

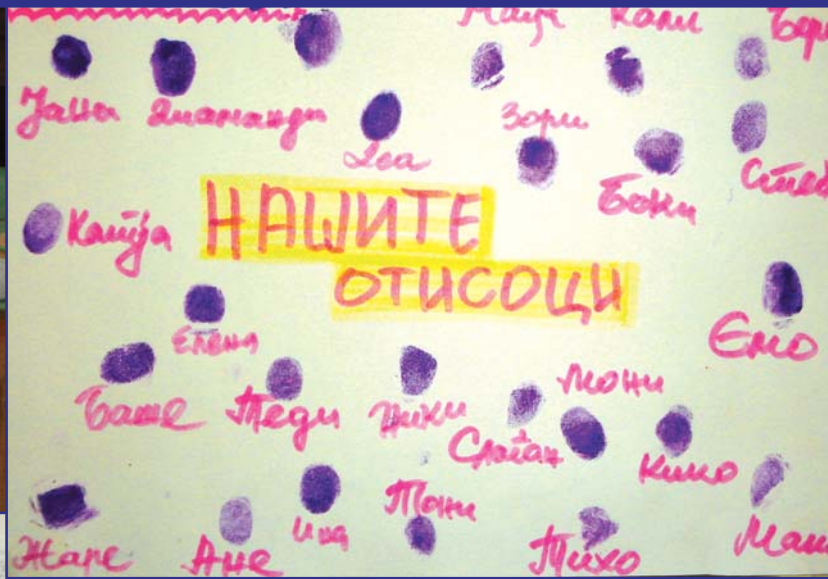


**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE



Academy for Educational Development

# ПРИМЕНА НА СТАНДАРДИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ



## МАТЕРИЈАЛИ ЗА ОБУКА 1

Обуката за унапредување на оценувањето се реализира во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО)



# ПРИМЕНА НА СТАНДАРДИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

МАТЕРИЈАЛИ ЗА ОБУКА  
1

---

Овој прирачник е финансиран од американскиот народ преку **Агенцијата на САД за меѓународен развој - УСАИД Македонија**, во рамките на **Проектот за основно образование**, компонента *Унапредување на оценувањето на учениците*, што го спроведува **Академијата за развој на образованието (АЕД)** во партнерство со **Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО)**.

*Прирачникот го подготвија:*

д-р Томас Џерард Шел, Центар за истражувања во образованието,  
Даблин, Република Ирска

д-р Дамијан Пол Марчан, Факултет за наставници, Даблин, Република Ирска

м-р Киро Попоски, консултант за оценување во основното образование

м-р Горица Мицковска, раководител на компонентата  
„Унапредување на оценувањето на учениците“

*Превод:*

Владимир Мостров

*Лектура:*

Сузана Стојковска

*Графичко уредување:*

Билјана Михајловска

CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

373.3.091.279.9(035)

ПРИМЕНА на стандардите за оценување на учениците: материјали за обука . 1  
/ [прирачникот го подготвија Томас Џерард Шел... и др.; превод Владимир Мостров].  
– Скопје: Македонски центар за граѓанско образование, 2008. – 158 стр.: граф. прикази;  
29 см.

Фусноти кон текстот. – Библиографија: стр. 156–157

ISBN 978-608-4529-02-6

а) Оценување – Основно воспитание и образование – Прирачници  
COBISS.MK-ID 75271178

ASS-408-001-MAC (2)

*Ставовите на авторите искажани во овој прирачник не ги изразуваат ставовите на Агенцијата на САД за меѓународен развој или на Владата на Соединетите Американски Држави.*

---

**СОДРЖИНА**

<b>ВОВЕД</b>		<b>5</b>
<b>ТЕМА 1</b>	<b>ОЦЕНУВАЊЕТО КАКО КОМПОНЕНТА НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС</b>	<b>7</b>
1.1.	Цели	7
1.2.	Клучни концепти и видови оценувања	7
1.3.	Клучните карактеристики на оценувањето	14
<b>ТЕМА 2</b>	<b>НАСТАВНАТА ПРОГРАМА КАКО ОСНОВА НА ОЦЕНУВАЊЕТО</b>	<b>21</b>
2.1.	Цели	21
2.2.	Проучување на учењето	21
2.3.	Поврзување на долгорочните цели, меѓуцелите, задачите (процесите) и резултатите	26
<b>ТЕМА 3</b>	<b>ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ</b>	<b>31</b>
3.1.	Цели	31
3.2.	Преглед на нашето разбирање на формативното оценување (оценување за учење)	31
3.3.	Основните принципи на формативното оценување	33
3.4.	Спроведување на формативното оценување	35
<b>ТЕМА 4</b>	<b>ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА</b>	<b>37</b>
4.1.	Цели	37
4.2.	Кога и за што се дава ФПИ	38
4.3.	Делотворноста на ФПИ зависи од начинот на кој таа се дава	39
4.4.	Пожелни карактеристики на формативната повратна информација	40
4.5.	Ефектите од квалитетната формативна повратна информација	42
<b>ТЕМА 5</b>	<b>ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА</b>	<b>44</b>
5.1.	Цели	44
5.2.	Што знаеме за прашањата	44
5.3.	Приоди во изготвувањето на прашањата и давањето одговори	49
5.4.	Поставување прашања и следење на работата на учениците	53
<b>ТЕМА 6</b>	<b>ЕСЕЈСКИ ПРАШАЊА</b>	<b>54</b>
6.1.	Цели	54
6.2.	Општо за прашањата од есејски вид	54
6.3.	Оценување и изготвување листи за бодирање	59
6.4.	Примена на листата за аналитичко бодирање	66
<b>ТЕМА 7</b>	<b>САМООЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИТЕ</b>	<b>68</b>
7.1.	Цели	68
7.2.	Заемно оценување и самооценување	68
7.3.	Повеќе за видовите на самооценување и нивната оправданост	70
<b>ТЕМА 8</b>	<b>ПОРТФОЛИО</b>	<b>73</b>
8.1.	Цели	73
8.2.	Што се портфолијата?	73
8.3.	Видови портфолија	74
8.4.	Изготвување и користење на портфолијата	76

<b>ТЕМА 9</b>	<b>ИЗВЕДБЕНИ АКТИВНОСТИ</b>	<b>80</b>
9.1.	Цели	80
9.2.	Потреба од оценување на изведбените активности	80
9.3.	Дефинирање на поимите	80
9.4.	Изготвување задачи за оценување на изведба и/или продукт	81
9.5.	Начини на оценување на изведбените активности	84
9.6.	Користење на листа за бодирање при оценувањето на усна презентација	85
9.7.	Предности и проблеми во оценувањето на изведбените активности	88
<b>ТЕМА 10</b>	<b>ПРОЕКТИ</b>	<b>89</b>
10.1.	Цели	89
10.2.	Карактеристики на проектите	89
10.3.	Приоди во оценувањето на проектите	92
<b>ПРИЛОЗИ</b>		<b>95</b>
Прилог 1.1.	Стандарди за оценување на учениците во основното училиште (нацрт)	97
Прилог 2.1.	Листа за проценка на целите на учењето	115
Прилог 2.2.	Листа на стратегиите за оценување при оценувањата од страна на наставниците	116
Прилог 3.1.	Препораки за работата на наставниците во училница	117
Прилог 4.1.	Карактеристики на повратната информација	118
Прилог 5.1.	Образец за бележење на насочените следења на прашањата од ученикот	119
Прилог 5.2.	Стратегии за поучување за ефективен дијалог	120
Прилог 5.3.	Самооценување на претходните знаења за некоја тема: стратегија ЗСН	122
Прилог 6.1.	Листа за проверка на пишувањето	124
Прилог 6.2.	Изработка на упатства за пишување есеи на определена тема – насоки	125
Прилог 6.3.	Водич за бодирање при оценувањето на пишувањето во вишите одделенија на основните училишта во Орегон	126
Прилог 7.1.	Дневник за учење / Дневник за самооценување	128
Прилог 7.2.	Графички органајзери за самооценување	130
Прилог 8.1.	Видови портфолија	132
Прилог 8.2.	Пример на насловна страница за податоци за трудот во портфолиото	135
Прилог 8.3.	Пример на формулар за самоанализа и самовреднување	136
Прилог 8.4.	Самовреднување и самоанализа на учениците	137
Прилог 9.1.	Самоевалвацијата и самоанализата на ученикот	138
Прилог 9.2.	Листа за бодирање при оценување на усна презентација	139
Прилог 9.3.	Листа за аналитичко бодирање при вреднувањето на усна презентација	140
Прилог 9.4.	Алтернативна листа за бодирање при вреднувањето на усна презентација	141
Прилог 9.5.	Пример на спецификација на задача за пишување	142
Прилог 9.6.	Пример на задача за пишување	143
Прилог 9.7.	Пример на листа за проверка (за користење микроскоп)	144
Прилог 9.8.	Пример на листа за оценување на клучна карактеристика	145
Прилог 10.1.	Проектна работа – образец за проектен план (за наставниците)	146
Прилог 10.2.	Образец за проектен план (за учениците)	147
Прилог 10.3.	Образец за оценување групен проект	148
Прилог 10.4.	Образец на проект на наставник по биологија во 8 одделение	149
<b>РЕЧНИК</b>		<b>150</b>
<b>ПРЕПОРАЧАНА ЛИТЕРАТУРА</b>		<b>156</b>

## МИСИЈА НА ПОТПРОЕКТОТ

*Подобрување на оценувањето на учениците во основните училишта во Македонија, како потпроект на Проектот за основно образование на УСАИД, има за цел да го унапреди постојниот систем на училишното оценување за да го подобри поучувањето и учењето и да придонесе за оптимален индивидуален напредок на секој ученик.*

Подобрувањето на оценувањето во училиштата ќе се постигне преку:

- воспоставување стандарди за оценување;
- обука на наставниот кадар;
- изготвување на потребни стручни материјали;
- перманентна стручна поддршка на училиштата во процесот на оценувањето;
- подигање на свеста на стручната и пошироката јавност за придобивките од квалитетно оценување;
- поврзување на училишното оценување со екстерните оценувања.

Како резултат на активностите во потпроектот ќе се изгради модел на училишно оценување во Република Македонија што ќе биде компатибилен со оценувањето во земјите од ЕУ.

