стратегиите кои се употребуваат при формативното оценување на постигањата на учениците, во однос на другите карактеристики или активности на ова фокусна точка, се забележува дека се добиени поинакви резултати, каде може да се воочи дека во сите 60 следени часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите не ја применуваат стратегијата „Семафор“*, иако во спонтанa дискусија со наставниците во однос на оценувањето, тие се изјаснија дека ја употребуваат и оваа стратегија, во зависност од потребата. Исто така во однос на стратегиите што се употребуваат од страна на наставниците, за да се оцени напредокот на учениците, во нашиот фокус беше и стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“ и стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“. Во однос на примената на овие ефективни стратегии, во нашето партиципативно набљудување, во анализата на податоците, се забележува дека во 25, од вкупно 60 следени часови, односно процентуално кажано, 41,67 % од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите делумно ја применуваат стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“*, а во поголем процент, односно 63,33 % од опсервираните часови, *наставниците при проверувањето и оценувањето на одговорите делумно ја применуваат стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“*.

Овие стратегии може да бидат корисни за учениците бидејќи на нив им помагаат да ја развиваат способноста да размислуваат за своето сопствено мислење и воедно да се охрабрат во натамошната работа да размислуваат за повеќе можни одговори кои ќе даваат преглед за нивното знаење, а со ова ќе се поттикнува добрата комуникација и соработка како меѓу наставникот и ученикот, така и меѓу самите ученици, со што и успехот нема да изостане и заедно тие ќе можат да постигнат разумен очекуван резултат од процесот на учењето.

### 1.3. **Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: Користење на ефективни повратни информации**

Карактеристиките и значењето на повратната информација експлицитно се елаборирани во теоретскиот дел на трудот, каде што се констатира дека многу значаен момент во проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците претставува *повратната информација* која наставникот ја добива за ефикасноста на својата работа и резултатите од неа, и следствено, врз основа на повратната информација што ја добива од учениците, наставникот ја коригира, подобрува и усовршува својата работа, во насока да им помогне на учениците што повеќе да се вклучат во процесот на наставата и воедно да се подобри и заедничкиот успех, со што ќе се олесни и работата на наставникот при спроведувањето на формативното оценување во текот на наставниот процес.

Наставниците при користењето на стратегиите на формативно оценување на постигањата на учениците, треба да ја надминуваат практиката за да даваат само бројчени оценки, и во иднина да применуваат повеќе поттикнувачки изразувања и поттикнувачки средства, и тие да бидат се позастапени и применувани на часовите, односно во текот на наставниот процес од страна на наставниците, со што учениците ќе бидат помотивирани и поохрабрани да го изразат својот интелектуален и мисловен капацитет. Но тука треба да забележиме дека наставникот треба на адекватно време и адекватен момент да ги охрабрува учениците со својата повратна информација, бидејќи „доколку охрабрувањето не даде резултат, тоа значи дека е одбран погрешен момент“.<sup>258</sup> Затоа, наставникот треба да биде внимателен и одговорен при давањето на повратната информација, бидејќи со тоа може да им помогне на учениците да го идентификуваат својот напредок и да бидат задоволни со своите постигања.

Во продолжение ќе приложиме дел од резултатите добиени преку опсервација на часови, за тоа во колкава мера се запазени секоја од наведените активности на ова фокусна точка, која всушност е поврзана со третата карактеристика на формативното оценување „*Значење и карактеристики на повратните информации*“.

<sup>258</sup> Пандилоска, С. (2008). *Дисциплината како средство или цел*. Скопје: „Вековишнина“, стр.68

Табела бр.31. Резултати од наблудувањето во однос на фокусната „Користење на ефективни повратни информации“

ФОКУСНА ТОЧКА	ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Зачестеност	f	%	Вкупен број на часови	
					f	%
КОРИСТЕЊЕ НА ЕФЕКТИВНИ ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ	Наставникот дава квалитетна повратна информација	НЕ	5	8,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	15	25,00		
		ДА	40	66,67		
	Наставникот дава повратна информација во вистинско време, во текот на самиот процес на учење	НЕ	7	11,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	16	26,67		
		ДА	37	61,66		
	Наставникот дава продлабочени повратни информации за разни аспекти на знаењата на ученикот	НЕ	6	10,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	35	58,33		
		ДА	19	31,67		
	Наставникот и дава предност на усната повратна информација во однос на пишаната повратна информација	НЕ	13	21,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	15	25,00		
		ДА	32	53,33		
	Наставникот проверува дали ученикот ја разбрал неговата повратна информација	НЕ	10	16,66	60	100,00
		ДЕЛУМНО	16	26,67		
		ДА	34	56,67		
	Наставникот ги наблудува реакциите на ученикот и води грижа за неговите чувства	НЕ	8	13,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	24	40,00		
		ДА	28	46,67		

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

	Наставникот дава описна повратна информација	НЕ	7	11,66	60	100,00
		ДЕЛУМНО	37	61,67		
		ДА	16	26,67		
	Наставникот дава точна, детална и фокусирана повратна информација	НЕ	6	10,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	14	23,33		
		ДА	40	66,67		
Наставникот дава специфична а не општа повратна информација	НЕ	8	13,33	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	16	26,67			
	ДА	36	60,00			
Наставникот дава индивидуализирана повратна информација и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот	НЕ	5	8,33	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	15	25,00			
	ДА	40	66,67			
Наставникот дава повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира	НЕ	8	13,33	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	20	33,33			
	ДА	32	53,33			
Наставникот дава повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува	НЕ	9	15,00	60	100,00	
	ДЕЛУМНО	13	21,67			
	ДА	38	63,33			







\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во поголем процент од часовите, односно во 61,67 % од следените часови, *наставниците делумно даваат opisна повратна информација,*
- » во помал процент, односно во 26,67 % од опсервираните часови, *наставниците се трудат да даваат opisна повратна информација,* и
- » во мошне минимален процент од следените часови, односно 11,66 %, забележавме дека *наставниците не се трудат да даваат opisна повратна информација.*

\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во повеќе од половина, односно 66,67 % од опсервираните часови, *наставниците се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација,*
- » во мошне помал процент, односно во 23,33 % од опсервираните часови, *наставниците делумно се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација,* и
- » во само 6 од вкупно 60 опсервирани часови, односно во мошне помал процент (10,00 %) од опсервираните часови, *наставниците не се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација.*

\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во поголем процент од часовите, односно во 60,00 % од следените часови, *наставниците се трудат да даваат специфична а не општа повратна информација,*
- » Од следените часови, може да се констатира дека во помал процент, односно во 26,67 % од опсервираните часови, *наставниците делумно се трудат да даваат специфична а не општа повратна информација,* и
- » во сосема мал процент (13,33 %), односно во само 8, од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците не се трудат да даваат специфична а не општа повратна информација.*

\*

\*

\*

- » Во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (66,67 %), *наставниците се трудат да даваат индивидуализирана повратна информација и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот,*
- » Во мошне помал процент од опсервираните часови, односно 25,00 %, *наставниците делумно се трудат да даваат индивидуализирана повратна информација и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, И*
- » во сосема минимален процент од следените часови (8,33 %), *наставниците не се трудат да даваат индивидуализирана повратна информација и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.*

\*

\*

\*

- » Во анализата на добиените резултати, се забележува дека во повеќе од половина, односно 53,33 % од опсервираните часови, *наставниците се трудат да даваат повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира,*
- » во помал процент, односно во 33,33 % од опсервираните часови, *наставниците делумно се трудат да даваат повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира и*
- » во сосема мал процент (13,33 %), односно во само 8, од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците не се трудат да даваат повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира.*

\*

\*

\*

- » И на крајот, се забележува дека во поголем процент од следените часови (63,33 %), *наставниците даваат повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува,*
- » во помал процент од следените часови (21,67 %), се забележува дека *наставниците делумно даваат повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува, и*
- » во минимален процент од следените часови, односно 15,00 %, може да се констатира дека *наставниците не даваат повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува.*



## ЗАКЛУЧОК

Од целосната анализа на добиените резултати во однос на фокусната точка *„Користење на ефективни повратни информации“*, од податоците внесени во горенаведената табела, може да се констатира дека во поголем процент, односно 66,67 % од опсервираните часови, *наставникот дава квалитетна повратна информација*. Од овие добиени емпириски наоди, може да констатираме дека имаме охрабрувачка состојба во однос на давањето на повратната информација, бидејќи *квалитетната повратна информација* претставува клучен фактор што предизвикува промени и подобрување на знаењата на учениците, и воопшто на успехот на учениците во текот на наставата и учењето. А што е најважно што треба да се потенцира, е позитивниот факт, дека исто така поголем процент, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (61,66 %), *наставникот повратната информација ја дава во вистинско време и во текот на самиот процес на учење*.

Ова ќе помогне да се воспостави доверба меѓу наставникот и ученикот пред да се дадат повратни информации, бидејќи тоа е еден од предусловите за успешно реализирање на добрата комуникација и соработка меѓу наставниците и учениците во однос на оценувањето на постигањата на учениците. Ова е една од причините зошто се препорачува наставниците да се трудат да даваат квалитетна, навремена и соодветна повратна информација, бидејќи таа е најефективна кога потврдува дека учениците се на правиот пат и делуваат како објаснување и насока за натамошната работа.

Во добиените податоци може да се забележи тоа, дека во поголем број, односно во 58,33 % од опсервираните часови, наставниците *делумно се трудат да даваат продлабочени повратни информации за разни аспекти на знаењата на ученикот*. Од овие добиени резултати може да им сугерираме на наставниците да се ангажираат повеќе кон тоа да даваат продлабочени повратни информации за разни аспекти на знаењата на ученикот, бидејќи ако повратните информации се нејасни или генерални, тие веројатно ќе предизвикуваат нејасност кај учениците и конфузија во нивното мислење, со што не може да се очекува поттикнувачка активност, туку може да се очекува само пасивност е незаинтересираност кон конкретната наставна содржина, и на крајот несакани резултати како од страна на наставникот исто така и од страна на ученикот.

Натамошната анализа укажува дека во поголем процент, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (53,33 %), *наставниците и даваат предност на усната повратна информација во однос на пишаната повратна информација*. Според ова можеме да очекуваме и позитивен ефект во изразувањето на учениците, односно мисловна креативност во изразувањето на учениците, а следствено со тоа, учениците несомнено ќе бидат помотивирани да придонесуваат во тековната работа при реализацијата на наставниот процес.

Во презентираниите податоци добиени при нашето наблудување, се забележува тоа дека, во поголем процент, односно 56,67 % од опсервираните часови, *наставникот проверува дали ученикот ја разбрал неговата повратна информација*, и исто така во поголем број, односно во 46,67 %, од опсервираните часови, забележавме дека *наставниците ги наблудуваат реакциите на ученикот и водат грижа за неговите чувства*. Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за процесот на наставата. Самиот овој податок покажува дека поголемиот број од наставниците освен што се трудат да ги реализираат стандардите за оценување пропишани во *Правилникот за оценување на постигањата на учениците во основните училишта*, исто така водат грижа и за емоционалниот аспект на ученикот, покажувајќи ја нивната љубов кон професијата, односно кон своите ученици, со што фактички можеме да бидеме оптимисти дека постои соработка и хуман однос помеѓу наставникот и ученикот, и тоа на високо ниво, а со тоа и довербата и љубовта ќе биде реципрочна или дво-страна, и несомнено дека успехот нема да недостасува.

Од податоците внесени во горенаведената табела, може да се констатира дека во поголем процент, односно 66,67 % од опсервираните часови, *наставниците делумно даваат opisна повратна информација*. Од добиените наоди, можеме да констатираме дека кај наставниците треба повеќе да се промовира идејата дека треба да се фокусираат повеќе кон тоа учениците да ги информираат подетално, односно повратните информации да бидат поописни, што значи дека учениците треба да ги информираат за нивните добри страни и слабостите што тие ги покажале во својата работа и давањето повратни информации за тоа какви треба да бидат наредните чекори. Учениците треба да знаат и зошто нивните достигнуања биле оценети онака како што биле оценети и какви корективни постапки се потребни за да се подобрат нивните достигнуања а следствено со тоа, несомнено се зајакнува мотивацијата кон учењето.

Од добиените емпириски податоци, се забележува дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (66,67 %), *наставниците се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација*. Самиот овој податок индиректно говори дека се исполнува и еден од најзначителните стандарди во формативното оценување на постигањата на учениците. А почитувањето на стандардите, денеска е императив во ова време, каде се среќаваме со многу промени и предизвици во образованието, тоа е потреба е и еден од значајните услови, кој сигурно ќе придонесе за подобрување на квалитетот на образованието, бидејќи овие активности се неопходни и претставуваат значаен услов за успешна работа.

Во презентираниите податоци, исто така се забележува тоа, дека во поголемиот дел од следените часови, *наставниците се трудат да даваат специфична а не општа повратна информација*. Од овие добиени емпириски наоди, може да констатираме дека имаме оптимистичка состојба во однос на давањето на повратната информација, бидејќи добрата повратна информација, која е специфична и аналитична, во процесот на наставата, ги насочува учениците да го остварат она ниво на постигања кое е соодветно на неговите можности. За да го постигне тоа, оценката, како повратна информација, мора на ученикот да му биде пренесена на соодветен начин, бидејќи тоа ќе предизвикува промени и подобрување на знаењата на учениците и успехот во наставата воопшто.

Натамошната анализа укажува дека во поголем процент, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (66,67 %), *наставниците се трудат да даваат индивидуализирана повратна информација и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот*.

Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за процесот на наставата, бидејќи наставникот секогаш треба да му овозможи на ученикот да го покаже своето знаење според своите индивидуални можности и воедно да ги охрабрува и да им помага да дојдат до израз неговите постигања. Наставникот секогаш треба позитивнато да ги насочува учениците, секогаш при проверувањето и оценувањето на знаењата и постигањата на учениците, да ги бара добрите страни во напредокот на ученикот, затоа што тоа ја засилува вербата на ученикот во себе и ја јакне мотивацијата на ученикот, и воопшто, несомнено дека позитивно влијае на севкупниот развој на ученикот.

Во анализата на добиените резултати, се забележува дека во повеќе од половина, односно 53,33 % од опсервираните часови, *наставниците се трудат да даваат повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира.* Ако смислата на наставата е во обезбедување на услови за оптимално напредување на секој ученик, соодветно на неговите можности, тогаш најкоректно и сосема нормално е наставниците при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците да го земаат во предвид и мислењето на ученикот, односно на учениците да им даваат можност да реагираат во однос на тоа дали се задоволни или не се задоволни со оценувањето од страна на наставникот. На таков начин и се почитува индивидуалноста на ученикот и воедно му овозможува да покаже што и колку знае и тоа на начин што нему повеќе му одговара, со што ќе дојдат до израз неговите постигања.

И на крајот, позитивен е податокот дека во поголем процент, односно 63,33 % од следените часови, *наставниците даваат повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува.*

Вака високо изразената фреквентност, јасно говори дека наставниците се прилагодливи на промените кои резултираат со подобри резултати. Ова значи дека, самиот факт дека наставниците даваат повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува, значи дека со ова наставникот инвестира во подигањето на свеста и интелектуалната креативност на ученикот, каде што на ученикот ѝ овозможува да го изразува своето мислење во однос на наставната содржина и воедно својот интелектуален капацитет при решавањето на задачата или конкретната активност дадена од страна на наставникот, со што ќе дојде до израз зрелоста на ученикот да суди и заклучува според својот интелектуален капацитет и според сопствените интелектуални можности. За тоа многу е битна стратегијата на наставникот.