Поаѓајќи од убедувањето дека наставникот е клучен фактор за квалитетот на наставата, што значи и за квалитетот на оценувањето, во потпроектот *Подобрување на оценувањето на учениците во основните училишта* клучна улога имаат активностите за професионалниот развој на наставниците. До крајот на проектот се планира сите наставници во Македонија да се стекнат со компетенции за оценување согласно Стандардите за оценување што се, исто така, изготвени во рамките на овој проект. Циклусот на обуките ќе придонесат за тоа.

Овој прирачник е наменет за базична обука за примена на Стандардите за оценување во основните училишта и има за цел да им помогне на учесниците во процесот на оценувањето да го подобраат, првенствено, формативното оценување и на тој начин да придонесуваат за поквалитетни и повисоки постигања на учениците.

Во него се содржани материјали од обуките за изготвување на стандарди за оценување и за нивна примена што ги водеа консултантите од Ирска, Џерард Шел и Дамијан Марчан, како и други материјали соодветно на концептот за базична обука за примена на Стандардите за оценување. Материјалите ги

покриваат темите од првиот циклус на базичната обука, но не се замена за неа. Тие треба да им дадат на учесниците на обуките уште едно гледање на одделни прашања од областа на оценувањето, понекогаш да им понудат можни инструменти за оценување (главно дадени во прилозите), а почесто да им дадат пошироко разбирање на дел од прашањата поврзани со оценувањето на учениците во училиштата.

Се очекува целите поставени за секоја од темите да се постигнат преку учеството во обуките и проучувањето на материјалите во прирачников.



## ОЦЕНУВАЊЕТО КАКО КОМПОНЕНТА НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

### 1.1. ЦЕЛИ:

- да се согледа потребата од почитување на основните принципи на оценувањето;
- да се согледаат заемните односи меѓу оценувањето, учењето и поучувањето;
- да се осознаат функциите на оценувањето;
- да се увиди разновидноста на методите на оценување;
- да се согледаат разликите меѓу формативното и сумативното оценување.

## 12. Клучни концепти и видови оценувања

### 1.2.1. Што претставува оценувањето?

Терминот **оценување**, во својата најширока смисла, означува **процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците** коишто се користат за: (1) информирање на учениците и на нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите; (2) обезбедување поддршка на наставниците за да ја модификуваат својата настава; (3) информирање на другите надлежни структури коишто донесуваат одлуки за образовната политика што се однесува на учениците (на пример, одлуките за напредувањето на учениците, одлуките за вклучувањето на учениците во одредени образовни програми и видови на практични активности). (**Стандарди за оценување на учениците во основното училиште во Република Македонија (Упатство за оценување на учениците во основните училишта<sup>1</sup>)**)

<sup>1</sup> Стандардите под наслов *Упатство за оценување во основните училишта* се усвоени со одлука на Министерот за образование и наука, бр.071581/1 од 21.02.2008 година.

## ШТО ПРЕТСТАВУВА ОЦЕНУВАЊЕТО?

Оценувањето е процес на обезбедување информации што се користат за донесување одлуки за учениците, наставните планови и програми и за образовната политика. (Nitko, 2004)

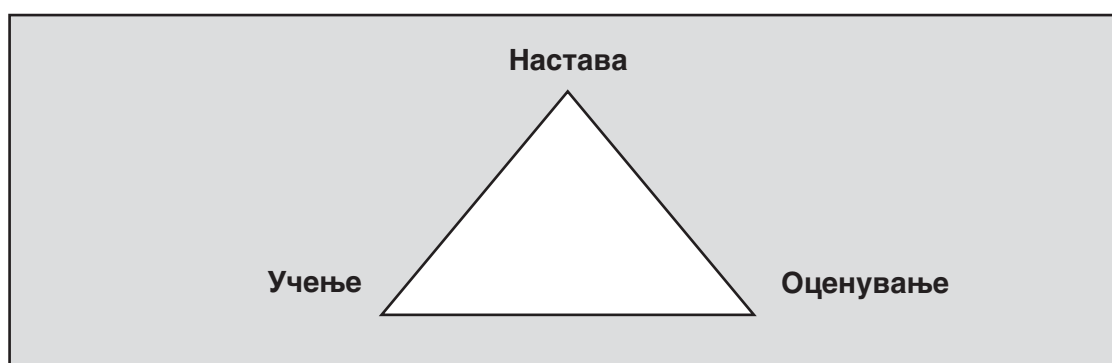
Сè што работи ученикот може да се користи во оценувањето. (Hein & Price, 1994)

Обично терминот *оценување* го користиме за да ги означиме сите оние активности што ги превземаат наставниците – а и нивните ученици во своето самооценување – а коишто обезбедуваат информации што ќе се користат повратно за да се модификува наставата и активностите во учењето. (Black & Wiliam, 1998)

Ваквото објаснување на оценувањето е насочено кон:

- обезбедувањето информации за учениците и нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите;
- обезбедувањето поддршка на наставниците да ја модификуваат наставата и образовните програми за учениците;
- обезбедувањето информации за другите надлежни структури што донесуваат одлуки за образовната политика којашто се однесува на учениците.

Ваквите цели на оценувањето укажуваат на врската меѓу наставата, учењето и оценувањето (види ја рамката).



Ова е, исто така, видливо во Стандардите за оценување, каде што третиот принцип е следниов:

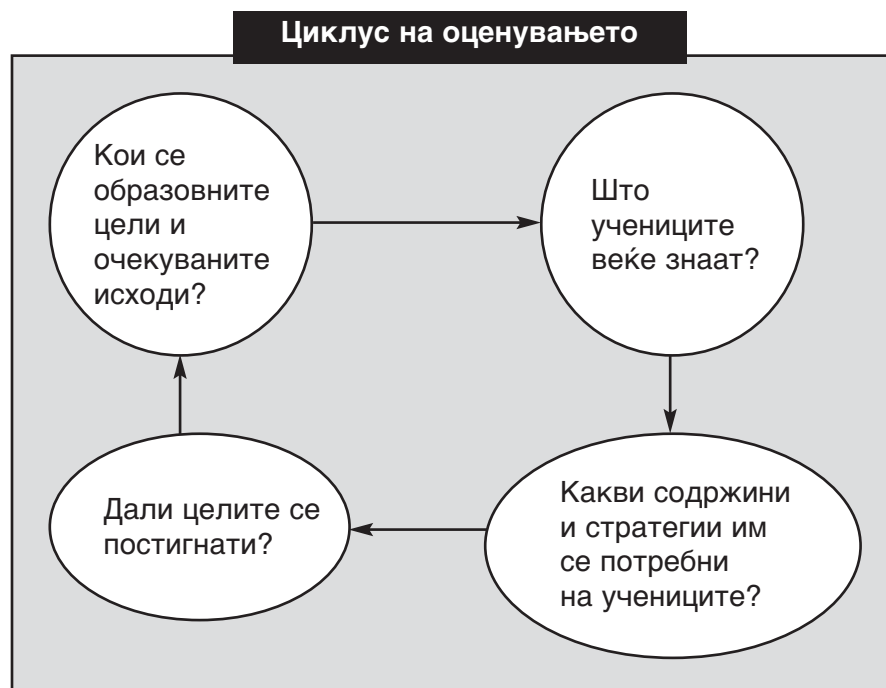
### Оценувањето претставува составен дел на наставниот процес (на учењето и на настабата).

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

За оценувањето можат да се дадат и два дополнителни аспекти:

- Оценувањето треба да биде сеопфатно – тоа треба да ги вклучува когнитивните знаења, но, исто така, треба да ги зема предвид и емоционалните и социјалните димензии на учењето.
- Оценувањето игра клучна улога во создавањето на климата на часот бидејќи „сите процеси се, во основа, социјални процеси што се случуваат во општественото окружување“ (Black & Wiliam, 1998). Затоа, постапките во оценувањето треба да бидат правични и транспарентни (види ги Стандардите за оценување).

Конечно, следниве четири прашања можат да бидат корисни во давањето помош на наставниците за да добијат преглед на оценувањето (прашањата се поставуваат од гледна точка на наставникот).



### Циклусот на оценувањето се состои од следново:

- Каде Вие се обидувате да стигнете? Кои се образовните цели и очекуваните исходи? (Одредете ги и соопштете ги образовните цели и исходите од учењето.)
- Каде сте Вие сега? (Оценете го или помогнете му на ученикот самиот да ги оцени тековните нивоа на разбирањето.)
- Како Вие можете да стигнете таму? (Помогнете му на ученикот со стратегиите и со неговите способности да ја постигне целта.)
- Дали целите се постигнати? (Проверете со извесна комбинација на формативното и сумативното оценување.)

### 1.2.2. Формативно оценување

#### ШТО Е ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ?

Сите оние активности што се преземаат од наставниците и од нивните ученици и што обезбедуваат информации што ќе бидат користени како повратни информации за да се модификуваат активностите за поучувањето и учењето во кои тие се вклучени. (Black & William, 1998)

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. Податоците од сумативните оценувања можат да се користат на формативен начин. (National Research Council, 2001)

Формативното оценување бара да се интервенира во текот на образовниот процес, да се собираат информации коишто се користат за да се насочуваат поучувањето што следи и учењето.

- Информациите од формативното оценување можат 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 наатамошни активности (да се воспоставуваат планови за идното учење, да се поставуваат поединечни и групни образовни цели итн.).
- Формативното оценување е структурирано – на учениците им се дава поддршка во проучувањето на идеите (на пример, преку прашањата што им се поставуваат) – што, пак, од своја страна, може да даде информации за оценувањето.
- Формативното оценување може, но не мора да биде планирано. Извесни информации ќе произлезат во текот на наставата и учењето и без планирање.
- Повратните информации треба да се даваат непосредно, а не задоцнето – ова е важно бидејќи „учениците имаат најголема корист од брзите повратни информации“. (Black & William, 1998)

- Формативното оценување се доведува во врска со значителните придобивки во учењето – придобивки коишто ги надминуваат оние добиени преку други образовни интервенции наменети да се подобруваат постигањата [во своето истражување, Блек и Вилијам откриле дека ефектите се движат меѓу 0,4 и 0,7, што е импресивно].
- Формативното оценување им помага повеќе на учениците со ниски постигања отколку на другите – ова влијае да се намали распонот на постигањата во една група.
- Формативното оценување во основа е „една социјална интеракција меѓу наставникот и ученикот којшто се очекува да има позитивно влијание врз учењето на ученикот, но не мора и да има“. (Torrance & Pryor, 1998)
- Формативното оценување се разликува од другите форми на оценување во тоа што постои зголемена реакција на повратните информации, поголема флексибилност и поголемо користење на диференцијацијата. (Brooks, 2002)
- Клучна почетна поента во формативното оценување е утврдувањето на она што ученикот веќе го знае (односно, на претходните знаења). Тоа е важно за да се добијат основни податоци за оценувањето пред да се започне со учењето за да можат да се планираат соодветните активности за учењето.
- Формативното оценување треба да води до поголема диференцијација во наставата, односно усогласување на наставата и учењето со потребите на учениците.