Самиот овој податок, и вкупно добиени емпириски податоци при набљудувањето на часовите во однос на запазеноста на наведените активности на фокусната точка *„Користење на ефективни повратни информации“*, покажува дека поголемиот број од наставниците се трудат да ги реализираат стандардите за оценување пропишани во *Правилникот за оценување на постигањата на учениците во основните училишта.*



#### 1.4. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од опсервација на фокусна точка: **Заемно оценување и самооценување на учениците**

Како што веќе во теоретскиот дел на трудот, констатиравме дека вклученоста на учениците во процесите на проверување и оценување на нивните постигања може да се оствари на *два начини*, и тоа: преку партиципирање во проверување на постигањата на своите соученици или тоа да го прават самостојно за своите сопствени постигања.

Во *заемното оценување*, учениците ја анализираат меѓусебната работа. Меѓусебното оценување е суштинско за развојот на учениците како самостојни и одговорни индивидуи. За да се задоволи оваа потреба, учениците треба да научат да ја вреднуваат не само својата работа и однесување, туку и работата и однесувањето на своите соученици па и возрасни... Најдобар начин учениците во основното училиште за да научат да даваат повратна информација, е да имаат задача да ги прегледуваат писмените работи на своите соученици... Тогаш тие може да се доживеат себе си, и како ученици и како наставници. Кога работат во пар или група, учат како да си бидат „пријатели со добронамерна критика“.<sup>259</sup> Учениците треба да научат што е корисна повратна информација кога ги оценуваат своите соученици, да ги земаат предвид тугите силни страни и да бидат конкретни, а наставниците треба да им помагаат на учениците да ги научат овие вештини така што ги поучуваат како да кажуваат конструктивни и конкретни забелешки, наместо генерални заклучоци. Информациите што ќе ги добијат од вреднувањето и оценувањето, треба да ги искористат за да се здобијат со нова вештина или информации.

Меѓусебното оценување им овозможува на учениците да си дадат едни со други вредни повратни информации, па така да се овозможи учење со меѓусебна поддршка. Тоа им додава можност на учениците да разговараат, да дискутираат и објаснуваат и да се предизвикуваат едни со други. Затоа, меѓусебното оценување може да се смета како клучен метод за успех во наставата, и се препорачува почеста примена во наставата.

<sup>259</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите*. (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија - USAID, стр.28

Како што веќе е истакнато во теоретскиот дел од трудот, заедничкото проверување и оценување или меѓусебното оценување е само првиот чекор и услов за оспособување на учениците за самопроверување и самооценување. *Самооценувањето* од страна на учениците е суштинско за нивниот развој како самостојни и одговорни индивидуи. За да се задоволи оваа потреба, практиката мора да ги ангажира еден со друг да ја оценуваат својата работа, така што тие на тој начин би можеле да ги развиваат способностите како за оценување со врсниците, така и за самооценување. Учениците учат самооценување и донесување одлуки за своето учење и однесување, низ разни процеси кои зависат од нивната возраст и развојно ниво.

Кај учениците од основно училиште, важно е кога ќе се започне со некоја активност, веднаш да им се објаснат и критериумите за оценување, и секогаш кога е тоа можно, и тие да бидат вклучени во развивањето на овие критериуми, а критериумите за оценување да бидат јасно формулирани, за да знаат што се очекува од нив и да можат да ја планираат својата работа и да го оценат својот напредок... На пример, учениците во некоја група поединечно, како и нивниот наставник, можат да ја оценат работата на учениците во врска со некоја активност земајќи предвид дали задачата е навремено реализирана, дали ги задоволува критериумите во смисла на бројот на направени грешки, бројот на материјали што се користени и соработката во групата.<sup>260</sup> Постарите ученици може активно да се вклучат во самооценувањето, на пример, преку изборот на материјалот што ќе биде опфатен во нивното ученичко портфолио итн. Тоа ќе му помогне самиот за себе да формира пореална и пообјективна оценка. Бидејќи целта на истражувањето беше да стекнеме сознанија какво значење и предност наставниците му даваат на *меѓусебното оценување* и *самооценувањето на учениците*, како важна алатка на наставникот за формативното оценување, во продолжение ќе приложиме дел од резултатите добиени преку опсервација на часови, за тоа во колкава мера се запазени секоја од наведените активности на ова фокусна точка, која всушност е четвртата клучна карактеристика на формативното оценување „*Заедно оценување и самооценување на учениците*“.

<sup>260</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите.* (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија - USAID, стр.26

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

Табела бр.32. Резултати од наблудувањето во однос на фокусната точка „Заемно оценување и самооценување на учениците“

ФОКУСНА ТОЧКА	ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	Зачестеност	f	%	Вкупен број на часови	
					f	%
<b>ЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ И САМООЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ</b>	Наставникот им дава можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици	НЕ	15	25,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	40	66,67		
		ДА	5	8,33		
	Наставникот им дава можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа	НЕ	10	16,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	42	70,00		
		ДА	8	13,33		
	Наставникот ги подржува учениците кога признаваат дека имаат проблеми, без закани за нивната доверба	НЕ	8	13,33	60	100,00
		ДЕЛУМНО	17	28,33		
		ДА	35	58,33		
	Наставникот им дава доволно време на учениците да ги разработат проблемите/задачите	НЕ	9	15,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	14	23,33		
		ДА	37	61,67		
	Наставникот им овозможува на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат	НЕ	48	80,00	60	100,00
		ДЕЛУМНО	10	16,67		
		ДА	2	3,33		
	Наставникот овозможува меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот	НЕ	13	21,67	60	100,00
		ДЕЛУМНО	37	61,67		
		ДА	10	16,67		

Од целосното сумирање на резултатите во однос на ова фокусна точка, од податоците внесени во табелата може да се констатира дека:

- » Во мошне голем процент, односно 66,67 %, од опсервираните часови, *наставникот делумно им дава можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици,*
- » во помал процент, односно 25,00 %, од вкупно следените часови, може да се воочи дека *наставниците не им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици,* и
- » во сосема мал процент, односно во 8,33 %, од следените часови, може да се констатира дека *наставниците им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.*

\*

\*

\*

- » Наведените податоци покажуваат дека во мошне голем процент од часовите, односно во 70,00 % од следените часови, *наставниците делумно им даваат можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа,*
- » во мошне помал процент, односно во 16,67 % од опсервираните часови, *наставниците не им даваат можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа,* и
- » во сосема мал процент (13,33 %), односно во само 8, од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците им даваат можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа.*





\*

\*

\*

- » Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во мошне поголем процент, односно во 80,00 % од опсервираните часови, *наставниците не им овозможуваат на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат,*
- » во мошне помал процент, односно во 16,67 %, од опсервираните часови, *наставниците делумно им овозможуваат на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат,* и
- » во сосема минимален процент (3,33 %), односно во само 2, од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците им овозможуваат на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат.*

\*

\*

\*

- » И на крајот, се забележува дека во поголем процент, односно во повеќе од половина од следените часови (61,67), *наставниците делумно овозможуваат меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот,*
- » во помал процент од следените часови (21,67 %), се забележува *наставниците не овозможуваат меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот,* и
- » во мошне помал процент, односно 16,67 % од следените часови, може да се воочи дека *наставниците овозможуваат меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот.*

## ЗАКЛУЧОК

Од целосната анализа на добиените резултати во однос на фокусната точка „*Заемно оценување и самооценување на учениците*“, од податоците внесени во горенаведената табела, може да се констатира дека во мошне голем процент, односно 66,67 %, од опсервираните часови, *наставникот делумно им дава можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици*. Од овие добиени емпириски наоди, може да констатираме дека наставниците во секојдневната работа, учениците треба повеќе да ги инволвираат во проценката на работата на соучениците, а тоа ќе им помогне на учениците во доработувањето или коригирањето на задачата и во продлабочување на вештините пред да бидат оценети од страна на наставникот и со разумна и јасна идеја да ги развиваат аналитичките вештини, и исто така ќе ги подготви преку оценувањето на своите врсници да станат понезависни и со поголема самодоверба при проценување на постигањата на своите соученици.

Натамошната анализа укажува дека во мошне голем процент од часовите, односно во 70,00 % од следените часови, *наставниците делумно им даваат можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа*. Самиот овој податок индиректно говори дека соработката меѓу наставниците и учениците во однос на самооценувањето на постигањата на учениците не се остварува во доволна мера и на посакуван начин. Затоа, овој емпириски наод бара додатно испитување за природата на проблемите кои стојат на патот на соработката на наставниците и учениците во однос на ангажирањето на учениците да се вклучат во вреднувањето и оценувањето на сопствените постигања и активности, бидејќи со ова ќе им овозможи на учениците да ги контролираат објективно сопствените активности и да дадат свој придонес при реализирањето на формативното оценување во самиот наставен процес.

Во анализата на податоците во горенаведената табела, се забележува дека во повеќе од половина, односно 58,33 %, од опсервираните часови, *наставниците ги подржуваат учениците кога признаваат дека имаат проблеми, без закани за нивната доверба*. Според тоа, неспорно е големото значење на оваа состојба за процесот на наставата.

Ова е многу важно, бидејќи и наставниците и учениците градат добри односи меѓу себе и со тоа воедно се подобрува соработката во однос на постигањата на учениците, за да можат да ја постигнат основната цел – *унапредување на воспитно-образовната работа во училиштето.*

Исто така, од податоците внесени во горенаведената табела, може да се констатира дека во поголем процент, односно 61,67 % од опсервираните часови, *наставниците им даваат доволно време на учениците да ги разработат проблемите/задачите.*

Добиените резултати генерално одат во прилог на констатацијата дека оваа стратегија, односно фактот дека наставниците им даваат доволно време на учениците да ги разработат проблемите/задачите, ќе им овозможи и ќе ги насочи учениците да го остварат она ниво на постигања кое е соодветно на неговите можности, бидејќи на секој ученик, според своето темпо на работење му се овозможува да ја реализира својата задача дадена од страна на наставникот. Самиот овој податок покажува дека поголемиот број од наставниците водат грижа и за индивидуалниот пристап кон ученикот, со што фактички можеме да бидеме оптимисти дека постои разбирање за индивидуалните разлики што реално постојат меѓу учениците, во однос на темпото на работата, значи даваат доволно време да го изразат својот потенцијал како побрзите така и побавните ученици.

Во презентираниите податоци, исто така се забележува тоа, дека во поголемиот дел од следените часови, односно во мошне поголем процент (80,00 %), од опсервираните часови, *наставниците не им овозможуваат на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат.* Според добиените резултати, неспорно е наставниците на учениците да им овозможуваат да имаат повеќе пристап и со работата на други за нив непознати ученици, со што ќе можат да прават и компарација меѓу трудовите, а тоа ќе им помага на учениците во доработувањето или коригирањето на својата задачата. Со оваа активност, наставниците им помагаат на учениците да ги земаат предвид туѓите силни страни, така што ги поучуваат како да кажуваат конструктивни и конкретни забелешки, наместо генерални заклучоци. Искуството е најдобра прилика, преку кое учениците најдобро учат што е добро и корисно, и што не. Затоа би било добро наставниците повеќе да им даваат прилика на учениците да се запознаат и со трудови од ученици што не ги познаваат.



И на крајот, врз сумираните емпириски податоци, добиени во натамошната анализа, може да се воочи се дека во поголем процент, односно во повеќе од половина од следените часови (61,67), *наставниците делумно овозможуваат меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот.*

Врз основа на овие резултати, може да се каже дека, наставниците треба повеќе да се ангажираат и да се фокусираат повеќе кон тоа, кај учениците да поттикнуваат меѓусебна соработка и комуникација, и воедно тој самиот да воспоставува добра соработка со нив. Тоа ќе му помогне на ученикот да има повеќе самодоверба и да биде помотивиран да учествува во процесот на наставата, да соработува во моменти кога има некоја евентуална препрека при реализирањето на задачата, и на тој начин тие ќе учат да работат во заедница и да помагаат на други. Ова ќе им овозможи на учениците со разумна и јасна идеја да ги развиваат аналитичките вештини и воедно да создадат соработничка атмосфера во самиот наставен процес.

Во однос на ова, можеме да констатираме дека поттикнувањето на соработката меѓу учениците, и воедно дискусијата меѓу наставникот и ученикот, исто така се клучни фактори кои го збогатуваат процесот на размислувањето, со што воедно и ќе се поттикнуваат учениците да ја вреднуваат работата на своите соученици и сопствената работа.

**У ДЕЛ**

**ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И КОНСТАТАЦИИ**

## **1. ОПШТИ ЗАКЛУЧОЦИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Карактеристиките и значењето на формативното оценување на постигањата на учениците беа експлицитно прикажани во теоретскиот дел на трудот, а нивната емпириска потврда и вредност, во истражувачкиот дел на трудот.

Согласно добиените податоци и резултати од истражувањето и нивната анализа, ги конкретизиравме следните заклучни гледишта кои се однесуваат на хипотезите кои ги тестиравме:

Од извршената анализа на емпириските податоци кои се добиени со истражувањето, се констатира дека се потврдува **генералната хипотеза** на истражувањето, дека, *наставниците од основните училишта го применуваат во наставната работа формативното проверување и оценување на учениците, но со одредени слабости.*

До оваа констатација доаѓаме врз основа на анкетањето на наставниците и учениците во основни училишта, каде дојдоа до израз нивните мислења и ставови во однос на ова прашање. Исто така и од анализата на резултатите добиени при опсервација од реализираното систематско наблудување на наставните часови, во однос на примената на формативното проверување и оценување во текот на наставниот процес.

Додека пак, од анализата и компарирањето на добиените податоци кои се направени во врска со посебните хипотези на истражувањето, може да се изведат следните општи констатации.

**1. Првата хипотеза**, се однесува на *планирањето на формативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.*

Од добиените резултати може да се воочи дека мошне висок процент, односно 100 % од анкетираниите наставници, безрезервно се изјасниле дека формативното проверување и оценување го планираат и *во годишните и во тематските планови*, а пак 88,57 % од вкупно анкетираниите наставници, се изјасниле дека не практикуваат да го планираат формативното оценување и *во дневните подготовки*, а ниеден од наставниците не се искажал дека *не го планира* формативното проверување и оценување на активностите и постигањата на учениците.

Самиот овој податок покажува дека наставниците го планираат оценувањето согласно со целите на наставата, со што ја претставуваат содржината и функцијата на нивните професионални обврски кон овој сложен процес. Според тоа, добиените резултати на ова истражување ја потврдуваат помошната хипотеза Х-1, дека: *наставниците го планираат формативното оценување на постигањата на учениците во нивните планови за наставна работа*, со што и се забележува охрабрувачка состојба во однос на планирањето на формативното оценување.

**2. Втората хипотеза**, се однесува на мислењето на наставниците за потребата на примената на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.