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

- одговорите на прашањата поставени од наставникот или од самите ученици;
- листите за проверка;
- усните презентации;
- есеите и писмените извештаи;
- проектната работа;
- портфолијата со трудовите на ученикот;
- квизовите и тестовите изготвени од наставникот;
- тестовите за одредена лекција или поглавје што ги обезбедуваат издавачите на учебници.

На горенаведените видови оценувања може да се гледа како на еден континуум каде неформалното оценување, како што се прашањата на наставникот, е на едниот крај, а поформалните оценувања, како што се квизовите и кратките тестови, се на другиот крај.

Прашања поставувани од наставникот и од ученикот	Листи за проверка	Усни презентации	Есеи, извештаи, проекти	Портфолија	Квизови и тестови изготвени од наставникот
<b>Помалку формални</b>				<b>Повеќе формални</b>	

### 1.2.3. Сумативно оценување

Додека формативното оценување се однесува, главно, на собирањето и интерпретирањето на информациите од оценувањето за да се поттикнува наставата и учењето, сумативното оценување повеќе се однесува на сумирањето на успехот на ученикот во одреден временски период.

Некои од целите на сумативното оценување се:

- да им се дадат оценки на учениците со цел да се извести за постигањата – наставникот ги бележи вреднувањата на напредокот во учењето на секој ученик за да ги информира учениците, нивните родители и одговорните органи во образованието за тие вреднувања;
- да ги идентификува учениците за дополнителната и додатната настава, во коишто наставникот се обидува да ја прилагодува наставата според индивидуалните потреби;
- да ја вреднува сопствената настава – наставникот прави осврт на знаењата што учениците можат да ги покажат по завршувањето на часовите. Наставникот може да утврди кои часови биле успешни со учениците и да ги идентификува промените во наставните стратегии што треба да бидат направени на наредните часови.

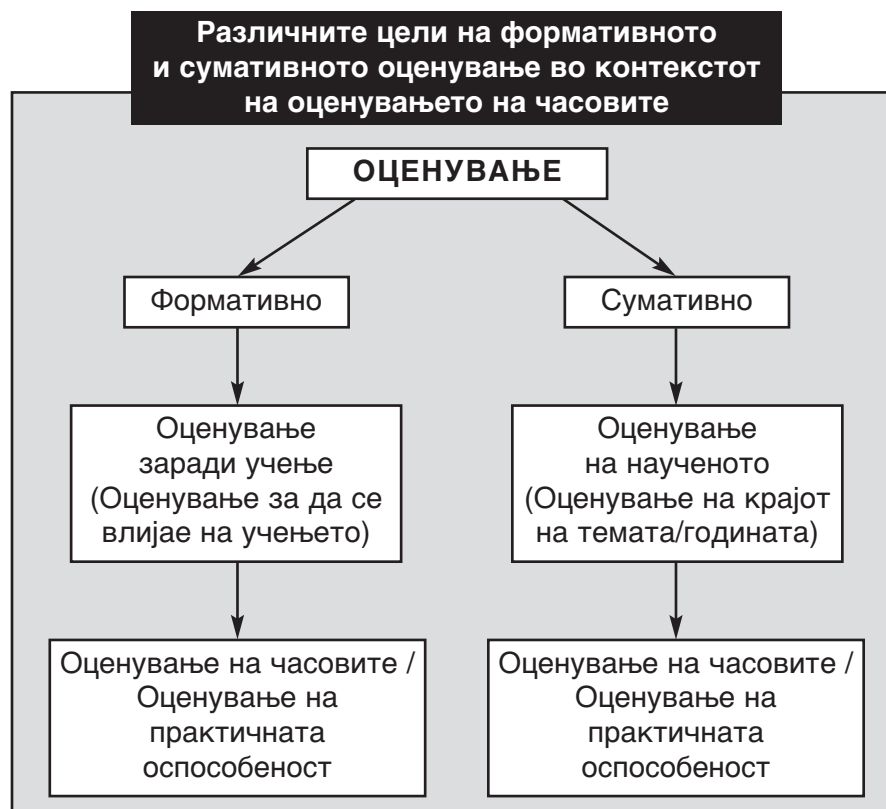
Еве неколку примери на сумативни оценувања:

- писмените испити на крајот на полугодieto или на крајот на учебната година;
- квизовите и тестовите изготвени од наставникот;
- портфолијата со најдобрите трудови;
- есеите за кои се дава вкупна оценка;
- практичните тестови (на пример, спроведувањето на некој научен експеримент, завршувањето на некој производ како што е извесен нацрт или некој модел);
- стандардизирани тестови.

Забележувате дека, освен за стандардизирани тестови, постои извесно преклопување меѓу оценувањата што се користат, главно, за формативни цели и оние што, главно, се користат за сумативни цели.

Во поглед на формалноста, слично како и кај формативните оценувања, можеме да направиме категоризација и на сумативните оценувања:

Квизови и тестови изготвени од наставникот	Усни презентации	Портфолија со најдобрите трудови	Есеи, извештаи, проекти	Тестови на крајот на полугодieto	Стандардизирани тестови
<b>Помалку формални</b>				<b>Повеќе формални</b>	



#### 1.2.4. Ипсативно (кон себе насочено) оценување

Ипсативното оценување е насочено кон себе, поттикнувајќи ги учениците самите да се споредуваат повеќе со своите сопствени поранешни постигања, отколку да се споредуваат со други ученици. Ова го прави ваквото оценување да биде една форма на натпревар со себеси, каде што се става нагласка на самоподобрувањето, без оглед на напредокот на другите. Тоа е индивидуализирано оценување. Ипсативното оценување може да се смета како еден приод кон оценувањето што ги вклучува:

- критериумските оценувања во кои изведбените стандарди се јасно прецизирани (наспроти оценувањата базирани на норми);
- целно–насочените повратни информации, коишто обезбедуваат јасни насоки за тоа како да се подобруваме (наспроти повратните информации коишто се базираат на постигањата, кои обично вклучуваат споредувања со успехот на други ученици);
- активното вклучување на учениците во самооценувањето (наспроти пасивните вежби на самоделување оценки);
- давањето на извесен избор на учениците на начинот по којшто одат во постигнувањето на образовните задачи.

Забележете дека ипсативното оценување може да биде тешко применливо во ситуации во кои се практикува оценувањето базирано на норми. Меѓутоа, тоа е посебно погодно за оние со ниски постигања на кои оценувањето базирано на норми има дава мал мотив да покажуваат добри резултати.

## 1.3. Клучни карактеристики на оценувањето

### 1.3.1. Валидност

Клучен аспект на оценувањето е валидноста. Таа често се наведува заедно со релијабилноста.

Според Лин и Милар, валидноста е мерка на адекватноста и соодветноста на интерпретацијата и користењето на резултатите од оценувањето. Во литературата за оценувањата познати се четири вида на валидност:

- содржинска валидност;
- валидност на конструктот;
- предиктивна валидност (врската оценување–критериум);
- последична валидност.

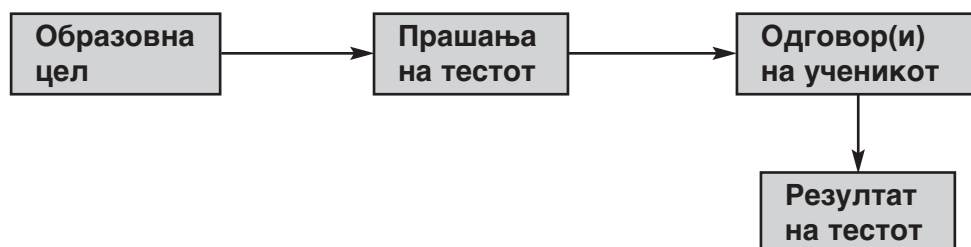
Понекогаш информациите за валидноста можат да се добијат заедно со извесен инструмент за оценување. На пример, прирачникот којшто оди заедно со извесен стандардизиран тест може да дава информации за содржинската валидност. За другите оценувања, а особено за оние изготвени од наставникот, потребно е да се добие доказ дека тие се валидни. Лин и Милар сугерираат пет прашања:

1. **Дали содржината на тестот го претставува конструктот?**<sup>2</sup> На пример, дали наставните задачи или стандардите за содржината се вградени во наставната програма или лекцијата или предметот што се претставени во тестот? Обично, стандардизираните тестови (вклучувајќи ги и интернационалните оценувања како што е TIMSS) ја одредуваат содржината на тестот во детали така што корисниците можат да ги проверат доказите за содржинската валидност. Во поглед на тестовите изготвени од наставникот, како што се квизови и тестови со краток одговор, Лин и Милар сугерираат дека „наставниците треба да бидат подготвени да ја опишат содржината на своите тестови и да можат да ги интерпретираат резултатите на тестовите без да генерализираат за она што е надвор од она што се мери“ (стр. 98). Се нагласува дека содржинската анализа е дури позначајна за тестовите на крајот на полугодieto, каде последиците по учениците можат да бидат посериозни отколку за тековните квизови и кратките тестови.
2. **Дали на задачите од тестот ќе се добијат одговори од учениците што се доследни на конструктот?** Наставниците мора да ги разбираат процесите на давање одговори од страна на учениците. На пример, ако сакаме да оценуваме комплексни способности на повисоко ниво, не е соодветно да се вклучуваат прашања коишто бараат механички/напамет научени одговори. Според Лин и Милар наставниците треба „да ги проверуваат сите ајтеми (задачи) што се користат и да ги

<sup>2</sup> Конструкт е она што ние се обидуваме да го мериме со еден тест или инструмент. Тоа може да биде решавање на математички проблем, способност за пишување или способност да се отсвири некое музичко дело.



разбираат одговорите на учениците и како тие одговори се поврзани со интерпретацијата на резултатите од тестот“. Оваа врска меѓу содржината на тестот и одговорите на учениците е прикажана на следниов дијаграм:



За да се разбере какво значење имаат резултатите на тестот потребно е разбирање на одговорите на учениците. Според Лин и Милар: „Ако Вам не ви е јасно како да ги интерпретирате одговорите на учениците, со учениците треба да поведете разговор веднаш по решавањето на тестот. Разговорите можат да дадат информации за тоа што учениците размислувале кога одговарале на прашањата, па оттука и што нивните одговори (и нивните резултати) значат“.

Постојат извесни закани за валидноста на конструктот вклучувајќи ги и следниве<sup>3</sup>:

- Даден е тест со математички поими со којшто се бара високо јазично ниво (таков тест може да биде посебно неправичен за оние чиј мајчин јазик не е ист со јазикот на тестот).
- Во еден есеј наменет да го мери знаењето на ученикот по историја се оценува, главно, граматиката, правописот и интерпункцијата.
- Еден предмет на дрвена изработка се оценува повеќе според тоа како изгледа отколку каква е неговата практична корист.

**3. Кои се последиците од користењето на оценувањето?** Дури и кај оценувањата на часовите, наставниците треба да ги следат ефектите врз постигањата и мотивацијата. Позитивните последици од оценувањето ги вклучуваат:

- зголемената мотивација за учење;
- подобрените напори и посветеноста.

Негативните последици вклучуваат:

- стеснување/ограничување на наставата (на пример, ако тестот ги мери само основните способности, наставниците можат да се фокусираат на таквите способности во наставата, а да ги запостават другите);
- смален интерес и мотивација (а во полош случај, учениците можат да се откажат или да се осипуваат од училиштето). Ова би може-

<sup>3</sup> Терминот *варијанса нерелевантна за конструктот* понекогаш се користи да се опишат проблеми како овие.

ло да се случи ако оценувањето не е погодно за способностите на извесна група, или пак кога серија задачи следат една иста шема.

Според Лин и Милар „наставниците треба да се обидуваат да ги намалуваат негативните ефекти на тестовите врз интересот и мотивацијата преку примена на разновидни форми на оценувања и изготвување оценувања во коишто учениците ќе бидат ангажирани“.

- 4. Каква е врската меѓу резултатите на тестот и критериумот?** Стандардизираниите тестови обично нудат податоци за врската меѓу резултатите на тестот и извесен критериум. На пример, може да се даде корелација меѓу бодовите на еден тест по правопис и некој друг критериум како што е некој тест по пишување. Кај тестовите на часовите, наставниците треба да ја **проверуваат врската** меѓу резултатите на тестот и извесен критериум (како што се оценките или оценувањата на нивните ученици). Наставниците треба да ги поделат дистрибуциите на бодовите на тестот во групи на горна, средна и долна третина за да изготват една табела на очекувани резултати. Подолу е даден пример на еден тест по математика. Наставникот може да ги споредува скоровите на учениците на тестот со поранешните оценки на учениците по математика. Табелата покажува дека, главно, учениците кои добиле оценки А по математика во минатото полугодие имале постигања во горната третина на тестот од наставникот, додека, пак, учениците кои добиле оценка В или Г поверојатно е дека би имале постигања во долната третина на тестот од наставникот. Ова дава извесни податоци за врската меѓу оценувањето (тестот по математика изготвен од нов наставник) и критериумот (постигањата по математика).

Оценки добиени во минатото полугодие	Тест изготвен од наставникот			Вкупно
	Горна третина	Средна третина	Долна третина	
А	8 (ученици)	2	0	10
Б	1	8	0	9
В	2	1	6	9
Г	0	0	5	5
<b>Вкупно</b>	11	11	11	33

### 1.3.2. Релијабилност

Значајна особина на резултатите на тестот и оценките е нивната релијабилност. Разбирањето на релијабилноста се споменува во Стандардите за оценување во контекстот на вршењето избор и примената на инструментите за оценување.

Релијабилноста може да се дефинира како постојаност/доследност на резултатите од оценувањето. За оценувањата од наставниците, проблемот е дали есеите или другите изведби биле оценети доследно. Лин и Милар (2005) ги даваат следниве забелешки за релијабилноста:

- **Релијабилноста се однесува на резултатите добиени со извесен инструмент за оценување, а не на самиот инструмент.** Така, можеме да кажеме дека бодовите или оценките се релијабилни. Ние не тврдиме дека тестот е релијабилен.
- **Потребни се различни мерки на релијабилност за различни цели на оценувањето.** Ако сакаме да го мериме разбирањето на извесен ученик за научни принципи, ќе се насочиме успехот да биде конзистентен кај различни задачи од науката наменети да му овозможат на ученикот да ги примени принципите. Ако сакаме да го предвидиме успехот на извесен ученик во некој период во иднина, ќе сакаме да бидеме сигурни и дека успехот на ученикот е доследен и постојан со текот на времето.
- **Релијабилноста е потребен, но не и доволен услов за валидноста.** Едно оценување коешто дава целосно недоследни резултати не може да даде валидни информации за успехот на ученикот. Од друга страна, извесен тест може да биде високо релијабилен, но не и валиден (на пример, еден тест којшто тврди дека мери размислување на високо ниво може да ги мери само способностите на пониско ниво, па дури и ако резултатите се веродостојни, тестот не е валиден).
- **Релијабилноста, пред сè, се оценува со статистички показатели.** Логичката анализа што ја користиме за да ја провериме содржинската валидност не може да се користи за оценување и на релијабилноста. Ние треба да ја провериме, на пример, доследноста на скоровите со двајца различни оценувачи кои ќе ги оценуваат истите есеи; или, пак, успехот на учениците на две различни задачи коишто се наменети да го мерат истиот конструкт.

За многу од задачите, опишани во овој прирачник, треба да се води грижа за доследноста меѓу оценувачите. На пример, ако имаме група есеи оценети од еден оценувач, дали вториот оценувач кој работи независно ќе ги даде истите бодови или оценки? Можете да видите дека без извесно ниво на доследност кај оценувачите (наставниците) значењето на бодовите на тестот ќе биде проблематично.

Едноставен начин да се процени доследноста меѓу оценувачите е да се обезбедат двајца оценувачи (наставници) да ја оценуваат истата задача (на пример, есеј, извештај или производ). Потоа да се најде процентот за тоа колку пати точно тие двајца се усогласени. Следнава табела дава пример за една група од 30 есеи оценувани од двајца оценувачи.

## Бодовите на есеите на 30 ученици оценети од двајца оценувачи

Есеј	Оценувач 1	Оценувач 2
1	5	5
2	5	5
3	5	5
4	5	5
5	5	4
6	5	4
7	4	3
8	4	4
9	4	4
10	4	4
11	4	5
12	4	5
13	3	2
14	3	3
15	3	3

Есеј	Оценувач 1	Оценувач 2
16	3	3
17	3	3
18	3	4
19	2	1
20	2	1
21	2	2
22	2	2
23	2	2
24	2	3
25	1	1
26	1	1
27	1	1
28	1	1
29	1	2
30	1	3

## Табеларно претставување на бодовите на есеите на 30 ученици оценувани од двајца независни оценувачи

Бодови дадени од оценувачот 2							
	Бод	1	2	3	4	5	Вкупно
Бодови дадени од оценувачот 1	5	0	0	0	2	4	6
	4	0	0	1	3	2	6
	6	0	1	4	1	0	6
	2	2	3	1	0	0	6
	1	4	1	1	0	0	6
<b>Вкупно</b>		6	5	7	6	6	30

Овде можеме да видиме дека има 100% усогласеност за есеите на 18 ученици (тоа се графите каде двајцата оценувачи даваат оценка 1 (за 4 ученици), двајцата оценувачи даваат 3 (за 4 ученици) и така натака; тие се прикажани со затемнети бројки. Затоа процентот на точното усогласување изнесува 60% ( $18/30 * 100$ ).

Можеме, исто така, да видиме од затемнетите графи дека во 29 од 30 случаи (97%) оценувачите се разликуваат за еден поен еден од друг. На пример, еден есеј со 2 бода од оценувачот 1, добива 1, 2 или 3 бода од оценувачот 2. Само во еден случај постои разлика од два бода меѓу оценувачите. Оттука, главно,

двајцата оценувачи во оваа вежба се многу блиску еден до друг во поглед на оценките што ги даваат. Главниот проблем е ученикот кој добил 1 бод од оценувачот 1, а 3 од оценувачот 2.

Следниот пример дава матрица за бодирање за двајца оценувачи чии оценки не се толку доследни. Овде, целосната усогласеност изнесува само 11 од 30 есеи (37%), додека 25 од 30 есеи (86%) се разликуваат еден од друг за еден бод. Посебен проблем е присутен кај оценувањето на есеите со оценката 5 од оценувачот 1, а 1 или 2 од оценувачот 2 (горниот ред), а, исто така, и есеите коишто добиле 1 бод од оценувачот 1, а 4 од оценувачот 2 (долниот ред). Јасно е дека треба да се преземат чекори за да се обезбеди поголема доследност во бодирањето меѓу двајцата оценувачи.

Бодови дадени од оценувачот 2							
	Бод	1	2	3	4	5	Вкупно
Бодови дадени од оценувачот 1	5	1	1	0	1	3	6
	4	0	1	1	3	1	6
	6	0	2	2	1	1	6
	2	2	2	1	1	0	6
	1	1	3	1	1	0	6
Вкупно		4	9	5	7	5	30

### 1.3.3. Сигурност/провереност

Експертите понекогаш го користат терминот *сигурност/провереност* за да ја објаснат силната заемна врска меѓу релијабилноста и валидноста. Сигурноста се однесува на создавање на еден рамнотежен однос меѓу релијабилноста и валидноста. Гипс (1994) го опишува него како „степен на којшто едно оценување е подеднакво валидно и релијабилно“. Едно оценување може да се опише како сигурно ако тоа е доволно валидно и доволно релијабилно.

### 1.3.4. Спроведливост

Тестот или оценувањето мора да бидат спроведливи. Тоа значи дека тестот мора да може да биде спроведен во релативни временски ограничувања, а мора да бидат релативни и барањата кон наставниците во врска со бодирањето. Едно оценување може да биде неспроведливо заради една или повеќе од следниве причини:

- Барањата кон наставникот се преголеми. На пример, има премногу задачи што треба да се зададат на учениците.
- Листите за бодирање се премногу комплексни и одземаат премногу време за да се применат.

- Барањата во врска со бележењето на резултатите одземаат премногу време така што не може да им се посветува доволно време на другите значајни задачи (наставата и учењето).