Од податоците добиени во ова истражување, произлегува дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 55,71 %, се искажале дека формативното проверување и оценување на постигањата на учениците е потребно да се применува *почесто* отколку што досега било приманувано, но разликата не е толку голема во споредба и со тие што мислат дека формативното оценување треба да се применува *во иста мера* како и досега, а сосема е мал бројот од испитаните наставници (0,95 %), кои тврдат дека формативното оценување треба да се применува *поретко* отколку што досега се применува, но исто така има и наставници што се изјасниле дека *немаат мислење* за понатамошната примена на формативното оценување во наставниот процес.

Според тоа, добиените резултати во ова истражување ја *потврдуваат* посебната хипотеза Х-2 дека: *наставниците сметаат дека е потребно почесто да се применува формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, отколку што тоа досега било приманувано.*

Ова се констатира бидејќи најголем процент од одделенските и од предметните наставници се изјасниле дека е потребно почесто да се применува формативното оценување одколку што тоа досега било приманувано. Меѓу нив не постои разлика во искажаното мислење по ова прашање.





**4. Четвртата хипотеза**, се однесува на прашањето во врска со *реалноста и транспарентноста од страна на наставниците при оценувањето на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.*

Од добиените резултати се забележува дека поголемиот дел од анкетираниите наставници, односно 76,67 %, *секогаш* се трудат да бидат реални и транспарентни и да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, додека видливо помал е процентот на анкетираниите наставници (12,38 %), кои се искажале дека *понекогаш* се трудат да постапуваат праведно со сите ученици, при оценувањето на нивните постигања.

Идентичен е случајот и со добиените одговори во четвртата категорија на одговори (10,95 %), кадешто се забележува дека *во зависност од потребата* се трудат да бидат реални и транспарентни при оценувањето и да постапуваат праведно кон сите ученици при оценувањето на постигањата на учениците.

Сите овие напред изнесени податоци претставуваат емпириски факти со кои се *потврдува* помошната хипотеза X-4 дека: *поголемиот дел од анкетираниите наставниците се реални и транспарентни и се трудат да постапуваат праведно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.*

**5. Петтата хипотеза**, се однесува на мислењето на наставниците и учениците во однос на помошта и објаснувањата што им ги даваат наставниците на учениците за натамошната работа.

Врз сумираните емпириски податоци може да се воочи дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 61,43 %, се искажале дека *секогаш* им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно секогаш им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа. Додека пак, видливо помал е процентот на анкетираниите наставници (17,62 %) кои *понекогаш или ретко* им помагаат на учениците со своите објаснувања при извршувањето на задачите и активностите, а 20,95 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *во зависност од потребата*, им помагаат на учениците со своите сугестии да разберат што направиле добро или каде згрешиле и ги насочуваат во натамошната работа.

Самиот податок што најголем процент од анкетираниите наставници, се изјасниле дека секогаш се трудат да им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно секогаш им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа, покажува дека со добиените резултати од ова истражување *се потврдува* поставената хипотеза X-5 дека: *поголемиот број од наставниците често им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно често им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.*

\*  
\*                      \*

Бидејќи целта ни беше да располагаме со релевантни податоци, за тоа како во наставата се одвива процесот на проверувањето и оценувањето, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа, дали наставниците се трудат да им даваат на учениците помош со своите објаснувања при реализирањето на дадените задачи и воедно им даваат повратна информација, врз која тие можат да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно дали ги насочуваат при реализирањето на задачата и во натамошната работа, при опсервацијата на часовите, преку непосредно следење на проверувањето и оценувањето, со помош на **протокол за следење на наставен час** во врска со примената на формативното оценување на постигањата на учениците, од самото набљудување се констатира колку овие карактеристики се запазени од страна на наставниците при реализирањето на процесот на проверувањето и оценувањето во наставата.

Од целосното сумирање на резултатите во однос на овие активности кои се следеа во однос на фокусната точка *„Споделување на целите на учењето со учениците“*, од добиените податоци се констатира дека во поголем број од опсервираните часови, односно 78,33 %, *наставниците ги запознаваа учениците со целите на работниот ден*, исто така во повеќе од половина од опсервираните часови (51,67 %), *наставникот им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активностата.*

Позитивен е податокот дека во најголем дел од следените часови, односно 58,33 %, *наставникот дава јасни насоки во врска со активноста што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др.).*

Резултатот укажува на тоа дека перцепциите на наставниците се позитивни кон примената на овие карактеристики на формативното оценување, каде фокусот се става на совладување на задачата, развивање нови вештини и подобрување на компетентноста и разбирањето.

Натамошната анализа исто така укажува дека во поголем процент од часовите (53,33 %), *наставниците ги опишуваат и објаснуваат задачите* и воедно даваат совети за дадените активности и задачи на учениците.

Самиот овој податок индиректно говори дека овие важни активности на ова фокусна точка се применуваат во доволна мера, со што фактички можеме да бидеме оптимисти дека и успехот нема да недостасува, бидејќи овие активности се неопходни и претставуваат значаен услов за успешна работа, односно за да се дојде до квалитативни промени во содржина и во дидактичката артикулација на наставата, треба да се реализираат одговорно наведените активности од страна на наставниците, со што ќе се предизвика и добра соработка меѓу наставникот и ученикот. На таков начин самите ќе овозможат подобро да се согледа заедничкиот интерес за остварување на соработката, а со тоа и да се развие желба кај учениците да соработуваат повеќе со наставниците во однос на оценувањето на нивните постигања.

Со компарирањето пак, на дадените одговори од страна на наставниците и од добиените резултати при непосредното следење на часовите, во однос на тоа колку се запазени и реално се реализираат овие активности од страна на наставниците, исто така може да се констатира дека се потврдува поставената хипотеза дека: *поголемиот број од наставниците често им помагаат на учениците да разберат што направиле добро и кои аспекти на учењето треба да ги подобрат, односно често им даваат на учениците објаснување и насока за натамошната работа.*



6. *Шестата хипотеза*, се однесува на давањето на навремена повратна информација на учениците во текот на процесот на учењето.

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците во однос на тоа дали наставниците се трудат да даваат навремена повратна информација во текот на наставата и учењето, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење.*

Од добиените резултати може да се забележи дека поголемиот дел од анкетираниите наставници (61,43 %), *секогаш* се трудат да даваат повратна информација во вистинското време, во текот на наставниот процес, додека видливо помал е процентот на анкетираниите наставници (25,71 %), кои се искажуваат дека *понекогаш* даваат навремена повратна информација во текот на наставниот процес, а уште помал е процентот на оние анкетирани наставници (11,90 %), кои се искажале дека *ретко и според потребата* даваат повратна информација во вистинското време и во самиот процес на учење, а сосема минимален процент (0,95 %) од испитаните наставници, тврдат дека *никогаш* на учениците не им даваат повратна информација во вистинското време и во текот на самиот процес на учење.

Според тоа, добиените резултати од ова истражување ја *потврдуваат* посебната хипотеза X-6 дека: *поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење.* Ова се констатира бидејќи најголем процент од наставниците и учениците се изјасниле дека наставниците секогаш се трудат да им даваат на учениците повратна информација во вистинско време во текот на самиот наставен процес.

\*  
\*                      \*

Бидејќи разменувањето на повратните информации на редовен начин, постојано ги храни учениците во нивниот личен развоен процес, а тоа им дава нови димензии на учењето и наставата, каде што учениците може да бидат покреативни, а наставниците иновативни во самиот процес на учење, за испитување на посебната хипотеза X-6 дека: *поголемиот број од наставниците им даваат на учениците повратна информација, во вистинско време во текот на самиот процес на учење*, податоци прибравме и од самото набљудување на наставните часови.

Набљудувањето на наставата во училницата, како што и претходно споменавме, се вршеше во вид на фокусирано набљудување, кое не доведе до податоци и во однос на начинот на давањето на повратната информација од страна на наставниците при оценувањето на постигањата на учениците.

Од целосната анализа на добиените резултати во однос на фокусната точка „*Користење на ефективни повратни информации*“, каде што се фокусиравме да согледаме дали наставникот повратната информација ја дава во вистинско време и во текот на самиот процес на учење, од добиените податоци, се констатира дека во поголем процент, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (61,66 %), наставникот повратната информација ја дава во вистинско време и во текот на самиот процес на учење.

Бидејќи навремената повратна информација претставува клучен фактор што предизвикува промени и подобрување на знаењата на учениците, а исто така еден од предусловите за успешно реализирање на добрата комуникација и соработка меѓу наставниците и учениците во однос на оценувањето на постигањата на учениците, ова е една од причините зошто се препорачува наставниците да се трудат да даваат квалитена, навремена и соодветна повратна информација, бидејќи таа е најефективна кога потврдува дека учениците се на правиот пат во вистинското време и воедно делуваат како објаснување и насока за натамошната работа. Дури тогаш може да се каже дека се постигнуваат видливи ефекти во унапредувањето на наставата што се како резултат на нејзиното следење.

Од добиените одговори од страна на наставниците, и од добиените резултати добиени при следењето на часовите се констатира дека се потврдува поставената хипотеза X-6.

7. *Седмата хипотеза*, се однесува на мислењето на наставниците во врска со употребата на методите и постапките на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.

Во врска со овој наш интерес е формулирана седмата хипотеза на истражувањето која гласи: *наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

Со намера да согледаме кои методи и постапки наставниците ги употребуваат при формативното оценување на постигањата на учениците, на наставниците им беше поставено прашање на кое беа понудени неколку алтернативни одговори.

По извршената статистичка анализа на емпириските податоци со рангирање, од наведените податоци се констатира дека првите три ранговни позиции им припаѓаат на усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците, дискусијата со/и меѓу ученици и усното излагање-презентацијата од страна на учениците, како методи и постапки што се употребуваат повеќе при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците. Односно, доминантен или *секогаш* практикуван начин на проверување на постигањата на учениците е усното проверување во форма на разговор или испрашување, а потоа дискусијата со/и меѓу ученици и усното излагање-презентацијата од страна на учениците, додека нешто поретко се користат другите форми како: писмено проверување или прашања од есејски тип, контролни задачи со куси прашања од отворен тип, тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор, и само *понекогаш*: писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини, практични изведби / проектни задачи, есеи изработени вон часот, портофолио, заедничко проверување и самопроверување или самооценување на учениците. Од добиените одговори од страна на наставниците, може да се констатира дека се *потврдува* поставената хипотеза X-7, дека: *наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

\*

\*

\*

Бидејќи формативното проверување и оценување на знаењата и другите постигања на учениците, речиси е невозможно да се реализира без примена на соодветни методи и постапки што се употребуваат за проверување и оценување на постигањата на учениците, кои во основа, имаат слична цел: *да обезбедат показатели за постигањата на учениците и како основа за планирање на идниот развој на ученикот и натамошната работа на наставникот*, од интерес за истражувањето беше да се запознаеме и со реалната состојба во однос на зачестеноста на примената на некои од методите и постапките на формативното оценување, од страна на наставниците при реализирањето на процесот на наставата.

Од извршената анализа на емпириските податоци добиени при следењето на часовите, се забележува дека во поголемиот процент, односно во 75,00 % од опсервираните часови, односно во 45 од вкупно 60 опсервирани часови, *наставниците подготвуваат работни налози за учениците*, и воедно даваат совети за дадените активности и задачи на учениците.

Натамошната анализа укажува дека во повеќе од половина од опсервираните часови, односно 66,67 % од вкупно следените часови, *наставниците практикуваат да дискутираат со учениците*, а тоа фактички ги поттикнува сите учениците да бидат одговорни за својот одговор. Затоа, наставниците треба да го вклучуваат поголемиот дел од учениците во нивните обиди да дадат одговор на извесни прашања. Во однос на ова, можеме да констатираме дека поттикнувањето на соработката меѓу учениците и воедно дискусијата меѓу наставникот и ученикот, исто така се клучни фактори кои го збогатуваат процесот на размислувањето, со што воедно и ќе се поттикнуваат учениците да ја вреднуваат сопствената работа.

Една метода што води кон успех во наставата е поттикнувањето на учениците да имаат добра соработка со соучениците. Тоа фактички ги охрабрува повлечените ученици и помага во подигањето на нивната самодоверба а следствено со тоа и успехот нема да изостане. Покрај ова, од добиените резултати, може да се воочи дека во поголемиот број од опсервираните часови, односно (58,33 %), *наставниците поттикнуваат меѓусебна соработка кај учениците, со што може да се каже дека* неспорно е големото значење на оваа добра состојба за процесот на наставата во однос на реализирањето на оваа активност.



Овие податоци укажуваат на тоа дека наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во текот на наставниот процес, со чија помош учениците ќе се стимулираат да учат посамостојно, поактивно и интерактивно, со што ќе го развиваат критичкото мислење и ќе стекнуваат трајни знаења кои ќе можат да ги применат во практиката. Со ова наставникот ќе може да ја изрази својата креативност преку правилен избор и комбинација на разни методи и постапки за оценување, со кои несомнено на ефикасен начин ќе ја постигне и целта на секој час.

Од целосното сумирање на резултатите во однос на разновидните методи и постапки што се употребуваат при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, при опсервацијата на часовите, се констатира дека се *потврдува* поставената хипотеза Х-7, дека: *наставниците употребуваат разновидни методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

**8. Осмата хипотеза, се однесува на разликите во мислењето на одделенките и на предметните наставници во врска со употребата на методите и постапките на формативното оценување на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.**

Во врска со зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, исто така сакавме да дознаеме дали постојат разлики во мислењето на одделенските и на предметните наставници во однос на зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците.

Во врска со овој наш интерес е формулирана осмата хипотеза на истражувањето која гласи: *не постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците.*

Добиените резултати покажуваат дека одделенските и предметните наставници имаат речиси истоветно мислење за зачестеноста на употребувањето на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.

Од ранг-листите добиени за одделенските и предметните наставници, може да се забележи дека нема некои поголеми разлики во редоследот на рангирањето на наведените методи и постапки што се употребуваат при формативното оценување на постигањата на учениците. Ова се констатира бидејќи добиената ранг-корелација, која изнесува 0,82 е статистички значајна, значи постои висока корелација во одговорите добиени од страна на одделенските и предметните наставници. Според тоа, врз основа на тоа што е добиена висока корелација, која е статистички значајна, може да се констатира дека постои висок степен на совпаѓање меѓу мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на зачестеноста на употребата на методите и постапките при формативното оценување на постигањата на учениците.

Со овој емпириски наод се *потврдува* поставената осма хипотеза на истражувањето.

*9. Деветтата хипотеза, се однесува на разликите во мислењето на наставниците и учениците во врска со употребата на методите и постапките на формативното оценување на постигањата на учениците.*

По извршената статистичка анализа на добиените податоци со постапката рангирање, се констатира дека доминантни или *секогаш* практикувани методи и постапки на проверување на постигањата на учениците се: усните одговори на прашања поставени од страна на наставниците, дискусијата со/и меѓу учениците и усното излагање-презентацијата од страна на учениците, тестовите на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор, а потоа контролни задачи со куси прашања од отворен тип, додека нешто *поретко* се користат другите форми како: писмено проверување или прашања од есејски тип, писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини, практични изведби/проектни задачи, есеи изработени вон часот, портофолио, заедничко проверување и самопроверување или самооценување на учениците.

Од ранг-листите добиени за наставниците и учениците, може да се забележи дека нема некои поголеми разлики во редоследот на рангирањето на наведените методи и постапки што се употребуваат при формативното оценување на постигањата на учениците. Ова се констатира бидејќи добиената ранг-корелација, која изнесува 0,89 е статистички значајна, што значи дека постои совпаѓање (корелација) во одговорите добиени од страна на наставниците и учениците.