Главна, кога наставниците сами ги изготвуваат оценувањата, тие имаат извесна контрола врз спроведливоста бидејќи можат да го контролираат степенот на којшто оценувањата се интегрираат во тековната настава и учењето. Таму каде што оценувањата или задачите се спроведуваат од други лица, за нив треба повеќе време за да се спроведат.

## НАСТАВНАТА ПРОГРАМА КАКО ОСНОВА НА ОЦЕНУВАЊЕТО

### 2.1. ЦЕЛИ:

- да се прави разлика меѓу наставните цели и очекуваните исходи од учењето;
- да се согледаат разликите меѓу општите и посебните наставни цели;
- да се поврзат наставните цели и очекуваните исходи со оценувањето;
- да се увиди потребата од запознавање на учениците со наставните цели и очекуваните исходи;
- да се направи разлика меѓу когнитивните, афективните и психомоторните цели.

## 2.2.

### Проучување на учењето

#### 2.2.1. Структурата на учењето во наставните планови и програми

- Наставниците не треба да потклекнуваат пред искушението да прават брза проверка/оценување и веднаш да го спроведат. Потребно е да имаат познавања: за наставните планови и програми (вклучувајќи го и она што го сочинува учењето, соодветните методи); како учат учениците и каква интеракција постои меѓу учениците и наставните планови и програми (вклучувајќи го и контекстуалното/личното влијание врз учењето).
- Современите наставни планови и програми ги вклучуваат целите, принципите, задачите, содржината и методите, оценувањата и ресурсите поврзани со учењето во текот на одделни одделенија во основното училиште. Во наставните планови и програми има нешто повеќе отколку само листи на содржини. Корисно е наставниците да се враќаат еден чекор назад за да ја разгледаат пошироко структурата на самото учење за да можеме да видиме како посебните препораки во наставните планови и програми се поврзуваат со познатите теории за учењето кои, пак, од своја страна, се поврзуваат со докажани методи на оценувања.

**Наставните планови и програми (курикулумот) претставуваат една меѓусебно поврзана група на планови и искуства кои ученикот ги реализира под раководство на училиштето.**

(Marsh, 1997)

**Наставните планови и програми (курикулумот) претставуваат севкупност на искуствата што ученикот ги добива како резултат на обезбедените услови за образование.**

(Kelly, 1999)

### 2.2.3. Категоризации на целите на учењето

Во текот на изминатите декади, унитарниот концепт за интелигенцијата (Galton, Spearman) отвори пат за еден посеопфатен, детален поим за повеќекратни видови интелигенции (Thurstone, Guilford, Gardner). Наставниците треба, исто така, да ги разбираат постигањата на учениците и учењето во еден поширок контекст. Еден термин извлечен од биолошките науки и користен за вршење категоризација на постигањата е терминот *таксономија*.

**Таксономија - хиерархиска шема за вршење класификации на знаењата, однесувањата и способностите.**

На часовите, на целите што треба да се постигнат може да гледаме како на знаења, размислувања, однесувања, производи и чувства. (Stiggins, 1992)

Вообичаено, учењето се става во категории во рамките на едно од трите подрачја: когнитивното, афективното и психомоторното.

Подрачје	Задачите се фокусираат на
<b>Когнитивно/ сознајно</b>	Знаењата и способностите коишто бараат меморија, мислење и процеси на резонирање.
<b>Афективно/ емоционално</b>	Чувствата, интересите, ставовите, склоностите, емоционалните состојби, верувањата, мотивите, вредностите.
<b>Психомоторно</b>	Моторните вештини и процесите на перцепција. Движењата и вештините.

Можеме да го разгледаме секое од трите подрачја за учењето за да проучиме како во рамките на секое подрачје учењето и натаму може да биде поделено во поткатегории за да биде погодно за наставата и оценувањата.

### Блумовата таксономија

Разгледајте ја Блумовата таксономија на образовни цели. Неодамнешните ревизии беа предложени од Андерсон и Кратвох (Anderson & Krathwohl, 2001). Дури и во оригиналната форма од 1956, таксономијата се покажува како многу корисна во развојот на наставните планови и програми и соодветните техники за оценување.



**Когнитивно подрачје**

Когнитивното подрачје вклучува знаење и развој на интелектуалните вештини/ способности. Тука спаѓаат припомнувањето или препознавањето на конкретни факти, процедури и концепти кои се користат при развојот на интелектуалните способности и вештини. Постојат шест основни категории, кои се наведени по ред подолу, почнувајќи од наједноставното однесување кон најсложеното. Категориите можат да се сметаат за степени на сложеност, т.е. претходната треба да се совлада пред да се помине на наредната.

Категорија	Примери и клучни зборови
<b>Познавање:</b> Припомнување на податоци или информации.	<b>Примери:</b> Наведува правила. Кажува, врз основа на помнење, цени на муштеријата. Ги знае правилата на сигурност. <b>Клучни зборови:</b> дефинира, опишува, идентификува, знае, означува, набројува, поврзува, именува, дава преглед, припомнува, препознава, репродуцира, избира, наведува.
<b>Сфаќање:</b> Разбирање на значењето, преведување, интерполација и интерпретација на инструкции и проблеми. Искажување на проблемот со сопствени зборови.	<b>Примери:</b> Одново ги пишува принципите на создавање на тест. Ги објаснува со сопствени зборови чекорите за решавање на сложени задачи. Пренесува равенка во компјутерска табела. <b>Клучни зборови:</b> разбира, претвора, одбранува, прави разлика, проценува, објаснува, воопштува, дава примери, изведува значење, интерпретира, парафразира, предвидува, пишува со свои зборови, резимира, преведува.
<b>Примена:</b> Користење на концепт во нова ситуација или непоттиканото користење на апстракција. Примена на она што е научено во училишната во нови ситуации на работното место.	<b>Примери:</b> Се служи со прирачник за да ги пресмета слободните денови на вработените. Применува статистички постапки за да ја процени релијабилноста на тест. <b>Клучни зборови:</b> применува, изменува, пресметува, составува, покажува, открива, манипулира, изменува, оперира, предвидува, подготвува, произведува, поврзува, покажува, решава, користи.
<b>Анализа:</b> Раздвојува материјали или концепти на нивните составни делови, со цел да се разбере организациската структура. Разликува факти од заклучоци.	<b>Примери:</b> Активира дел од опрема преку користење на логичка дедукција. Препознава логички грешки при резонирање. Прибира информации од одреден оддел и избира задачи за обука. <b>Клучни зборови:</b> анализира, раздвојува, споредува, разликува, прави дијаграми, деконструира, диференцира, дискриминира, идентификува, илустрира, изведува заклучоци, прави преглед, избира, раздвојува.
<b>Синтеза:</b> Изградува структура или шема од различни елементи. Ги составува деловите за да се формира целина, со нагласок на создавање на ново значење или структура.	<b>Примери:</b> Пишува операции или прирачник на компанија. Дизајнира машина за изведување на конкретна задача. Интегрира обука добиена од неколку извори за да реши проблем. Ревидира и преработува за да го подобри производот. <b>Клучни зборови:</b> категоризира, комбинира, составува, компонира, создава, изведува, дизајнира, објаснува, генерира, модификува, организира, планира, преработува, реконструира, поврзува, реорганизира, преправа, резимира, кажува, пишува.
<b>Евалуација:</b> Просудува за вредноста на идеи или материјали.	<b>Примери:</b> Го избира најефективното решение. Го вработува најквалификуваниот кандидат. Објаснува и оправдува нов буџет. <b>Клучни зборови:</b> проценува, споредува, заклучува, компарира, критикува, одбранува, опишува, прави разлика, евалуира, објаснува, интерпретира, оправдува, резимира, поддржува.

## Афективно подрачје

Овој домен се однесува на начинот на кој емоционално се справуваме со работите и вклучува чувства, вредности, вреднување, ентузијазам, мотивација и ставови. Петте глави категории се наведени започнувајќи од наједноставното однесување до најсложеното.

Категорија	Примери и клучни зборови
<p><b>Восприемање на појави:</b> Свесност, волја да се сослуша, селективно внимание.</p>	<p><b>Примери:</b> Сослушување на другите со почит. Слушање и запомнување на имињата на лицата со кои штотуку се запознава.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> прашува, избира, опишува, следи, дава, препознава, лоцира, именува, покажува кон, седи, се исправа, одговара, користи.</p>
<p><b>Реагирање на појави:</b> Активно учество од страна на учениците. Слуша и реагира на одредена појава. Нагласокот на резултатите од учењето е на соодветноста при одговарањето, спремноста да се одговори или задоволството при одговарањето (мотивацијата).</p>	<p><b>Примери:</b> Учествува во дискусии на часовите. Презентира. Постапува критички прашања за новите идеали, концепти, модели итн. со цел да ги разбере во потполност. Ги познава правилата за сигурност и ги применува.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> одговара, асистира, помага, составува, се согласува, дискутира, поздравува, означува, изведува, практикува, претставува, бира, раскажува, известува, избира, кажува, пишува.</p>
<p><b>Вреднување:</b> Вредноста која личноста ја придодава кон одреден предмет, појава или однесување. Ова може да се движи од едноставно прифаќање до посложена состојба на предаденост. Вреднувањето се базира на интернализација на низа од конкретни вредности, додека показателите на овие вредности се изразени преку однесувањето на учениците и честопати можат да се идентификуваат.</p>	<p><b>Примери:</b> Покажува верба во демократските процеси. Чувствителен е кон индивидуалните и културните разлики (ја цени различноста). Покажува способност за решавање проблеми. Предлага план за општествено подобрување и се придржува кон него со посветеност. Го информира раководството за работи за кои има силен став.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> комплетира, демонстрира/покажува, прави разлика, објаснува, следи, формира, започнува, се вклучува, оправдува, предлага, чита, известува, избира, споделува, студира, работи.</p>
<p><b>Организација:</b> Организира вредности во приоритети преку споредување на различни вредности, разрешување на конфликтите помеѓу нив и создавање на единствен вредносен систем. Нагласокот е на споредување, поврзување и синтетизирање на вредности.</p>	<p><b>Примери:</b> Ја препознава потребата за балансирање помеѓу слободата и одговорното однесување. Ја прифаќа одговорноста за сопственото однесување, ја објаснува улогата на систематското планирање при решавање проблеми. Ги прифаќа професионалните и етичките стандарди. Создава животен план во согласност со способностите, интересите и верувањата. Прави приоритети во поглед на времето со цел да ги исполни одговорностите кон организацијата, семејството и себеси.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> се приклонува кон, изменува, аранжира, комбинира, споредува, комплетира, одбранува, објаснува, формулира, генерализира, идентификува, интегрира, модифицира, средува, организира, подготвува, поврзува, синтетизира.</p>
<p><b>Интернализирање на вредности (карактеризација):</b> Поседува вредносен систем кој го контролира однесувањето. Однесувањето е трајно, складно, предвидливо и, најважно од сè, карактеристично за ученикот. Задачите на поучувањето се однесуваат на општите шеми на прилагодување на ученикот (лично, социјално, емоционално).</p>	<p><b>Примери:</b> Покажува доследност кога работи самостојно. Соработува при тимски активности (покажува способност за тимска работа). Користи објективен пристап при решавањето на проблеми. Покажува секојдневна професионална посветеност кон етичките принципи. Ги ревидира оценките и го менува однесувањето како резултат на нови докази. Ги вреднува луѓето по она што се, а не според тоа како изгледаат.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> се однесува, прави разлика, изразува, влијае на, слуша, изменува, изведува, се служи со, предлага, квалификува, прашува, ревидира, служи, решава, проверува.</p>

## Психомоторно подрачје

Психомоторното подрачје вклучува физички движења, координација и користење на моторички вештини. Развојот на овие вештини бара вежбање и се мери преку брзина, прецизност, раздалеченост, процедури или техники на изведба. Седумте главни категории се наброени, почнувајќи од наједноставната форма на однесување па сè до најсложената.

Категорија	Примери и клучни зборови
<p><b>Перцепција:</b> Способност да се користат сензорни информации за да се води моторичката активност. Овие активности можат да се рангираат од сензорна стимулација, преку селекција на информации, до преведување.</p>	<p><b>Примери:</b> Забележува невербални информации. Проценува каде ќе падне топката откако е фрлена и потоа се придвижува кон точната локација за да ја фати. Ја прилагодува температурата на шпоретот според мирисот и вкусот на храната. Ја прилагодува висината на вилушките од вилушкар, споредувајќи ја нивната положба во однос на палетата.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> избира, опишува, открива, раликува, диференцира, идентификува, издвојува, поврзува, селектира.</p>
<p><b>Настроеност:</b> Спременост за делување. Вклучува психичка, физичка и емоционална настроеност. Тоа се диспозиции кои го одредуваат одговорот на личноста во одредени ситуации (некогаш се нарекуваат ментални сетови).</p>	<p><b>Примери:</b> Знае како и делува во согласност со низата на чекори во процесот на производство. Ги препознава сопствените способности и ограничувања. Покажува желба за учење на нов процес (мотивација).</p> <p><b>Забелешка:</b> Овој аспект на психомоторното подрачје е близок со аспектот „Реагирање на феномени“ на афективниот домен.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> започнува, изразува, објаснува, се придвижува, реагира, покажува, изјавува, волонтира.</p>
<p><b>Воден (насочен) одговор:</b> Првите фази при учење на сложена вештина кои вклучуваат имитација и обиди и грешки. Соодветноста на изведбата се постигнува преку вежбање.</p>	<p><b>Примери:</b> Решава математичка равенка според однапред дадени инструкции. Следи инструкции за да изгради модел. Реагира на сигналите кои инструкторот ги покажува со раце додека учи да се служи со вилушкар.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> имитира/копира, следи, реагира, репродуцира, одговара.</p>
<p><b>Механизам:</b> Ова е средна фаза во процесот на учење на сложена вештина. Научените реакции станале дел од навиките и движењата можат да се изведуваат со одредена доза на сигурност и успешност.</p>	<p><b>Примери:</b> Користи персонален компјутер. Поправа славина која протекнува. Вози автомобил.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> составува, регулира, гради, демонтира, прикажува, затегнува, поправа, загрева, манипулира, мери, меша, организира, скицира.</p>
<p><b>Сложена надворешна/ експлицитна реакција:</b> Вешта изведба на моторички активности кои вклучуваат сложени шеми на движења. Успешната изведба се одликува со брза, точна и добро координирана изведба при која се вложува минимална енергија. Во оваа категорија спаѓаат активностите кои се изведуваат без двоумење и автоматски. На пример, спортистите често користат извици на задоволство кога ќе удрат тениско топче или ќе шутнат фудбалска топка, затоа што според тоа како го извеле дејството можат да го предвидат исходот.</p>	<p><b>Примери:</b> Маневрира автомобил за да го паркира паралелно во тесен простор. Се служи со компјутер брзо и точно. Покажува компетенција при свирење на пијано.</p> <p><b>Клучни зборови:</b> составува, гради, регулира, конструира, демонтира, прикажува, затегнува, поправа, загрева, манипулира, мери, меша, организира, скицира.</p> <p><b>Забелешка:</b> Клучните зборови се исти како и за аспектот – Механизам, но би требало да имаат различни придавки кои укажуваат на тоа дека изведбата е побрза, подобра, попрецизна итн.</p>





Категорија	Примери и клучни зборови
<b>Адаптација/прилагодување:</b> Вештините се добро развиени и поединецот може да ги менува шемите на движење со цел да ги усклади кон конкретни барања.	<b>Примери:</b> Ефективно реагира на неочекувани искуства. Ја менува инструкцијата за да ја усклади на потребите на учениците. Изведува задача со машина/инструмент која не е предвидена за таква активност (машината не е расипана и нема да се предизвика проблем ако се изведува новата задача). <b>Клучни зборови:</b> прилагодува, изменува, модификува, реаранжира, реорганизира, ревидира, варира.
<b>Оригинација/создавање:</b> Создавање на нови шемии на движења потребни во одредена ситуација или проблем. Резултатите од учењето ја нагласуваат креативноста заснована на високо развиени вештини.	<b>Примери:</b> Создава нова теорија. Составува нов и сеопфатен програм за обука. Создава нова гимнастичка вежба. <b>Клучни зборови:</b> аранжира, гради, комбинира, компонира, конструира, креира, дизајнира, создава, иницира, прави, оригинира.

Предности од користењето на Блумовата таксономија:

- Таа се фокусира на една комплетна листа на ментални процеси што треба да се зема предвид во поглед на резултатите од наставата.
- Обезбедува стандарден вокабулар за опишување и вршење класификација на резултатите од учењето.
- Ги изнесува образовните резултати во вид на специфични достигнуања на учениците.

## 2.3.

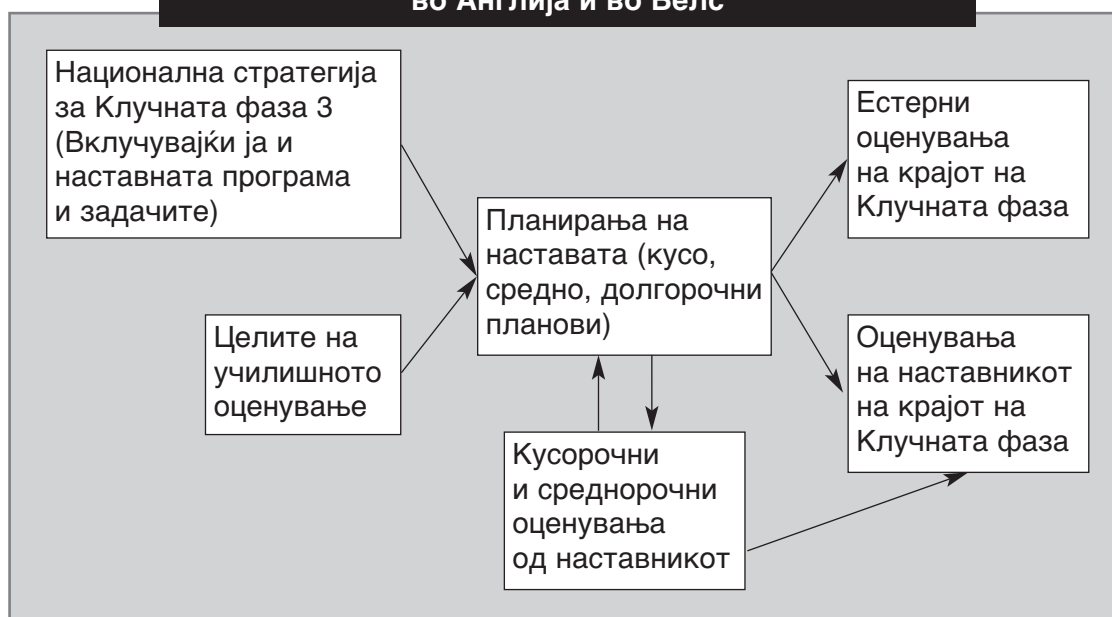
### Поврзување на долгорочните цели, меѓучелиите, заочните (процесите) и резултатите

- Многу наставни програми вклучуваат комбинации на широки образовни цели, општи образовни задачи и посебни наставни задачи.
- Постојат многу причини за поставувањето на образовните цели и задачи. Главно, целите и задачите им помагаат на наставниците и/или на оние што ги изготвуваат наставните програми да ги направат своите образовни цели појасни и на тој начин да ја водат наставата и учењето.
- Долгорочните цели и општите задачи се премногу широки за да бидат од помош во секојдневната настава.
- Посебните наставни цели и очекуваните исходи претставуваат список на она што ученикот треба да биде оспособен да го прави преку интеракцијата со наставните програми. Тие помагаат да се дефинира она што Вашите ученици треба да го знаат и да го прават. Исходот од учењето е исказ за видливото учење коешто се јавува како резултат на наставата.
- Примерите и клучните зборови наведени во Блумовата таксономија се многу добра појдовна точка за формулирање на целите на учењето.

Користа од поставување на целите на учењето:

- на наставниците им станува појасно што точно сакаат нивните ученици да постигнат;
- им помагаат на наставниците во планирањето на часовите и во по-ефективното избирање на ресурсите;
- им помагаат и ги мотивираат учениците да учат, нагласувајќи ја намерата на активностите поврзани со учењето;
- овозможуваат поточно оценување на постигањата на учениците базирано на јасно формулирани искази за очекуваните резултати;
- го подобруваат квалитетот на извештаите од наставниците за учењето на учениците;
- можат да им помогнат на родителите и на другите субјекти подобро да ги разберат нивоата на знаењата, сфаќањето и способностите што ги стекнуваат учениците.