Од резултатите прикажани во овој дел од трудот се *потврдува* хипотезата X-9 дека: *не постои разлика во мислењето меѓу наставниците и учениците во врска со зачестеноста на употребата на разновидните методи и постапки при формативното оценување на постигањата на учениците од страна на наставниците.*

10. *Десеттата хипотеза*, која гласи: *поголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците*, со резултатите од ова истражување се *потврдува*. Ова се констатира бидејќи повеќе од половина, односно 62,86 % од анкетираниите наставници, се изјасниле дека *секогаш* се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација. Помал процент, односно 24,29 %, *понекогаш* или *ретко* се трудат да даваат специфична, детална и фокусирана повратна информација, и само 11,90 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека зависно од тоа колку е потребно или *ретко според потребата*, се трудат да им даваат на учениците точна, детална и фокусирана повратна информација, поврзана со конкретната активност, а значително понизок процент од испитаните наставници, односно само 0,95 % се изјасниле дека *никогаш* не се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација која е поврзана со конкретната задача или активност на ученикот.

Добиените податоци, исто така, покажуваат дека не постои разлика во одговорите што ги дале на ова прашање наставниците од одделенска и од предметна настава. Дека навистина меѓу нив не постои разлика, тоа го потврдува добиената вредност на Хи-квадрат тестот (4,10), која не е статистички значајна.

Врз основа на овие емпириски наоди, се *потврдува* поставената хипотеза X-10 дека *поголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците.*

\*

\*

\*

За испитување и утврдување на посебната хипотеза која гласи: *поголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците*, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците се трудат да им даваат на учениците добри објаснувања, односно точна, објективна, детална и фокусирана повратна информација, поврзана со конкретната задача или активност, податоци прибравме и од самото набљудување на наставните часови.

При опсервацијата на часовите, преку непосредно следење на проверувањето и оценувањето, со помош на **протокол за следење на наставен час**, од добиените емпириски податоци, се забележува дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (66,67 %), *наставниците се трудат да даваат точна, детална и фокусирана повратна информација*. Самиот овој податок индиректно говори дека се исполнува и еден од најзначителните стандарди формативното оценување на постигањата на учениците. А почитувањето на овој значителен стандард на оценувањето е значаен услов за успешна работа, бидејќи учениците треба да знаат и зошто нивните достигнуања биле оценети онака како што биле оценети и какви корективни постапки се потребни за да се подобрат нивните достигнуања а следствено со тоа, несомнено се зајакнува мотивацијата кон учењето.

Во добиените податоци, исто така се забележува тоа, дека во поголемиот дел од следените часови, *наставниците се трудат да даваат специфична а не општа повратна информација*. Од овие добиени емпириски наоди, може да констатираме дека имаме оптимистичка состојба во однос на давањето на повратната информација, бидејќи добрата повратна информација, која е специфична и аналитична, во процесот на наставата, ги насочува учениците да го остварат она ниво на постигања кое е соодветно на неговите можности. За да го постигне тоа, оценката, како повратна информација, мора на ученикот да му биде пренесена на соодветен начин, бидејќи тоа ќе предизвика промени и подобрување на знаењата на учениците и успехот во наставата воопшто.

Сите напред изнесени податоци и нивната анализа, во основа претставуваат емпириски наоди со кои *се потврдува* помошната хипотеза Х-10 дека *поголемиот број од наставниците даваат точни, детални (описни) и фокусирани повратни информации, поврзани со конкретната активност на учениците*.



11. *Хипотеза бр.11*, се однесува на тоа дали *наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.*

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците во однос на тоа, дали тие се трудат да го почитуваат принципот на индивидуализација, односно дали се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број од наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.*

Наведените податоци покажуваат дека најголем процент од вкупно испитаните наставници, 67,14 % се искажале дека *секогаш* се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот. Помал процент, 20,95 %, се искажале дека *понекогаш* се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот, 10,95 *во зависност од потребата* така постапуваат, а само 0,95 % се изјасниле дека *никогаш* не се трудат да го почитуваат принципот на индивидуализацијата, односно да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.

Анализата на добиените емпириски податоци, исто така, покажува дека не постои разлика во дадените одговори на ова прашање од страна на одделенските и од предметните наставници. Дека навистина меѓу нив не постои разлика, тоа го потврдува добиениот Хи-квадрат тест (2,55), кој не е статистички значаен. Според тоа, од добиените резултати произлегува дека поголемиот процент од наставниците секогаш се трудат да даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот. Со резултатите на ова истражување, нашата поставена хипотеза X-11, *се потврдува.*

\*

\*

\*

Ако смислата на наставата е во обезбедување на услови за оптимално напредување на секој ученик, соодветно на неговите можности, тогаш е сосема нормално и неговите можности да се следат, проверуваат и оценуваат почитувајќи ја неговата индивидуалност.

За да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците се трудат на учениците **да им даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот**, од интерес за истражувањето беше да се запознаеме и со реалната состојба во однос почитувањето на овој значителен стандард на оценувањето од страна на наставниците при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во текот на наставниот процес.

По извршената статистичка анализа на емпириските податоци добиени со помош на **протоколот за следење на наставен час**, во однос на ова фокусна точка, се забележува дека во најголем дел од следените часови (41,66 %), **наставниците разговараат со секој ученик**, односно имаат индивидуален пристап кон учениците. Впрочем, тоа е и најдобриот начин на образованието да реализира и една посебна цел – **да ги оспособи учениците да бидат мотивирани да учествуваат редовно во наставата, при извршувањето на задачите и активностите дадени од страна на наставниците**. Исто така, поврзано со ова е и поттикнувањето и мотивирањето на учениците што повеќе да се вклучуваат во процесот на наставата.

По извршената статистичка анализа на емпириските податоци добиени при опсервацијата на часовите, може да се воочи дека во поголем број, односно во повеќе од половина од опсервираните часови (61,67 %), **наставниците им сугерираат, ги советуваат и ги мотивираат учениците** да се вклучат во самиот наставен процес.

Вака високо изразената фреквентност, јасно говори дека индивидуализираниот пристап во проверувањето и оценувањето од страна на наставниците, позитивно ќе влијае на мотивацијата кај учениците и поголемо вклучување на учениците самиот процес на оценување. На овој начин наставникот инвестира во подигањето на свеста и креативноста на ученикот, каде што ученикот ќе биде помотивиран да учествува во процесот на наставата.

Сите напред изнесени податоци добиени при опсервацијата на часовите, и нивната анализа, ја потврдуваат нашата поставена хипотеза дека: **поголемиот број од наставниците даваат индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот**.

**12. Хипотеза бр.12**, се однесува на мислењето на наставниците во врска со начинот на следењето на активностите на учениците, односно за зачестеноста на користењето на ненасоченото (опитото) и насоченото следење на активностите на учениците од страна на наставниците.

Токму поради тоа не интересираше на која форма наставниците повеќе се поддржуваат и ја фаворизираат при спроведувањето на формативното оценување во текот на наставниот процес. Потребните податоци за нашиот интерес се добиени со одговорите добиени од страна на одделенските и на предметните наставници.

Од изнесените податоци, може генерално да се констатира дека мошне висок процент (74,29) од анкетираниите наставници се изјасниле дека *насоченото следење*, при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици, го користат *секогаш*, 14,29 % *често*, 8,57 *понекогаш или ретко*, и еден мал процент од наставниците (2,86), се изјасниле дека *никогаш* не го практикуваат насоченото следење, при кое одблиску се следат активностите на учениците.

Спротивно од тоа, еден мошне висок процент или поконкретно 81,90 % од наставниците, се изјасниле дека *ненасоченото* или *опитото следење* го практикуваат *понекогаш или ретко*, 6,19 % дека *често* тие тоа го користат, еден мал процент (4,76 %), се изјасниле дека тоа *секогаш* го користат, а пак 7,14 % се изјасниле дека *ненасоченото* или *опитото следење* не го практикуваат *никогаш*.

Од добиените одговори од страна на наставниците, се констатира дека се *потврдува* поставената хипотеза (X-12), дека: *наставниците при формативното оценување на постигањата на учениците поретко го користат ненасоченото, опитото следење, отколку насоченото следење при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици.*

**13. Хипотеза бр.13,** се однесува на разликите во мислењето на одделенските и предметните наставници во врска со тоа, колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици. Односно, преку реализирано истражување направен е обид да се согледа реалната состојба на практикувањето на меѓусебното (заемното) оценување во наставната практика.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме и нашата хипотеза, која гласи: *постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.*

Од сумираните емпириски податоци, констатираме дека кај двете групи наставници, најголем процент од нив, односно 67,62 % од анкетираниите одделенски наставници и 63,81 % од анкетираниите предметни наставници, се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на работата на своите соученици, а понизок е бројот, односно 28,57 % од анкетираниите одделенски наставници и 34,29 % од анкетираниите предметни наставници кои тврдат дека *секогаш* ги вклучуваат учениците во оценувањето на работата на своите соученици, а сосема мал, минимален процент од нив, односно само 3,81 % од одделенските наставници и 1,90 % од предметните наставници, се изјасниле дека *никогаш* не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на работата на своите соученици во текот на наставниот процес.

Од добиените резултати, може да се воочи дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците за да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работа на своите соученици. На ваква констатација наведува добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), кој изнесува 1,32 и не е статистички значајна.

Што се однесува пак на поставената хипотеза, дека *наставниците од одделенска и предметна настава имаат различно мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици*, од добиените резултати од ова истражување може да се констатира дека таа *не се потврдува*.



14. *Хипотеза бр.14*, се однесува на *разликите во мислењето на наставниците и учениците во врска со вклучувањето на учениците во анализата и оценувањето на работата на своите соученици.*

За да се добие поцелосен увид за тоа колку наставниците во основните училишта, им даваат можност на учениците, да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со примената на меѓусебното (заемното) оценување во текот на наставниот процес, со истражувањето беа опфатени покрај наставниците и учениците од основните училишта.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме и нашата хипотеза, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.*

Од емпириските податоци може да се заклучи дека поголем процент од наставниците (31,43 %) се изјасниле дека *секогаш* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во оценувањето на постигањата на соучениците, а пак во однос на ова прашање само 7,14 % од анкетираниите ученици тврдат дека *секогаш* им се дава можност да ги вреднуваат и оценуваат активностите и постигањата на своите другари во текот на наставниот процес. Од податоците се гледа дека 65,71 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на работата на своите соученици, а поголем процент, односно 76,67 % од анкетираниите ученици тврдат дека *понекогаш или ретко* им се дава можност да ја оценуваат работата на своите другари. ...Разлика во мислењата, повеќе е евидетна и се забележува на третата категорија на одговори, каде што се гледа дека само 2,86 % од наставниците се изјасниле дека *никогаш* не им даваат можност на учениците да ја вреднуваат работата на соучениците, а пак во спротивно од тоа, се гледа дека 16,19 % од анкетираниите ученици тврдат дека *никогаш* не им се дава таа можност, односно наставниците не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на работата на своите соученици во наставниот процес.

Според добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 53,47, и е статистички значајна, се констатира дека меѓу наставниците и учениците постои значајна разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат наставниците на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на соучениците, со што се *потврдува* оваа поставена хипотеза.

\* \* \*

Од добиените резултати од спроведеното анкетаирање на наставниците и на учениците, во однос на поставените хипотези X-13 и X-14, се констатира дека *најголем процент од наставниците понекогаш или ретко им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на работата на своите соученици во наставниот процес.*

Поткрепа на ова се и добиените резултати по извршената статистичка анализа на емпириските податоци добиени со помош на **протоколот за следење на наставен час**, во однос на ова фокусна точка.

Од целосното сумирање на резултатите во однос на ова фокусна точка, се констатира дека во мошне голем процент, односно 66,67 %, од опсервираните часови, *наставникот делумно им дава можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици.*

Од овие добиени емпириски наоди, може да констатираме дека наставниците во секојдневната работа, учениците треба повеќе да ги инволвираат во проценката на работата на соучениците, а тоа ќе им помага на учениците во доработувањето или коригирањето на задачата и во продлабочување на вештините пред да бидат оценети од страна на наставникот. Исто така, низ овој сложен процес, на учениците ќе им се дава можност да ги анализираат и проценуваат пообјективно своите вредности, убедувања и воопшто својот целокупен развој.

Во однос на ова, можеме да констатираме дека поттикнувањето на соработката меѓу учениците, и воедно соработката меѓу наставникот и ученикот, исто така се клучни фактори кои го збогатуваат процесот на размислувањето, со што воедно и ќе се поттикнуваат учениците да ја вреднуваат работата на своите соученици и сопствената работа. А за да се постигне ова, наставникот мора да им помогне на учениците да се почитуваат едни со други и да ги согледуваат индивидуалните разлики како богатство и можност за учење.

15. *Хипотеза бр.15*, се однесува на разликите во мислењето на одделенските и предметните наставници во врска со тоа, колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме и нашата хипотеза, која гласи: *постои разлика меѓу одделенските и предметните наставници во врска со тоа колку тие им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат.*

Во функција на хипотезата која овде ја разгледуваме, од наставниците се бараше да одговорат и на прашањето: *Дали им давате можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа?*

Од сумираните емпириски податоци, од спроведеното анкетаирање на наставниците, може да се забележи дека повеќе од половина од испитаните наставници, односно 64,76 % од анкетираниите одделенски наставници и 60,95 % од анкетираниите предметни наставници, се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на сопствената работа, а понизок е бројот, односно 31,43 % од анкетираниите одделенски наставници и 39,05 % од анкетираниите предметни наставници, кои тврдат дека *секогаш* ги вклучуваат и самите ученици во оценувањето на својата работа, а сосема мал, минимален процент од нив, односно само 3,81 % од одделенските наставници и ниеден од предметните наставници, се изјасниле дека *никогаш* не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на својата работа во наставниот процес.

Од наведените податоци, може да се согледа дека меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат на учениците за да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа. На ваква констатација наведува добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 4,98 и не е статистички значајна.

Што се однесува на поставената хипотеза Х-15, од добиените резултати од ова истражување може да се констатира дека таа *не се потврдува*.

16. *Хипотеза бр.16*, се однесува на разликите во мислењето на наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат.

Во врска со овој наш интерес, ја поставивме и нашата хипотеза, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат.*

Од емпириските податоци, може да се воочи дека 62,86 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *понекогаш или ретко* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во вреднувањето и оценувањето на сопствената работа, а слично со нив, односно 65,71 % од анкетираниите ученици тврдат дека *понекогаш или ретко* им се дава можност да ја оценуваат својата работа и своите активности.

За разлика од тоа, поголем процент од наставниците (35,24 %), се изјасниле дека *секогаш* им даваат можност на учениците да се вклучуваат во оценувањето на сопствените постигања, а пак во однос на ова прашање само 13,33 % од анкетираниите ученици тврдат дека *секогаш* им се дава можност да ги вреднуваат и оценуваат своите активности и постигања во текот на наставниот процес. Разликата во мислењата, повеќе е евидентна на третата категорија на одговори, каде што се гледа дека само 1,90 % од наставниците се изјасниле дека *никогаш* не им даваат можност на учениците да ја вреднуваат својата работа, а пак спротивно од тоа, се гледа дека 20,95 % од анкетираниите ученици, тврдат дека наставниците *никогаш* не ги вклучуваат учениците во анализата и вреднувањето на своите активности во наставниот процес.