#### Врски меѓу целите, планирањето и оценувањето во Англија и во Велс



## ОЦЕНУВАЊЕТО СПОРЕД НАЦИОНАЛНИОТ КУРИКУЛУМ - АНГЛИЈА И ВЕЛС - КРАТКОРОЧНОТО, СРЕДНОРОЧНОТО И ДОЛГОРОЧНОТО ОЦЕНУВАЊЕ

### Целиште на краткорочношо оценување:

- да проверува дали учениците ги развиваат менталните способности: на пример, дека тие можат да помнат математички факти, да проценуваат, да пресметуваат напамет и да користат визуелно претставување;
- да проверува дали учениците ги сфатиле главните образовни цели во некоја лекција или тема, дали тие имаат некакви погрешни разбирања што треба да се поправат и дали се тие подготвени да напредуваат;
- да Ви дава информации коишто ќе Ви помогнат да ги прилагодувате секојдневните планирања на часовите, а и куси информации за другиот наставен кадар, за тоа на кои ученици треба да им се помогне и како да им се помогне.

### Примери на краткорочно оценување

- Во текот на часовите поставувајте прашања за да проверите колку добро учениците го разбрале новиот материјал и да проверувате дали има некакви погрешни сфаќања.
- Онаму каде што ќе забележите некакви тешкотии или погрешни сфаќања, прилагодете ја наставата и веднаш обратете внимание на нив и, доколку е потребно, продолжете со тоа во наредниот еден или два часа.
- Дополнете ги секојдневните набљудувања со повремени домашни задачи и кратки тестови.
- Давањето оценки за трудот на учениците треба веднаш да биде проследено со дискусија во одделението за да им се дадат повратни информации и совети за тоа во што треба да се подобрат.
- Иако голем дел од краткорочното оценување е со цел да се преземе непосредна акција, можеби ќе посакаете да ги забележите накусо и неочекуваните опсервации (на пр., некој одговор на ученикот на некоја посебна поддршка од страна на наставникот).

### Целиште на среднорочношо оценување:

- да го разгледува и да го бележи напредокот на учениците во текот на претходното тромесечие или полугодие во поглед на клучните образовни цели (што тие знаат и можат да прават, дали можат да ги применуваат своите способности во нов контекст и дали тие сè уште имаат некакви тешкотии);
- да го идентификува напредокот на учениците во реализацијата на специфичните индивидуални задачи, вклучувајќи ги и оние од индивидуалните образовни програми (за учениците со специјални потреби), за да можете да им давате на учениците повратни информации и да поставувате нови цели;





- да Ви помага да ја планирате работата за наредното тромесечие и сл.;
- да Ви дава информации корисни за оценувањата на крајот на полугодieto или на крајот од учебната година.

### Примери на среднорочно оценување

- Среднорочните оценувања временски најдобро се темпираат за да влијаат на планирањето, на пример во интервали, можеби на крајот на тримесечието или на крајот на темата.
- Избирајте задачи што учениците можат сами да ги решаваат за да можете Вие да се концентрирате на оние ученици за кои не сте сигурни дека можат тоа да го сторат.
- Давајте им повратни информации на учениците за нивната работа.
- Постававајте нови групни или индивидуални цели.
- Подобра давајте им конструктивни писмени коментари отколку само оценки или штиклирање и плусеви.
- Бележете го напредокот во однос на образовните цели. Водете ДНЕВНИК НА ЧАСОВИТЕ – список на клучните образовни цели и ажурирајте го на секои шест недели или сл. (Внимавајте: бројот на образовните цели за секое ниво на оценката е релативно мал, но тие се добро поврзани со тестовите на Националниот курикулум.)
- Известувајте ги учениците за среднорочните образовни цели, било во групи или на индивидуална основа. Самите ученици ќе сакаат да сугерираат подрачја во коишто тие би можеле да се подобруваат.
- Целите на учењето можат да бидат сосема општи (на пр., слични на некоја образовна задача) или, пак, поспецифични (на пр., проширете ја дропката).

### Примери на образовните задачи по математика во 8-мо одделение:

- учениците да користат еквивалентност на дропки, децимали и проценти за да споредуваат пропорции; да пресметуваат проценти и да го наоѓаат резултатот од зголемувањето или намалувањето на одреден процент;
- да собираат, вадат, множат и делат цели броеви;
- да ја делат количината на два или повеќе делови во даден размер; да користат едноставен метод во решавањето на едноставни текстуални проблемски задачи коишто вклучуваат размер и директна пропорционалност;





- да користат процедури „со потпишување“ за множење и делење на цели броеви и децимали, вклучувајќи ги и децималите како што се 0,6 или 0,06; да разбираат каде е положбата на децималната запирка преку разгледување на еквивалентни пресметки;
- да поедноставуваат или трансформираат линеарни изрази преку собирање на слични членови; да извлекуваат членови пред заграда;
- да заменуваат цели броеви во едноставни формули;
- да внесуваат податоци на графикони на линеарни функции, каде  $y$  е даден експлицитно преку  $x$ ; да препознаваат дека равенката од видот  $y = mx + c$  одговара на праволиниски графици.

### **Целице на полгорочно оценување (на крајот на 7-мо, 8-мо и 9-то одделение):**

- да се оцени работата на учениците во однос на клучните образовни цели за таа година;
- на крајот на 9-то одделение да се оцени работата на учениците според националните стандарди;
- да Ви даде дополнителни информации за поединечното постигање на учениците и нивниот напредок за да можете да ги известите родителите, и, доколку е потребно, и нивниот иден наставник;
- да му помогнат на училиштето да ги постави целите за наставата по математика во наредните години;
- да му овозможи на директорот на училиштето да ги информира накусо членовите на училишниот одбор и другите субјекти за напредокот и постигањата во Клучната фаза 3, вклучувајќи го и напредокот во поглед на училиштето, локалната образовна администрација и националните цели.

### **Примери на полгорочно оценување**

- Задолжителните тестови по математика од националниот курикулум за 9-то одделение можат да се дополнат со факултативни тестови за 7-мо и 8-мо одделение изготвени од QCA - Qualification and Curriculum Authority (забелешка: јавна институција одговорна за националните планови и програми, оценувања и квалификации).
- Вие како наставник треба, исто така, да извршите оценување за да го сумирате Вашиот суд за постигањата на учениците. За 9-то одделение, ова обврзно оценување на крајот на годината ќе биде според описите за нивоата во националниот курикулум. Треба да прегледате примероци од трудовите на учениците, како и записи за постигнатите образовни цели.
- Активностите за модерација (усогласување на критериумите) се препорачуваат за оценувањата од страна на наставникот пред крајот на Клучната фаза 3.



## ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ

### 3.1. ЦЕЛИ:

- да се идентификуваат клучните карактеристики на формативното оценување;
- да се согледа потребата од создавање клима за формативно оценување;
- да се увиди како може сумативното оценување да се користи за формативни цели.

### 3.2.

#### Преглед на нашемо разбирање на формативното оценување (оценување за учење)

- Терминологија. Постојат бројни термини кои се синонимни со формативното оценување. Најчесто употребувани термини се *оценување за учење* (Assessment for Learning) (во литературата во Британија и Австралија) и *оценување на часовите* (Classroom Assessment) (во литературата во Северна Америка). Во овој прирачник се користи терминот **формативно оценување**.
- Корисно би било да се разберат суптилните разлики помеѓу оценување и формативно оценување. Разгледајте ги повторно дефинициите на оценувањето дадени во тема 1. Акцентот е ставен на користење на „результатите“ од оценувањето за водење на учењето и поучувањето.
- Клучните концепти поврзани со формативното оценување вклучуваат: јасни намери при учењето, постојано проценување, давање повратна информација на учениците и за наставникот. Постојат сличности помеѓу елементите на формативното оценување и организираното поучување (планирање/цели, поставување прашања, набљудување, повратна информација, прилагодување на поучувањето).
- Иако постои поклопување помеѓу техниките, формативното оценување во бројни аспекти се разликува од сумативното.
  - Формативното оценување, главно, се состои од прибирање и интерпретирање на информации со цел да се влијае на

подучувањето и учењето; сумативното оценување повеќе се однесува на сумирање на постигањата на ученикот во текот на одреден временски период.

- Формативното оценување го развива и продлабочува учењето, сумативното оценување го мери наученото. (Clarke, 2005)
- Сумативното оценување може да вклучува споредување на постигањата на учениците со одредени национални стандарди, како што се описи на нивоата на постигање или државни стандарди. Наставниците често ги прават овие сумативни проценки на крајот од одредена наставна тема, на крајот на полугодието или годината и даваат нумеричка оценка.
- Карактеристиките на формативното и сумативното оценување се опишани во куси црти.
- Бројни неодамнешни истражувања ја потврдуваат корисноста на формативното оценување. Нивните резултати укажуваат дека:
  - Екстерните оценувања, сами по себе, нема да го подобрат поучувањето и учењето.
  - Иновациите кои вклучуваат зајакнување на практиката на формативно оценување резултираат со значајни придобивки во учењето.

***Иако формалното тестирање е корисно за постигнување на одредени цели, тоа самото по себе не ги подига стандардите. Наспроти тоа, стратегиите за формативно оценување можат да ги подигнат стандардите. (Clarke, 1998)***

- Подобреното формативно оценување им помага на учениците со пониски постигања повеќе отколку на другите ученици, а со тоа ги намалува разликите во постигањата, истовремено подигајќи ги постигањата во целина.
- Повратната информација на наставникот кон учениците често содржи во себе социјални и управувачки функции, повеќе отколку функции поврзани со учењето.
- 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.

### 3.3. Основните принципи на формативното оценување

Во Велика Британија Групата за реформи во оценувањето (Assessment Reform Group) е вклучена во промоција на формативното оценување, користејќи го терминот *оценување за учење* (Assessment for Learning). Принципите на оценувањето за учење (Assessment Reform Group, 2002) нудат водечки принципи кои ги одразуваат основните карактеристики на концептот.

#### ДЕСЕТТЕ КЛУЧНИ ПРИНЦИПИ НА ОЦЕНУВАЊЕТО ЗА УЧЕЊЕ

##### 1. Оценувањето за учење треба да биде дел од ефективното планирање на наставата и учењето

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 способности. 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.

##### 2. Оценувањето за учење треба да се фокусира на тоа како учениците учат

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.

##### 3. Треба да се прифати дека оценувањето за учење има централна улога во практиката на часовите

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 подобрува 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 донесувањето одлуки.