Според добиената вредност на Хи-квадрат тестот ( $\chi^2$ ), која изнесува 54,22 и е статистички значајна, произлегува дека меѓу наставниците и учениците постои значајна разлика во нивното мислење во однос на можноста што им ја даваат наставниците на учениците да се вклучат во анализата и оценувањето на својата работа - да се самооценуваат.

Што се однесува на поставената хипотеза X-16, која гласи: *постои разлика во мислењата меѓу наставниците и учениците во врска со тоа колку наставниците им даваат можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат*, со резултатите на ова истражување таа се потврдува.



\*  
\*                      \*

Бидејќи целта на овој дел од истражувањето беше да стекнеме сознанија какво значење и предност наставниците му даваат на самооценувањето како важна алатка на наставникот за формативното оценување, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа дали наставниците *им даваат можност на учениците да се вклучат во анализата и оценувањето на сопствената работа - да се самооценуваат*, во врска со овој наш интерес, при опсервацијата на часовите се фокусиравме и во следењето на зачестеноста на примената на оваа значителна метода при реализирањето на формативното проверување и оценување на постигањата на учениците.

Од целосното сумирање на резултатите добиени со помош на **протоколот за следење на наставен час**, во однос на ова фокусна точка, исто така се констатира дека во мошне голем процент од часовите, односно во 70,00 % од следените часови, *наставниците делумно им даваат можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа*. Самиот овој податок индиректно говори дека соработката меѓу наставниците и учениците во однос на самооценувањето на постигањата на учениците не се остварува во доволна мера и на посакуван начин. Затоа, овој емпириски наод бара додатно испитување за природата на проблемите кои стојат на патот на соработката на наставниците и учениците во однос на ангажирањето на учениците да се вклучат во вреднувањето и оценувањето на сопствените постигања и активности. Тие треба да бидат свесни дека градењето партнерски односи во однос на самооценувањето на учениците, со почитување на индивидуалните разлики и потреби, е неопходна за остварување на заедничките цели, а тие се: подобрувањето на успехот, напредувањето на развојот на учениците, и заедничкото совладување на тешкотиите и проблемите на кои наидуваат учениците при реализирањето на доставените задачи од страна на наставникот.

Ова е многу важно, бидејќи и наставниците и учениците градат добри односи меѓу себе и со тоа воедно се подобрува соработката во однос на постигањата на учениците, за да можат да ја постигнат основната цел – *унапредување на воспитно-образовната работа во училиштето*.

17. *Хипотеза бр.17*, се однесува на водењето на портфолио за секој ученик од страна на наставниците, за податоците добиени при формативното оценување на постигањата на учениците.

За тоа колку наставниците го користат овој ефикасен метод, односно колку наставниците водат портфолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците, е формулирана седумнаесеттата хипотеза на истражувањето која гласи: *поголем број од наставниците водат портфолио за секој ученик за податоците што се добиени при формативното оценување на постигањата на учениците.*

Од добиените резултати, може да се воочи дека поголем број од испитаните наставници (40,95 %), се изјасниле дека *понекогаш или ретко* портфолиото го користат како метода на формативното оценување, 19,52 % се изјасниле дека *секогаш* го користат, 25,24 % *често* го користат, а само 14,29 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *никогаш* не водат портфолио за постигањата на учениците, односно никогаш не го користат овој ефикасен метод.

По извршената статистичка анализа за зачестеноста на употребата на методите и постапките кои што се користат при формативното оценување постигањата на учениците, со постапката рангирање, се констатира дека портфолиото е рангирано на десеттото место во ранг листата на методите и постапките кои се применуваат при формативното оценување на постигањата на учениците.

Од добиените одговори од страна на наставниците, може да се констатира дека поставената хипотеза X-17 *се потврдува.*

18. Последаната, *хипотезата бр.18*, се однесува на тоа дали наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.

Со цел да го согледаме мислењето на наставниците за тоа колку тие бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, тргнавме од хипотезата дека: *поголемиот број на наставниците ретко бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата.*

По извршената статистичка анализа на добиените резултати со постапката рангирање, се констатира дека **практичната примена на знаењата** како компонента, е рангирана седма по ред, односно последна во ранг листата на компонентите што се земаат предвид при оценувањето на постигањата на учениците од страна на наставниците, каде може да се види дека мошне висок процент од вкупно испитаните наставници (77,14 %), се изјасниле дека *понекогаш или ретко* бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, додека 10,48 % *секогаш*, и малку поголем процент, односно 12,38 % од испитаните наставници се изјасниле дека *никогаш* не бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата при оценувањето на постигањата на учениците.

За да имаме пореална слика, односно за да се добијат дополнителни сознанија во врска со тоа колку наставниците бараат од учениците стекнатите знаења да ги применат во праксата, исто прашање им поставивме и на учениците.

Кога истото прашање е рагледувано од аспект на одговорите што ги дале учениците, во редоследот на ранговите во врска со интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користат наставниците при оценувањето на постигањата на учениците, може да се забележи дека нема некои драстични отстапки меѓу наставниците и учениците. Ранг-корелацијата изнесува 0,86, што укажува дека меѓу наставниците и учениците има значајно совпаѓање во мислењата по однос на зачестеноста на компонентите што се земаат предвид при оценувањето на постигањата на учениците.

Добиената ранг-корелација, укажува на тоа дека постои хомогеност во мислењата на наставниците и учениците во однос на ова прашање. Општо земено, добиените резултати, прикажани во табеларниот приказ во овој дел од трудот, *ја потврдуваат* нашата поставена хипотеза X-18.

## **2. ПРЕДЛОЗИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Врз основа на изнесените теоретски сознанија и добиените емпириски наоди за реализацијата на процесот на оценувањето на постигањата на учениците, до кои дојдовме низ целокупната елаборација на трудот, сметаме дека нашата воспитно-образовна практика, организациската поставеност, законската регулатива во однос на нашиот истражувачки проблем, односно *оценувањето на постигањата на учениците*, треба да се воспостават и да претрпат корективни влијанија. Врз основа на сознанија до кои дојдовме, може да се дадат повеќе **предлози и сугестии** во функција за подобрување на квалитетот на образованието, каде што клучно влијание има *вреднувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Во тој поглед посебен придонес можат да дадат пред се самите **наставници**.

Пред сè, наставникот треба да се раководи според стандардите и етичките начела на наставничката професија и да ја сфати својата важност и одговорност што ја има кон општеството. Правичноста и професионалното морално однесување мора да се присутни во сите активности за вреднување на постигањата на учениците. Наставникот мора да е доволно упатен во неговите морални и законски одговорности при вреднувањето и оценувањето на постигањата на учениците.

Наставникот, исто така, во текот на својата кариера треба да биде во тек со најновите достигнувања во образовната и педагошката теорија и практика и да се мотивира сè повеќе кон тоа да се усовршува и да придонесе за својот професионален развој преку ангажирање во широк спектар активности во училиштето. Значи, важно е тоа дека наставникот треба да обрне посебно внимание на своето перманентното стручно усовршување во однос на оценувањето на постигањата на учениците. Значи, неспорно е дека наставниците треба постојано да го усовршуваат процесот на оценувањето на постигањата на учениците во учењето. Во овој контекст, потребно е да се направи целосна обука на наставниците во областа на оценувањето со акцент на политика на оценувањето, како и градење на критериуми и стандарди за оценување.



Нашата анализа и пристап ја потврдува тезата дека постојната практика во оценувањето треба да биде постојан процес на усовршување. Оттука, се наметнува потребата за постојана обука на наставниците, да се предвидат да се реализираат бројни обуки, кои покрај усовршувањето на наставата да се фокусираат и на димензијата на оценувањето, на обезбедување квалитетно оценување, на осовременување на оценувањето, на примена нови и современи модели на оценување и сл. Односно, се сугерира, советниците од Бирото за развој на образованието да продолжат со планирање и реализирање на семинари и советувања во однос на оценувањето на постигањата на учениците.

За да се продлабочи соработката меѓу основните училишта и Бирото за развој на образованието и за поцелосно следење на работата на наставниците се сугерира поголемо присуство на советниците во училиштата, организирање на советувања и учество во решавање на проблеми во кои наидуваат наставниците при оценувањето на постигањата на учениците, усогласување на критериумите за оценување од страна на Бирото за развој на образованието, и следствено да се изготвуваат јасни упатства за оценување за одредени задачи и активности на учениците, обука на наставниците и повремени проверки на оценувањето од страна на советниците од Бирото за развој на образованието, односно се препорачува советниците од Бирото за развој на образованието да планираат работилници од областа на оценувањето. Ова би помагнала на објективноста на училишните оценки. Покрај оваа потреба, охрабрувачки се добиените резултати, од добиените емпириски наоди, каде може да се заклучи дека во големо мнозинство, односно 98 % од анкетираниите наставници се изјасниле дека *кога би имале можност, би сакале да се вклучат во организирана обука во подрачјето на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците.*

Мотивите поради кои се пројавуваа заинтересираност за обука кај наставниците се желбата да се здобијат со нови сознанија заради подобро планирање и поквалитетно изведување на проверувањето и оценувањето, а со тоа индиректно ќе им помогнат на учениците да работат, односно да учат. Овие факти се изворот за нивните наставни стратегии или иновации. Кога наставниците се чувствуваат добро за резултатите од иновациите во својата наставна пракса, учениците имаат поголема мотивација за откривање на можностите за учење, а мотивирањето на учениците треба да биде насочено кон развој на самодоверба во личните способности за успех.

Поткрепа на ова се и добиените резултати добиени од страна на наставниците и учениците, каде што може да се воочи дека поголем процент од наставниците и учениците се изјасниле дека *формативното проверување и оценување на постигањата на учениците е потребно да се применува почесто отколку што досега било приманувано.*

Самиот факт дека се чувствува потреба како од страна на наставниците, исто така и од страна на учениците за почеста примена на формативното оценување, создава предуслови за подобрување на успехот на учениците и квалитет во воспитно-образовниот процес според современите стандарди за оценување. Ова докажува дека фактички наставниците се промениле во дидактичката комуникација со учениците во процесот на учењето во нашите основни училишта и станаа поискусни во формативното оценување.

Врз основа на овие заклучни согледувања се даваат следните препораки:

**Наставниците треба да стекнат вештини за професионално планирање,** односно за доследно користење на резултатите добиени при вреднувањето и оценувањето и при донесувањето на одлуки за одделните ученици за планирањето на наставата, за наставната програма и за подобрување на работата во училиштето, односно наставниците треба да поседуваат применети вештини за користење на собраните информации од оценувањето на учениците. Тие треба да ги комбинираат своите очекувања соодветно со развојното ниво на ученикот.

Наставникот треба оценувањето да го планира врз основа на она што учениците знаат да го прават и воедно го разбираат и идентификува што е потребно да помогне, за да може секој ученик во целост да ги оствари своите вештини и потенцијали.

Значи, наставникот, при планирањето треба да ги има предвид различните способности и стилови на учење на секој ученик индивидуално и, доколку постои потреба, плановите треба да се модификуваат. Со еден збор речено, квалитетната и ефективна практика на наставникот треба да се заснова на цврстото убедување дека секој ученик е способен за учење и развивање. Затоа, тој треба да осознае како учениците учат и да ги знае развојните фази низ кои тие напредуваат, како и индивидуалните разлики меѓу нив, што е неопходно за да се осигура дека секој ученик целосно го развива својот потенцијал и капацитет.

Важно е исто така **наставниците** да стекнат вештини за избирање на методите за вреднување соодветно на наставните цели.

Наставниците треба да познаваат и користат разновидни методи и стратегии при оценувањето на постигањата на учениците, кои ќе им овозможат на учениците да бидат активно вклучени во самиот процес на учење, сами да истражуваат и да дојдат до сопствени заклучоци и толкувања на научениот материјал и воедно да користат разни извори при решавањето на дадените задачи од страна на наставникот. Во овој стандард се бара наставниците да се оспособени да можат да ја изберат најпогодната метода или постапка за проверување на знаењата или другите постигања на учениците што сакаат да ги вреднуваат.

Сите емпириски факти и сознанија треба да ги поттикнуваат наставниците да употребуваат лепеза на разни методи и техники при оценувањето на постигањата на учениците, со чија помош учениците ќе се стимулираат да учат самостојно, активно и интерактивно, со што ќе го развиваат критичкото мислење. Со ова наставникот ќе може да ја изрази својата креативност преку правилен избор и комбинација на разни методи и постапки за оценување, со кои најефикасно ќе ја постигне целта на секој час, а воедно наставата ќе стане подинамична и поинтересна за учениците, а со ова следствено ќе резултира и квалитетно образование. Многу е битно наставниците да се оспособени не само правилно да ги применуваат избраните методи и постапки, туку и за тоа како да ги објаснат резултатите што со нив ги добиваат, како да ги интерпретираат, соопштуваат или проверуваат за да бидат прифатени и со позитивни индикации во успехот на учениците.

Според нашата анализа и пристап, може да констатираме дека наставникот како реализатор на оценувањето, треба да се здобие со теоретско и практично искуство за воведување на нови пристапи, методи и стратегии и примена на нови решенија и начини за оценување.

Наставниците прават чекор напред во својата пракса кога ќе почнат да развиваат сопствени средства за оценување и **користат систематско набљудување и соодветни инструменти за формативно оценување** кои се одразуваат на резултатите од развојот и учењето на ученикот.

Наставникот ги запознава своите ученици набљудувајќи ги. Така добива реални информации за нивните индивидуални потреби, интереси, можности и како тие реагираат при наидувањето на некоја проблематична ситуација или препрека. Но, набљудувањето да биде ефективно, наставникот треба да води евиденција и да има систем за документирање и бележење на своите набљудувања, кои потоа може да ги користи во комуникацијата со самите ученици, нивните семејства и педагогот на училиштето во врска со учењето и развојот на учениците. Еден начин за водење на евиденција, е наставникот да ги запишува работите кои ќе ги забележи и потоа ќе ги распореди во ученичките портофолија.

**Портофолијата/досиејата** овозможуваат континуирано следење на напредокот на знаењата и постигањата, односно тоа нуди огромен дијапазон на информации што можат на наставникот да му помогнат при оценувањето на постигањата на своите ученици. Покрај знаењата, оваа форма на работа е корисна кај поголемиот број наставни теми бидејќи овозможува длабинско следење на знаењата и не е ограничено само на еден тесен избор на теми, како што е случајот со писмените тестови.

Наставниците **треба да користат разни документи за формативно оценување** со цел да дојдат до оние информации за ученикот, кои им недостасуваат и ќе им помогнат при реализирањето на оценувањето на знаењата и постигањата на учениците, како: ликовни работи, аудио записи од нивни читања и диктати, раскажани лектури, записи од групни проекти, белешки од разговори со децата, слики, видео записи и др.<sup>261</sup>

Тука е важно да се истакне тоа дека наставниците може да ги додадат и своите коментари кон трудовите на учениците, во кои ќе ги забележат клучните точки што децата ги достигнале во развојот и учењето, а истото може да го направат и самите ученици или нивните родители. Овие белешки наставниците може да ги употребат за навремено информирање на родителите за нивните деца и нивниот развој. Исто така, посебно значење има **добрата комуникација и соработката меѓу наставникот и ученикот во однос на оценувањето на постигањата на учениците**. Наставниците треба повеќе да се ангажираат и да имаат предвид дека нивна обврска е да настојуваат што подобро да соработуваат со учениците во однос на оценувањето на нивните постигања.

<sup>261</sup> *Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите*. (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија – USAID, стр.6



На таков начин самите ќе овозможат подобро да се согледа заедничкиот интерес за остварување на соработката, а со тоа и да се развие желба кај учениците да соработуваат повеќе со наставниците во однос на оценувањето на нивните постигања.

Во добрата комуникација и соработка, како наставникот, така и ученикот може да го истакнуваат своето гледиште и заедно тие ќе можат да постигнат разумен очекуван резултат од процесот на учењето во одреден период. Ова е, исто така, главна поента за одредување на личната цел на учењето и наставата во иднина, а формативното оценување е механизам во тој систем на учење и настава којшто со разменувањето на повратните информации на редовен начин, постојано ги храни учениците во нивниот личен развоен процес. Додека пак, во конструктивното формативно оценување на знаењата и воопшто постигањата на учениците, најсилно средство е повратната информација, тоа им дава нови димензии на учењето и наставата, кадешто учениците може да бидат покреативни, а наставниците иновативни во самиот процес на учење,

Важно е исто така, наставниците, добиените резултати да ги пренесат ефективно и со соодветна терминологија на самите ученици, на родителите и на сите други заинтересирани. Да го објаснат значењето, но и ограниченоста на добиените резултати со што несомнено и ќе се подобруваат условите за учење дома и вон училишните активности на учениците.



***РАБОТНА БИБЛИОГРАФИЈА***

## 1. ДОМАШНА ЛИТЕРАТУРА

- . Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис
- . Ангелоска-Галевска, Н. (2003). *Статистика во педагогијата* (интерен материјал). Скопје
- . Бановиќ, А. (1957). *Проблем оптереќености наших ученика*. Београд: Нолит
- . Бахтовска, Е. (2011). *Практични совети за пишување и резултатите од учењето – Прирачник*. Битола: АД „Киро Дандаро“
- . Брукфилд, Д. С., Прескил, С. (2013). *Дискусијата како метод во наставата – алатки и техники за демократија во училиштата*. Скопје: Арс ламина – публикации
- . Бутлеска, У., Талимџиоска, Т. *Промени во оценувањето согласно правилата за поучување во 21 век - Комплексно вреднување на резултатите од активностите на учениците*  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Ubavka%20Butleska.%20Danica%20Talimdzioska.pdf>)
- . Burke-Walsh, K., Киранџиска, С., Лазаревски-Ѓорѓиева, Т. (2009). *Создавање средина на учење за 21-от век*. Скопје: Проект за основно образование - USAID
- . Вељаноска, П. (2015). *Формативното наспроти сумативното оценување во наставниот процес по предметот музичко образование во предметна настава во основните училишта*  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Pavlinka%20Veljanovska.pdf>)
- . Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро
- . Галевска-Ангелоска, Н. (2003). *Методологија на педагошките истражувања* (интерен материјал), Скопје
- . Георгиевска-Симјаноска, И. (2015). *Современото училиште и интеракцискиот однос помеѓу наставниците и учениците*. Скопје: Здружение за теорија и практика на образованието „Образовни рефлексии“
- . Гештаковски, Т. (2013). *Влијанието на формативното оценување врз успехот на учениците* (Магистерски труд). Битола: Универзитет „Св.Климент Охридски“- Педагошки Факултет
- . Гичевска, М. (2014). *Видови методи на оценување*. Стручен билтен на наставниците, бр.17-18. Битола: СОУ „Таки Даскало“

4. *Годишна програма на основното училиште „Стив Наумов“ за учебната 2015/16 год.* (Август, 2015 год.) Скопје: Основно училиште „Стив Наумов“
5. Димитровска, В. (2011). *Соработката со родителите важен фактор за успехот на учениците.* Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“
6. Dž.Rou, A. (2008). *Kreativna inteligencija.* Београд: Clio
7. Ѓорѓиевска, Г. (2013). *Евалуација на инструментите за мерење на знаењето на учениците* (Магистерски труд). Битола: Универзитет „Св.Климент Охридски“. Педагошки Факултет
8. Ѓорѓиевска, Т. *Формативното оценување по предметот англиски јазик на мала возраст.* ОУ „Гоце Делчев“ - Неготино  
(<http://www.per.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Tatjana%20Gjorgjievska.pdf>)
9. *Закон за наставници во основните и средните училишта.* (2015). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.10/15
0. *Закон за основното образование.* (5 јуни 1996). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.27
1. *Закон за основното образование.* (19.08.2008). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр.103/08
2. Здравковска, Д. (2011). *Евалуација на ефективноста и ефикасноста во наставата.* Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“
3. *Индикатори за квалитет на работата на училиштата - работна верзија.* (2009). Скопје: Министерство за образование и наука
4. Јовановска, М. (2011). *Воспитно-образовна комуникација во наставата.* Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“
5. Камчева-Лакинска, Б. (1996). *Самостојната работа на ученикот со учебник и друг печатен текст во наставата на основното училиште* (второ дополнето издание). Кавадарци: „ДАСКАЛ КАМЧЕ“
6. Кеверески, Љ. (1993). *Оценката како интегративен фактор на личноста на ученикот,* Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник



7. Китанова, И. (2009). *Блумова таксономија на воспитно-образовните цели*. Воспитание: списание за теорија и практика, бр.10. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“
8. Кларин, М. В. (1995). *Педагошката технологија во наставниот процес*. Скопје: Педагошки завод на Македонија
9. Комлјанц, Н. (2011). *Подобрување на формативното оценување во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
10. Кожух, Б., Ангелоска-Галевска, Н. (2008). *Статистичка анализа на податоци*. Скопје: Филозофски факултет
1. *Клучни компетенции за доживотно учење како да се учи и претприемништво* (Финален извештај Република Македонија). Скопје: etf-Sharing expertise in training
2. *Компетентни учители за XXI век - принципи за квалитетна педагошка пракса*. (2009). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија-USAID
3. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието
4. Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење* (прирачник). Скопје: Фондација Институт отворено општество-Македонија
5. Лимани, Н. (2012). *Проверување и оценување на учениците во наставата по етика на религиите* (Специјалистички труд). Штип: Универзитет „Гоце Делчев“- Факултет за образовни науки
6. Мехмеди, Л., Божиноска, А. (2011). *Влијанието на формативното оценување во зголемувањето на мотивацијата на наставниците и учениците за подобрување на успехот и квалитетот на наставата*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
7. Мигуловска, А. *Самооценувањето и меѓусебното оценување во фазите на проектната настава*. ОУ „Св.Климент Охридски“. Битола (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Andrijana%20Migulovska.pdf>)
8. Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997). *Следење и анализирање на наставата* (Дидактички прирачник). Скопје: Матична библиотека „Искра“

9. Мирасчиева, С., Петровски, В., Ѓорѓева-Петрова, Е. (2013). *Предизвиците на современото воспитание и образование во контекст на самооценувањето на учениците како социо-културен проблем*. Зборник на апстракти од третата меѓународна конференција: Социо-културни проблеми и современи предизвици. Тетово: Државен Универзитет во Тетово
10. Мицковска, Г., Нацева, Б., Алексова, А. (2002). *Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава-2001*. Скопје: Биро за развој на образованието
11. Мицковска, Г. (2008). *Потсетник за оценување 2008/2009*. УСАИД Македонија: Агенција на САД за меѓународен развој
12. Мицковска, Г. (2008). *Можат ли обуките на Формативно оценување да ја зголемат објективноста на оценувањето*. Оценување: Блог наменет за сите што се заинтересирани за оценувањето на училиштата (<http://pepocenuvanje.blogspot.com/2008/12/blog-post.html>)
13. Мицковска, Г. (2008). *И оценувањето треба да се планира*. Оценување: Блог наменет за сите што се заинтересирани за оценувањето на училиштата (<http://pepocenuvanje.blogspot.com/2008/08/blog-post.html>)
14. Мицковска, Г. (2011). *Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија - ги користиме ли потенцијалите*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
15. Мицковска, Г., Тасевска А. (2015). *Формативно оценување во одделенска настава* (Прирачник за наставници). Скопје: Биро за развој на образованието
16. Мицковска, Г., Тасевска А. (2015). *Формативно оценување кај учениците со потешкотии во учењето* (Прирачник за наставници). Скопје: Биро за развој на образованието
17. Младеновска-Димитровска, М. (2014). *Современи тенденции во оценувањето на постигањата на учениците*. Стручен билтен на наставниците 17-18, Битола: СОУ „Таки Даскало“
18. Мурати, Џ. *Квалитетното оценување денес: Фактори и обусловувања* (<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Xheladin%20Murati.pdf>)
19. Murati, Xh. (2002). *Didaktika - Metodologjia e mësimdhënies*. Tetovë: Çabej
20. Murati, Xh. (2004). *Metodologjia e kërkimit pedagogjik*. Tetovë: Çabej

1. Мустафаи, М. (2011). *Соработка со родителите*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“
2. Наумова, С. (2013). *Формативното оценување во наставата по странски јазик* (Магистерски труд). Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ - Факултет за Образовни Науки
3. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи*. (2006). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија
4. *Настава и учење на 21 век* (прирачник за наставниците во основното образование). (2009). Скопје: AED - USAID
5. Никодиновска-Банчотовска, С. (2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје: Академски печат
6. *Notimi i të arriturave të nxënësve dhe dokumentacioni pedagogjik*. (2005). Manastir: Вуроја për zhvillimin e arsimit
7. Osmani, F. (2007). *Dokimologjia* (doracak dedikuar studentëve). Tetovë: Universiteti Shtetëror i Tetovës
8. Osmani, F. (2010). *Sistemi i vlerësimit në funksion të procesit mësimor*. Tetovë: Arbëria Design
9. *Оценка на оценката* (стручна трибина). (1993). Скопје: НИРО „Просветен работник“
10. *Оценување на напредокот и постигнувањата на учениците: упатства за училишта*. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID
11. *Оценување за учење во 21 век* (збирка на примери од практика). (2010). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - УСАИД Македонија
12. *Оценување во наставата* (Збирка преведени поглавја). (2008). Скопје: АБАКУС - УСАИД Македонија и ФИОМ
13. Павловска, Л. *Формативно и сумативно оценување*  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Lidija%20Pavlovska.pdf>)
14. Панзова, В. (2003). *Науката како занает*. Скопје: Филозофски факултет
15. Панзова, В. (2011). *Прирачник за изработка на студентски трудови* (второ издание). Скопје: Филозофски факултет
16. Пајковска Љ. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник

7. Пандилоска, С. (2008). *Дисциплината како средство или цел*. Скопје: „Вековишнина“
8. Першолја, М. (2011). *Формативното оценување во училиштата во Словенија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
9. Петковски, К. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник
0. Петковски, К. (1993). *Некои аспекти за оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник
1. Петковски, Н. К., Алексова, А. М. (2004). *Водење на динамично училиште - Организација, приоритети, предизвици и достигнувања*. Скопје: МОН - Биро за развој на образованието
2. Петрова-Ѓорѓева, Е. *Мотивираноста на наставникот за самообразование и професионален развој* (<http://eprints.ugd.edu.mk/6946/>)
3. Петров, Н. (2013). *Реформско-иновативниот систем на едукација, основа за интеракциско сознавање и учење*. Просветно дело - Списание за теорија и практика на образованието, бр.4, Скопје: Здружение за теорија и практика на образованието „Образовни рефлексии“
4. *Подобрување на оценувањето во училиштето - Изготвување стандарди за оценувањето - Кодекс на етичкото однесување при оценувањето* (материјали за обука). (2007). Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
5. Поповски, К. (1996). *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*. Скопје: „МИС“
6. Поповски, К. (1997). *Психолошки основи на современата настава*. Скопје: „Просветно дело“
7. Поповски, К. (1998). *Успешен наставник*. Скопје: НИРО „Просветен работник“
8. Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано
9. Поповски, К. (2002). *Речник на термините од областа на постигањата на учениците*. Скопје: Македонска книга
0. Поповски, Н. (2011). *Евалвација на успешноста на работата на наставникот*. Зборник на трудови од меѓународната стручна конференција: Ефикасност и ефективност на наставата. Битола: СОУ „Таки Даскало“



1. Правилник за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште. (1996). Скопје: Службен весник на Р.Македонија, бр.27
2. Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта по подрачја. (2015). Скопје: Службен весник на Р.Македонија, бр.10/15
3. Практикување на наученото: прирачник за професионален развој на учителите. (2011). Скопје: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија - USAID
4. Прирачник за Образование за животни вештини за VII-IX одделение. (2009). Скопје: Биро за развој на образованието - Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“
5. Примена на стандардите за оценување на учениците. (2007). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID
6. Примена на стандардите за оценување на учениците. (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование - USAID
7. Радоњиќ, С. (1961). *Како да учиме поуспешно*. Скопје: „Култура“
8. Ралевска-Вучкова, Н. (2014). *Самооценување и оценување од соученици*. Стручен билтен на наставниците. Битола: СОУ „Таки Даскало“, бр.17-18
9. Ристевска, С., Ѓорѓиевска, Г. (2004). *Прирачник за родители на ученици од основното образование*. Скопје: ЦРС
10. Создавање иновативни училишта: Подготвување на учениците за 21 век. (2009). Скопје: Академијата за развој на образованието (АЕД) - USAID
11. Спасовски, О. (2013). *Образованието на учениците со ниски постигања на учењето*. Скопје: Фондација Отворено општество - Македонија
12. Стандарди за оценување на учениците во основното училиште (нацрт). (2008). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
13. *Standardet e vlerësimit të nxënësve në shkollën fillore* (skicë). (2008). Shkup: Qendra Maqedonase për Arsimin Qytetar (MCGO) - USAID
14. Стојановска, В. (2001). *Училишните педагози и вреднувањето на работата на наставниците*. Скопје: Просветно дело, бр.5
15. Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум

16. Стојановска, В. (2011). *Национална стратегија и проектни активности за имплементација на ИКТ во основното образование*. Зборник на трудови од меѓународен симпозиум во Охрид: Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото. Скопје: Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Институт за педагогија. Том 1
17. Стојановски, З. (1993). *Фактори кои влијаат врз оценувањето на знаењето на учениците*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник
18. Србиновски, М. (1993). *Пропуси и слабости во оценувањето*. Оценка на оценката (стручна трибина). Скопје: Просветен работник
19. Талевски, Ј. Д. *Самооценување и оценување од соученици*. Битола: Педагошки факултет. стр.1  
(<http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Jove%20Dimitrija%20Talevski.pdf>)
00. *Упатството за оценување на учениците во основното училиште*. (2008). Скопје: Министерство за образование и наука - USAID
01. *Унапредување на оценувањето во училиштата*. (2007). Скопје: Американски институти за истражување и Меѓународна асоцијација за читање - USAID
02. *Унапредување на оценувањето во училища* (дополнителни материјали). (2008). Скопје: Организацијата Програмата за човеков и институционален развој - USAID
03. Цветаноска Ј. М. (2011). *Формативното оценување - иновација во предметната настава во основните училишта во Македонија*. Зборник на трудови од меѓународната конференција: Оценување за учење во 21 век. Охрид: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО) - USAID
04. Чонтева, Ж., Божинова, М. (2010). *Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија*. Скопје: Алгоритам центар (Едукативен центар)

## 2. СТРАНСКА ЛИТЕРАТУРА

1. Ainsworth, L., Viegut, D. (2006). *Common formative assessments*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
2. Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education  
([http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond\\_blackbox.pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf))
3. Beginning teacher BTSA. (2011). *Formative Assesment for California Teachers (FACT) – USER’S GUIDE*. California: Teacher Credentialing and the California Department of Education
4. Bennett, R.E. (July 2009). *Formative Assessment: Can the Claims for Efectiveness Be Substantiated?*, Educational Testing Service. New Jersey-USA: Princeton
5. Butler, D.L., Winnie, P.H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis*. Review of Educational Research, 65
6. Black, P.J., Wiliam, D. (1998a) . *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. nferNelson: London (reprinted in Phi Delta Kappan 80), pg.139-148
7. Black, P.J., Wiliam, D. (1998b). *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5
8. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press
9. Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., Chowne, A. (2006). *The effect of a new approach to group-work on pupil interaction*. Journal of Educational Pshychology, 98
10. Bakovljević, M. (1999). *Rečnik Didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet
11. Бјекић, Д., Папић, Ж. (2005). *Оцењивање* (Приручник за оцењивање у средњем стручном образовању). Београд: Министерство просвете и спорта Републике Србије
12. Brooks, V. (2002). *Assessment and classroom learning*-Assessment in Education, 5 , 70-78 (<http://ditc.missouri.edu/docs/blackBox.pdf>)
13. Carlson, M. Humphrey, G., Reinhardt, K. (2003). *Weaving science inquiry and continuous assessment: Using formative assessment to improve learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

14. Clarke, S (2001). *Unlocking formative assesment, practical strategies for enhancing pupils' learning in primary classroom*, Hodder Arnold: Institute of education, University of London
15. Conner, C. (1999). *Assesment in Action in the Primary School*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Group
16. Crooks, T. (2001). *The Validity of Formative Assessments*. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15
17. Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Врањешевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век*. Белград: Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Македонија -USAID
18. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
19. Gojkov, G. (2003). *Dokimologija – priručnik* (drugo, izmenjeno izdanje). Vršac: „Triton“
20. Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Croatia, Jastrebarsko: „Naklada Slap“
21. Heritage, M. (2008). *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assesment* - Paper prepared for the Formative Assesment for Teachers and Students (FAST) - State Colloborative on Assesment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington: The Council of Chief State School Officers (CCSSO)
22. Heritage, M. (2010): *Formative Assesment and Next-Generation Assesment Systems: Are We Losing An Opportunity?*. Paper prepared for the Council of Chief State School Officers. Washington, DC: Council of Chief State School Officers
23. Heritage, M. (2012). *Using the Formative Assesment Rubrics and Observation Protocols to Support Professional Reflection on Practice* (Draft), Prepared for the Formative Assesment for Teachers and Students (FAST) State Colloborative on Assesment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington: The Council of Chief State School Officers (CCSSO)
24. Huhta, A. (2010). *Diagnostic and Formative Assesment*. In Spolsky, Bernard and Hult, Francis M.. *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell
25. Juriq, V. (1976). *Pyetja e nxënësit në mësimin bashkëkohës*. Prishtinë: Enti i teksteve dhe i mjeteve mësimore



26. Kačapor, S., Vilotijević, M., Kandačina, M. (2005). *Umijaće ocenjivanja*. Mostar: „Bratis“ Užice
27. Komljanc, N. (2004). *Vloga povratne informacije u učnem procesu*, br.1. Ljubljana: Doodbna pedagogija
28. Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education
29. Linn, R. L., Miller, M. D. & Gronlund, N. E. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (ninth edition), New Jersey: Pearson
30. Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessments and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
31. McMillan H. J. (2006). *Classroom assesment - Principles and practice for effective standards-based instructions*, fourth edition, USA: Pearson
32. McManus, S. (2008). *Attributes of Effective Formative Assesment* - Paper prepared for the Formative Assesment for Teachers and Students (FAST) - State Colloborative on Assesment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DS: The Council of Chief State School Officers (CCSSO) (<http://www.dpi.state.nc.us/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>)
33. Nitko, Anthony J., Brokhart, Susan M. (2007). *Educational Assessment of Students*, fifth edition, USA: Pearson
34. Nuredini, V. (1999). *Metodika e punës së pedagogut të shkollës (I) - Dokimologjia*. Prishtinë: Rilindja
35. *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*. (2013). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања
36. Paul, S. (2010). *Teaching Toolkit – Summative & Formative Assesment*. Dublin: UCD
37. Peršolja, M., Burdenski, T.K. (2010). *Formative Monitoring of Student's Progress Based on Choice Theory*. International Journal of Choise Theory and Reality Therapy: An On-Line Journal, Vol.XXX No.1 Fall
38. *Педагошки речник 2*. (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије
39. Pianta, R.C., K.M. LaParo, B.K. Hamre. (2006). *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool* (Pre-K) version. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning (<http://curry.virginia.edu/research/centers/castl>)

40. Pongrac, S. (1980). *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga
41. Sluijmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. (1999). *Creating a learning environment using self, peer and co-assessment* *Learning Environments Research*, Vol. 1, pg.293 – 319
42. Станојевић, Д. (2010). *Критеријумски тест* (Мастер рад). Београд: Универзитет у Београду- Математички факултет  
(<http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1837/master%20Dragana%20Stanojevic.pdf?sequence=1>)
43. Stojanovska, V. (2013). *Students' opinion about professional ethics relation of the teachers*. (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*. Vol. 1. No.2  
(<http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/64/184>)
44. Shepard, L. A. (2005). *Formative assessment: Caveat emptor*. ETS Invitational Conference: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, New York: October 10–11, 2005. New York: University of Colorado at Boulder.  
(<http://mrharder.com/school/Teachers/shepard%20formative%20assessment.pdf>)
45. Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Београд: Naučna knjiga
46. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет
47. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет
48. Вилотијевић, Н., Вилотијевић, М. (2012). *Системско утемелење наставе у иновативној школи* (Оригинални научни рад Српска академија образовања). Београд: Годишњак за 2012 годину

### 3. ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

1. <http://www.ijersee.com/index.php/ijersee/article/view/64/184>
2. <http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicite.pdf>
3. <http://eprints.ugd.edu.mk/6612/1/Професионалната етика на наставникот.pdf>
4. <http://www.dpi.state.nc.us/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>
5. <https://www.ied.edu.hk/obl/files/The%20role%20of%20assessment%20in%20a%20learning%20culture.pdf>
6. <http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Lidija%20Pavlovska.pdf>
7. <http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Tatjana%20Gjorgjievska.pdf>
8. <http://eprints.ugd.edu.mk/6946/>
9. <http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Ubavka%20Butleska,%20Danica%20Talimdzijska.pdf>
10. <http://www.pep.org.mk/mk/ocenuvanje/conference/Docs/Xheladin%20Murati.pdf>
11. <http://pepocenuvanje.blogspot.com/2008/12/blog-post.html>
12. <http://ascd.typepad.com/blog/2010/10/how-can-we-improve-formative-assessment.html>
13. [http://pakive.blogspot.mk/2015/01/blog-post\\_71.html](http://pakive.blogspot.mk/2015/01/blog-post_71.html)
14. <http://www.uwsp.edu/education/Iwilson/curric/newtaxonomy.htm>
15. <http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/questype.htm>
16. [www.virginia.edu/vprgs/CASTL/](http://www.virginia.edu/vprgs/CASTL/)
17. [www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm](http://www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm)
18. <http://www.cmu.edu/teaching/resources/Teaching/CourseDesign/TeacherAssessm/Knowl-CogProcDimension.pdf>
19. <http://documents.tips/documents/-55720cae497959fc0b8c48ad.html>
20. <http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1837/master%20Dragana%20Stanojevic.pdf?sequence=1>
21. <http://www.pearsonhighered.com/bookseller/academic/product/0,3110,0131719254,00.html>
22. <https://www.ied.edu.hk/obl/files/The%20role%20of%20assessment%20in%20a%20learning%20culture.pdf>
23. <http://tehnickoobrazovanie.weebly.com/10911095107710851080109510821086-108710861088109010921086108310801086.html>



**1. Прашалник за  
наставниците**

**2. Прашалник за учениците**

**3. Протокол за следење на наставен  
час**



## ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ ОД ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Почитуван наставнику. Целта на ова анкертирање е да се испитаат Вашите мислења ставови во однос на примената на формативното оценување, односно спроведувањето на формативните стратегии, методи и техники во вашата пракса при оценувањето на постигањата на учениците согласно Стандардите за оценување во основните училишта, кои маат за цел да им помогнат на учесниците во процесот на оценувањето да го подобрат, рвенствено, формативното оценување, и на тој начин да придонесуваат за поквалитетни и овисоки постигања на учениците. Ценејќи го вашето работно искуство, Ви се обраќам за оработка, очекувајќи дека вашите искрени одговори ќе послужат како извор при зработувањето на податоците добиени во истажувањето во мојата докторска теза. Вашите скрени одговори не само што ќе придонесат за релевантноста на ова истражување, туку и а разрешувањето на дилемите и прашањата поврзани со реализирањето на процесот на редувањето и оценувањето во нашите основни училишта.

### ОСНОВНИ ИНФОРМАЦИИ ЗА ВАС

Основно училиште: \_\_\_\_\_

Датум и место: \_\_\_\_\_

<i>Возраст:</i>	<i>Степен на образование:</i>	<i>Работно искуство:</i>	<i>Во училиштето реализирам:</i>
а) Под 30 години	а) Средно образование	а) До 10 години	а) Одделенска настава
б) Од 30 до 40 години	б) Високо образование	б) Од 10 до 20 години	б) Предметна настава
в) Од 40 до 50 години	в) М-р	в) Од 20 до 30 години	
г) Над 50 години	г) Д-р	г) Над 30 години	

*Изберете само еден одговор во секоја колона!*

## ПРАШАЊА ВРЗАНИ СО ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Дали во последните години, во текот на вашето работно искуство, во или надвор од училиштето, сте имале обука од подрачјето на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците?

- |    |    |
|----|----|
| а) | Да |
| б) | Не |

2. Кога би имале можност, дали би сакале да се вклучите во организирана обука во подрачјето на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците?

- |    |               |
|----|---------------|
| а) | Да            |
| б) | Не            |
| в) | Немам мислење |

3. Дали сте запознаени со стандардите за оценување на учениците во основно училиште и дали ги применувате при реализирањето на проверувањето и оценувањето на знаењата и постигањата на учениците во Вашата педагошка пракса?

- |    |                              |
|----|------------------------------|
| а) | Да, секогаш ги применувам    |
| б) | Делумно ги применувам        |
| в) | Не, никогаш не ги применувам |
| г) | Немам мислење                |

4. Дали Вие го планирате формативното оценување на постигањата на учениците во плановите за наставна работа? (на ова прашање може да заокружите повеќе од еден одговор)

- |    |  |
|----|--|
| а) | Да, во годишниот план за наставна работа     |
| б) | Да, во тематските планови за наставна работа |
| в) | Да, во дневните планови за наставна работа   |
| г) | Не го планирам                               |

5. Се трудите ли да бидете реални и транспарентни и дали постапувате праведно и доследно со сите ученици при проверувањето и оценувањето на постигањата на ученикот?

- |    |                           |
|----|---------------------------|
| а) | Да, редовно               |
| б) | Понекогаш                 |
| в) | Не, никогаш               |
| г) | Во зависност од потребата |

**6. Дали проверувањето и оценувањето го реализирате според конкретни критериуми, со кои однапред ги запознавате учениците (што треба да учат и за што ќе бидат оценувани)?**

- |    |   |
|----|---|
| а) | Да, секогаш   |
| б) | Понекогаш   |
| в) | Не, никогаш   |
| г) | Зависно од ситуацијата, кога ќе оценам дека има потреба |

**7. Кога оценувате, дали на учениците им давате јасни насоки во врска со активноста што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др.)?**

- |    |   |
|----|---|
| а) | Да, секогаш   |
| б) | Понекогаш   |
| в) | Не, никогаш   |
| г) | Зависно од ситуацијата, кога ќе оценам дека има потреба |

**8. Дали на ученикот после оценувањето му давате објаснување и насока за понатамошната работа?**

- |    |                           |
|----|---------------------------|
| а) | Да, секогаш               |
| б) | Понекогаш                 |
| в) | Не, никогаш               |
| г) | Во зависност од потребата |

**9. Дали на ученикот во вистинското време, во текот на самиот процес на учење, му давате повратна информација за дадениот одговор?**

- |    |                         |
|----|-------------------------|
| а) | Секогаш                 |
| б) | Понекогаш               |
| в) | Никогаш                 |
| г) | Ретко, според потребата |

**10. Кога давате повратни информации, дали се трудите Вашата повратна информација да биде, точна, детална и фокусирана?**

- |    |                         |
|----|-------------------------|
| а) | Секогаш                 |
| б) | Понекогаш               |
| в) | Никогаш                 |
| г) | Ретко, според потребата |

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

**11. Се трудите ли да давате индивидуализирани повратни информации и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот?**

а)	Секогаш
б)	Понекогаш
в)	Никогаш
г)	Немам мислење

**12. Дали има случаи кога учениците изразуваат незадоволство за Вашето оценување и што рефлектира недоразбирање и несогласност меѓу Вас и ученикот?**

а)	Има такви случаи
б)	Понекогаш (ретко) има такви случаи
в)	Нема такви случаи

**13. Обележете го со X интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците?**

		Секогаш	Често	Понекогаш (ретко)	Никогаш
а)	Усни одговори на прашања поставени од страна на наставниците				
б)	Дискусија со/и меѓу ученици				
в)	Усно излагање, презентација				
г)	Писмено проверување: прашања од есејски тип				
ѓ)	Контролни задачи со куси прашања од отворен тип				
и)	Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор				
ј)	Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини				
к)	Практични изведби / проектни задачи				
л)	Есеи изработени вон часот				
љ)	Портофолио				
м)	Заедничко проверување				
н)	Самопроверување или самооценување на учениците				



**14. Обележете го со X интензитетот на користењето на наведените начини што ги употребувате при следењето на активностите на учениците!**

		Секогаш	Често	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
а)	<b>Насоченото следење</b> (при кое одблиску се следат активностите на некој ученик или група ученици).				
б)	<b>Ненасоченото, општото следење</b>				

**15. Обележете го со X интензитетот на примената на наведените компоненти што ги користите при оценувањето на учениците?**

		Секогаш	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
а)	Познавање на факти, поими, правила, дефиниции			
б)	Разбирањето на она што се учи (знаењето)			
в)	Решавање на проблемски ситуации			
г)	Оспособеност за анализирање и заклучување			
ѓ)	Интересирањето и ангажирањето на ученикот за учење			
и)	Редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите			
ј)	Практична примена на знаењата			

**16. Дали им давате можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици?**

а)	Секогаш
б)	Понекогаш (ретко)
в)	Никогаш

**17. Дали им давате можност на учениците да се вклучуваат во анализата и оценувањето на својата работа?**

а)	Секогаш
б)	Понекогаш (ретко)
в)	Никогаш

**18. Дали водите редовно персонална евиденција во врска со проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците?**

а)	Секогаш
б)	Понекогаш (ретко)
в)	Никогаш

**19. Колку често и за што (за кој цел) ги користите податоците од проверувањето на постигањата на учениците?**

		Секогаш	Често	Понекогаш	Никогаш
а)	За оценување (ставање на оценка) на учениците				
б)	За анализирање на напредокот на учениците				
в)	За редовно повратно информирање и упатување на учениците како подобро да учат				
г)	За редовно информирање на родителите				
ѓ)	За планирање и подобрување на сопствената работа				
и)	За додатно дисциплинирање на учениците				

**20. На кој начин и колку често ги информирате родителите за постигањата на нивните деца?**

		Секогаш	Често	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
а)	Усно				
б)	Писмено (со коментари и увид во писмените трудови)				
в)	Преку нивните деца				
г)	Преку електронска комуникација				

**21. Како доаѓате до сознание за ставовите на родителите во врска со напредувањето и оценките на нивните деца?**

		Секогаш	Често	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
a)	На родителските состаноци				
b)	Од индивидуални разговори со родителите				
в)	Преку баран писмен коментар од родителите				
г)	Преку нивните деца				
д)	Преку електронска комуникација				

**22. Дали сметате дека е потребно почесто да се применува формативното проверување и оценување на постигањата на учениците, отколку што тоа досега Вие сте го применувале?**

a)	Потребно е тоа почесто да се применува отколку досега
b)	Потребно е да се применува како и досега
в)	Потребно е да се применува поретко отколку што досега се применува
г)	Немам мислење

**23. Што Вие предлагате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на формативното оценување на постигањата на учениците?**

***Ви благодарам за соработката!***

## ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ ОД ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Почитуван ученику, Ќе Ви бидам благодарна доколку искрено ми одговорите на оставените прашања во овој анкетен лист. Твоите искрени одговори многу ќе ми помогнат ја извршам правилно мојата задача. Затоа Ви се молам внимателно прочитај ги и одговори на дадените прашања!

Однапред Ви благодарам за Вашата соработка!



### ОСНОВНИ ПОДАТОЦИ

Основно училиште: \_\_\_\_\_

Одделение: \_\_\_\_\_

### ПРАШАЊА ВРЗАНИ СО ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Дали се плашите од наставникот кога забележувате дека Ве оценува?

а)	Да
б)	Понекогаш
в)	Не

2. Дали наставниците се однесуваат добро со Вас и се трудат да се чувствуваат добро?

а)	Секогаш така се однесуваат
б)	Понекогаш (ретко) така се однесуваат
в)	Никогаш така не се однесуваат
г)	Немам мислење

3. Дали мислите дека наставниците треба редовно и на секој час да Ве оценуваат?

а)	Да
б)	Не
в)	Немам мислење



4. Дали наставникот Ве оценува реално?

- |    |             |
|----|-------------|
| а) | Да, секогаш |
| б) | Понекогаш   |
| в) | Не, никогаш |

5. Дали наставникот Ви ја кажува оценката и дали постапува со сите ученици праведно?

- |    |             |
|----|-------------|
| а) | Да, секогаш |
| б) | Понекогаш   |
| в) | Не, никогаш |

6. Дали наставниците пред да Ве оценуваат, Ви кажуваат што треба да учите, како ќе Ве оценуваат и за што ќе бидете оценувани?

- |    |                        |
|----|------------------------|
| а) | Да, секогаш            |
| б) | Понекогаш              |
| в) | Не, никогаш            |
| г) | Зависно од ситуацијата |

7. Дали наставниците кога Ви даваат задачи, Ви кажуваат како да работите и колку време имате на располагање?

- |    |                        |
|----|------------------------|
| а) | Да, секогаш            |
| б) | Понекогаш              |
| в) | Не, никогаш            |
| г) | Зависно од ситуацијата |

8. Дали наставниците кога Ве ангажираат Ви даваат објаснувања за натамошната работа?

- |    |                           |
|----|---------------------------|
| а) | Да, секогаш               |
| б) | Понекогаш                 |
| в) | Не, никогаш               |
| г) | Во зависност од потребата |

9. Дали наставниците кога одговарате на прашањата, веднаш Ви кажуваат дали сте одговориле точно или сте погрешиле?

- |    |                             |
|----|-----------------------------|
| а) | Секогаш така постапуваат    |
| б) | Понекогаш така постапуваат  |
| в) | Никогаш така не постапуваат |

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

**10. Дали наставниците кога Ви даваат повратна информација, Ви даваат детално објаснување за тоа?**

- |    |                          |
|----|--------------------------|
| а) | Секогаш тоа го прават    |
| б) | Понекогаш тоа го прават  |
| в) | Никогаш тоа не го прават |

**11. Дали некогаш сте биле незадоволни од оценувањето на наставниците и сте изразувале несогласност со нив?**

- |    |                                    |
|----|------------------------------------|
| а) | Има такви случаи                   |
| б) | Понекогаш (ретко) има такви случаи |
| в) | Нема такви случаи                  |

**12. Кога наставникот Ве оценува, што најмногу влијае на оценката?  
(заокружи најмногу три од понудените одговори)**

- |    |  |
|----|--|
| а) | Знаењето на ученикот                     |
| б) | Оценките по другите предмети             |
| в) | Моменталното расположение на наставникот |
| г) | Поведението на ученикот                  |
| ѓ) | Надворешниот изглед на ученикот          |
| и) | Поранешниот успех на ученикот            |

**13. Обележете го со X интензитетот на примената на наведените методи и постапки при формативното проверување и оценување на постигањата на учениците?**

		Секогаш	Често	Понекогаш (ретко)	Никогаш
а)	Усни одговори на прашања поставени од страна на наставниците				
б)	Дискусија со/и меѓу ученици				
в)	Усно излагање, презентација				
г)	Писмено проверување: прашања од есејски тип				
ѓ)	Контролни задачи со куси прашања од отворен тип				
и)	Тестови на знаења со прашања од двочлен или од повеќе член избор				
ј)	Писмени задачи кои бараат интегрирање на знаење од повеќе содржини				
к)	Практични изведби / проектни задачи				
л)	Есеи изработени вон часот				
љ)	Портофолио				
м)	Заедничко проверување				
н)	Самопроверување или самооценување на учениците				

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

14. Обележете го со  интензитетот на примената на наведените компоненти што наставниците повеќе ги земаат во предвид кога Ве оценуваат?

		Секогаш	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
а)	Познавање на факти, поими, правила, дефиниции			
б)	Разбирањето на она што се учи (знаењето)			
в)	Решавање на проблемски ситуации			
г)	Оспособеност за анализирање и заклучување			
ѓ)	Интересирањето и ангажирањето на ученикот за учење			
и)	Редовноста и сериозноста на ученикот при решавањето на задачите			
ј)	Практична примена на знаењата			

15. Кога наставникот најреално Ве оценува?

а)	Секогаш кога давам одговор или решавам задача
б)	На крајот од тримесечието
в)	На крајот од првото полугодие
г)	На крајот на учебната година

16. Што наставниците најчесто земаат предвид кога Ве оценуваат?

а)	Редовното извршување на поставените задачи
б)	Квалитетот на усните одговори
в)	Успехот на тестови на знаења и контролните задачи
г)	Однесувањето на ученикот
ѓ)	Активноста на ученикот на часот
д)	Друго (наведи што) _____

17. Како би Ви одговарало повеќе да Ве оценува наставникот?

а)	Преку усни одговори
б)	Преку писмени задачи
в)	Преку тестови на знаења
г)	Преку пратични задачи
ѓ)	На друг начин (наведи како): _____

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

**18. Дали наставниците Ви даваат можност да ја оценувате работата на своите соученици (другари)?**

- |    |                   |
|----|-------------------|
| а) | Секогаш           |
| б) | Понекогаш (ретко) |
| в) | Никогаш           |

**19. Дали наставниците Ви даваат можност да ја оценувате својата работа?**

- |    |                   |
|----|-------------------|
| а) | Секогаш           |
| б) | Понекогаш (ретко) |
| в) | Никогаш           |

**20. Дали наставниците водат редовно персонална евиденција кога ги проверуваат Вашите постигања?**

- |    |                   |
|----|-------------------|
| а) | Секогаш           |
| б) | Понекогаш (ретко) |
| в) | Никогаш           |

**21. Дали сметате дека е потребно наставниците почесто да ги проверуваат и оценуваат постигањата на учениците, отколку што тоа досега го практикуваат?**

- |    |  |
|----|--|
| а) | Потребно е тоа почесто да се применува отколку досега              |
| б) | Потребно е да се применува како и досега                           |
| в) | Потребно е да се применува поретко отколку што досега се применува |
| г) | Немам мислење  |

**22. На кој начин и колку често наставниците ги информираат родителите за постигнатиот успех на учениците?**

		Секогаш	Често	Понекогаш (Ретко)	Никогаш
а)	На родителските состаноци				
б)	Од индивидуални разговори со родителите				
в)	Преку нас, учениците				
г)	Преку електронска комуникација				
д)	Друго (наведете)				



**23. Што Вие сметате дека не е добро при проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците во Вашето училиште?**

***Ви благодарам за соработката!***

## ПРОТОКОЛ ЗА СЛЕДЕЊЕ НА НАСТАВЕН ЧАС

### I. ОПШТИ ПОДАТОЦИ

Град/Село: \_\_\_\_\_  
Основно училиште: \_\_\_\_\_  
Одделение: \_\_\_\_\_  
Наставник: \_\_\_\_\_  
Дата: \_\_\_\_\_  
Час по редослед (I, II, III, IV): \_\_\_\_\_  
Обсерватор/Наблудувач: \_\_\_\_\_  
Време на наблудување: \_\_\_\_\_  
Место на наблудување: \_\_\_\_\_  
Период на наблудувањето: \_\_\_\_\_  
Субјекти кои се наблудуваат (Учениците од II, III, IV, V одд.): \_\_\_\_\_

Целта на наблудувањето: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Предмет на наблудувањето: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Број на ученици во класот: \_\_\_\_\_

### II. МЕТОДИЧКИ ПОДАТОЦИ

- Наставен предмет/Програмско подрачје: \_\_\_\_\_
- Тема: \_\_\_\_\_
- Наставна содржина: \_\_\_\_\_

### ЗАЧЕСТЕНОСТ

2. НЕ
3. ДЕЛУМНО
4. ДА

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

ФОКУСНИ ТОЧКИ	ТВРДЕЊЕ/ИСКАЗ	1	2	3	КОМЕНТАР
СПОДЕЛУВАЊЕ НА ЦЕЛИТЕ НА УЧЕЊЕТО СО УЧЕНИЦИТЕ	- Наставникот ги запознава учениците со целите на работниот ден;	1	2	3	
	- Наставникот им објаснува на учениците зошто се предава конкретната лекција или зошто се изведува активноста;	1	2	3	
	- Наставникот дава јасни насоки во врска со активноста што се оценува (како да работи, колку време има на располагање, и др);	1	2	3	
	- Ги дели работните налози;	1	2	3	
	- Ги опишува и објаснува задачите;	1	2	3	
	- Дава совети;	1	2	3	
	- Објаснува клучни поими;	1	2	3	
	- Поттикнува соработка;	1	2	3	
	- Дискутира со учениците;	1	2	3	
	- Контролира;	1	2	3	
	- Прашува;	1	2	3	
	- Разговара со секој ученик;	1	2	3	
	- Сугерира, советува, мотивира;	1	2	3	
	- Разговара за можни заклучоци.	1	2	3	

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

КОРИСТЕЊЕ НА ЕФЕКТИВНИ ТЕХНИКИ НА ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА	-Прашањата се искажуваат на резимиран начин, за да се разбере намената на прашањето;	1	2	3	
	-Прашањата се поврзуваат со целите на учењето;	1	2	3	
	-Наставникот при проверувањето го вклучува целиот клас;	1	2	3	
	-Наставникот користи <i>отворени прашања</i> кои го предизвикуваат размислувањето на учениците;	1	2	3	
	-Наставникот дава кратки таканаречени <i>затворени прашања</i> , што бараат куси „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси, како што е учењето напамет;	1	2	3	
	-Наставникот го цени и „погрешниот“ одговор на ученикот;	1	2	3	
	-Наставникот ги казнува учениците кои не се активни кога поставува прашања;	1	2	3	
	-Наставникот ги проширува иницијалните одговори (бара подетално образложение кога одговара ученикот);	1	2	3	
	-Наставникот дава „соодветно време за чекање“ (1 до 3 секунди) меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот;	1	2	3	
	-Наставникот им поставува прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат;	1	2	3	
-Наставникот чека 5-10 секунди ученикот да одговори, пред да го постави прашањето на друг ученик;	1	2	3		



*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

<p>-Наставникот бара од учениците да составуваат сопствени прашања за извесна лекција;</p>	1	2	3	
<p>- Наставникот прашањата ги поставува на соодветен редослед, ја користи Блумовата таксономија како основа кога дава прашања (Познавање→Сваќање→Примена → Анализа→Синтеза→ Евалвација);</p>	1	2	3	
<p>-Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применуваа стратегијата „Семафор“;</p>	1	2	3	
<p>-Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применуваа стратегијата „Самостојно-Споделено-Јавно“;</p>	1	2	3	
<p>-Наставникот при проверувањето и оценувањето на одговорите ја применуваа стратегијата „Прашање-Одговор-Врски“.</p>	1	2	3	

<b>ЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ И САМООЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ</b>	-Наставникот им дава можност на учениците да ја оценуваат работата на своите соученици;	1	2	3	
	- Наставникот им дава можност на учениците да ја анализираат и оценуваат својата работа;	1	2	3	
	-Наставникот ги подржува учениците кога признаваат дека имаат проблеми, без закани за нивната доверба;	1	2	3	
	-Наставникот им дава доволно време на учениците да ги разработат проблемите/задачите;	1	2	3	
	-Наставникот им овозможува на учениците да разгледаат различни одговори од трудовите на ученици кои не ги познаваат;	1	2	3	
	-Наставникот овозможува меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот.	1	2	3	

*Имплементација на формативното оценување  
на постигањата на учениците во основното училиште*

КОРИСТЕЊЕ НА ЕФЕКТИВНИ ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ	-Наставникот дава квалитетна повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот дава повратна информација во вистинско време, во текот на самиот процес на учење;	1	2	3	
	-Наставникот дава продлабочени повратни информации за разни аспекти на знаењата на ученикот;	1	2	3	
	-Наставникот и дава предност на усната повратна информација во однос на пишаната повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот проверува дали ученикот ја разбрал неговата повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот ги наблудува реакциите на ученикот и води грижа за неговите чувства;	1	2	3	
	-Наставникот дава описна повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот дава точна, детална и фокусирана повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот дава специфична а не општа повратна информација;	1	2	3	
	-Наставникот дава индивидуализирана повратна информација и со позитивната насоченост кон личноста на ученикот;	1	2	3	
	-Наставникот дава повратна информација која му дава можност на ученикот да реагира;	1	2	3	
	-Наставникот дава повратна информација која не му нуди директна помош на ученикот во решавањето на проблемите на кои наидува;	1	2	3	