**4. Оценувањето за учење треба да се смета како клучна професионална способност на наставниците**

На наставниците им се потребни професионални знаења и способности за: да го планираат оценувањето, да го набљудуваат учењето, да ги анализираат и интерпретираат податоците од оценувањето, да им даваат повратни информации на учениците и да им даваат поддршка во самооценувањето. На наставниците треба да им се дава поддршка во развивањето на овие способности преку базичен и континуиран професионален развој.

**5. Оценувањето за учење треба да биде чувствително и конструктивно бидејќи секое оценување има емоционално влијание**

Наставниците треба да бидат свесни за влијанието што коментарите, белешките и оценките можат да го имаат врз самодовербата 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.

**6. Оценувањето за учење треба да ја зема предвид и важноста на мотивацијата на ученикот**

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 во ситуација да се чувствуваат дека тие „не се добри“. Мотивацијата може да биде одржувана и поттикнувана преку методи на оценување кои ја штитат автономијата на ученикот, даваат извесен избор и конструктивни повратни информации и создаваат можност за самонасочување.

**7. Оценувањето за учење треба да промовира ангажираност во постигнувањето на образовните цели и споделено разбирање за критериумите според кои тие се оценуваат**

За да биде учењето ефективно, учениците треба да разбираат што е тоа што тие се обидуваат да го постигнат – и што е тоа што сакаат да го постигнат. Разбирањето и ангажираноста се јавуваат кога учениците добиваат извесен дел во одлучувањето за целите и во идентификувањето на критериумите за оценувањето 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.

### 8. Учениците треба да добиваат конструктивни упатства како да ја подобруваат својата работа

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 како ним да им се посветува внимание;
- да обезбедуваат можности за учениците за тие да ја подобруваат својата работа.

### 9. Оценувањето за учење ја развива способноста на учениците за самооценување за тие да можат да размислуваат за своето учење и да го насочуваат

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 самооценување.

### 10. Оценувањето за учење треба да го опфаќа целиот опус на постигањата на сите ученици

Оценувањето за учење 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.

(Извор: QCA website: [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk))

## 3.4. Сјоробедување на формативното оценување

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

- споделување на целите на учењето со учениците;
- помагање на учениците да ги дознаат и препознаат стандардите кон кои треба да се стремат;
- давање на повратна информација која ќе им даде насоки на учениците како да се подобрат;

- верување дека секој ученик може да се подобри во однос на претходните постигања;
- заемно разгледување и анализирање на постигањата и напредокот на ученикот од страна на наставникот и на ученикот;
- обучување на учениците да користат техники на самооценување за да ги откријат аспектите во кои треба да се подобрат;
- верување дека мотивацијата и самодовербата, кои се клучни за ефективно учење и напредок, можат да се подобрат преку користење на ефективни техники на оценување.

Истражувањата покажале деле кога учениците учествуваат во процесот на оценување, стандардите се подигнуваат, а учениците се охрабрени да преземат акција за подобрување на нивното учење.

**Главни карактеристики на формативното оценување [Clarke, 2005; [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)]:**

- 1. Споделување на целите на учењето.**
- 2. Користење на ефективни техники на поставување прашања.**
- 3. Користење на стратегии на бодирање и давање повратни информации.**
- 4. Заемно оценување и самооценување.**

#### **1. Споделување на целите на учењето**

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).

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

- јасно да објасни зошто некоја лекција се предава или 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.

Доколку на учениците им се даде можност да погледаат примероци на задачи од други ученици, тоа може да им помогне подобро да разберат како да ги користат критериумите за оценување за да го оценуваат сопственото учење.

#### **2. Користење на ефективни техники на поставување прашања**

Ова е обработено во тема 5.

#### **3. Користење на стратегии на бодирање и давање повратни информации**

Ова е обработено во тема 4.

#### **4. Заемно оценување и самооценување**

Ова е обработено во тема 7.

## ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА

### 4.1. ЦЕЛИ:

- да се согледа како ефикасната повратна информација придонесува за напредување во учењето;
- да се запознаат стратегиите за давање ефикасна повратна информација (усна и пишана);
- да се помогне во планирањето на ефикасна усна повратна информација.

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 (постигањата). Таквата двонасочна комуникација обезбедува повратни информации кои овозможуваат 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 успешно динамично приспособување на поучувањето, согласно со потребите на ученикот, како и послободно, творечко презентирање на наученото.

Својата формативна улога проверувањето и оценувањето ја остваруваат дури тогаш кога на ученикот му нудат квалитетна повратна информација или, така наречена, формативна повратна информација (ФПИ).

Ефектите на формативната повратна информација кај ученикот зависат од времето кога се дава таа, од начинот на кој се дава, од нејзината содржина и од тоа како таа е структурирана и интерпретирана. Но, дали и колку повратната информација ќе биде ефективна ќе зависи и од тоа како неа ја интерпретира, односно сфаќа и прифаќа (доживува) ученикот. Во зависност од сето тоа, повратната информација ученикот може да ја доживее како информативна, мотивирачка или контролна, што не е сеедно.

„Темелот на квалитетната повратна информација е нејзината информативна вредност.“

*(Z. R. Ilc, 2003)*

Овде се говори, главно, за пораките – повратните информации што наставникот му ги упатува (дава) на ученикот / учениците во текот на формативното следење и проверување на неговите/нивните постигања. Тие можат да бидат искажани усно или дадени во пишана форма.

## 42. Кога и за што се дава ФПИ?

Формативната повратна информација (ФПИ) е тековна. По својата природа и функција таа е еден вид помош за ученикот во процесот на учењето. А помошта е ефективна ако се дава во вистинско време – тогаш кога е најнеопходна. ФПИ му се дава на ученикот:

- **Во текот на самиот процес на учење** – затоа што:
  - Додека трае процесот на учење, наставникот може и треба да ги следи разните аспекти на тој процес и за своите сознанија да го информира ученикот. Тоа се информации од и за процесот на формирање на знаењето, од и за усвојувањето на вештините, а тоа значи од и за процесот на учењето (за сознаниите постапки – за мисловните процеси, со помош на кои се одвива познавањето и се конструира знаењето). Тие му овозможуваат на ученикот подобро да го осознае процесот на сопственото учење и да го моделира (да го менува за да биде поефикасно).
  - Во исто време, тоа е и процес на поучување (од наставникот), процес кој допрва треба да ги покаже ефектите од заедничката работа на ученикот и наставникот, па пожелно е и тој процес да се анализира од страна на самиот наставник (саморефлексивно), да се вреднува колку било успешно поучувањето и, по потреба, да се коригира и подобрува и, особено, затоа што „ефективната формативна повратна информација препоставува целно–процесно планирање на наставата и постојано следење на постигањата (утврдување на знаењата и вештините) заради успешно самостојно регулирање на учењето.” (N. Komljanc, 2004)
- **Во текот на презентацијата на наученото** – затоа што:
  - Во процесот на проверување се прибираат и проценуваат податоци за наученото – за обемот и квалитетот на усвоените предметни знаења, за стекнатите вештини, способности и ставови на учениците, за процесите со кои тие знаења се презентираат, искажуваат, односно како нив учениците ги сфаќаат, објаснуваат, толкуваат, аргументираат, применуваат итн. Тогаш е и најдобро за сето тоа на ученикот да му се дадат и продлабочени формативни повратни информации за разни аспекти на неговото знаење.



## 4.3.

**Деловорноста на СРПИ зависи од начинот на кој таа се дава**

Приемот и успешноста на повратната информација се зависни од начинот и контекстот во кој таа се дава. Еве некои насоки за давање на повратна информација кои, доколку се почитуваат, можат да ја подобрат ефикасноста на непосредната повратна информација:

- **Користете ги предностите на непосредната (усната) повратна информација.** Од непосредната усна информација ученикот може да добие повеќе информации отколку од пишаната, бидејќи говорната информација дозволува користење и на невербални средства како што се: изразот на лицето, тонот на гласот, „говорот“ на телото (движењата на рацете и сл.). Исто така, усната повратна информација му овозможува на ученикот да бара дообјаснувања и на тој начин подобро да ја разбере.
- **Проверете дали ученикот правилно ја разбрал Вашата повратна информација.** Предноста на непосредното информирање е во тоа што веднаш можете да ги забележите реакциите на ученикот на Вашите зборови. Ако забележите дека Вашата порака не е добро разбрана, обидете се да му ја објасните поинаку и подетално. Барајте од учениците да бараат дополнителни објаснувања ако не ја разбрале пишаната повратна информација.
- **Набљудувајте ги реакциите на ученикот и водете грижа за неговите чувства.** Голема предност на непосредната повратна информација е и тоа што можат да се набљудуваат и невербалните реагирања на ученикот (изразот на лицето, движењата на телото). Ако оцените дека на Вашите забелешки е посебно чувствителен – истите можете да ги приспособите и ублажите.
- **Искористете ја повратната информација што му ја давате на ученикот да добиете дополнителни сознанија.** Околноста, што на ученикот му давате информација за неговите постигања, обидете се да ја искористите Вие од него да добиете што повеќе одговори за тоа како гледа на своето напредување, на својата успешност во училишната работа. Само така педагошката комуникација (дијалогот, размената на информации) ќе биде успешна – ќе придонесе за подобро учење на ученикот. Реакциите на ученикот, на повратната информација од наставникот, покажуваат дали целта што ја имал наставникот, со пораката што ја испратил, е постигната.

## 4.4.

## Пожелни карактеристики на формативната повратна информација

За да биде ефективна, формативната повратна информација треба да ги поседува следниве карактеристики:

- **Повратната информација мора да е корисна.** А, за да биде таква таа мора да ги има предвид потребите на ученикот и да биде формулирана и дадена така што позитивно ќе влијае на работата на ученикот. Тоа е многу веројатно кога и ученикот дава таква повратна информација која ја дополнува пораката од наставникот. Тоа, во исто време, може да значи дека повратната информација е јасна и прифатена.
- **Повратната информација мора да е описна, а не оценувачка.** Кога со повратната информација се просудува/проценува, тогаш таа може да ја загрози успешноста на комуникацијата и може да предизвика нејзино прекинување. Наспроти тоа, опишувајќи како ученикот, на пример, успешно ги илустрира своите тврдења со примери, или со одбрани аргументи докажува или брани нешто (свој став, на пример), Вие индиректно му оставате слобода таквите постапки да ги користи и во други прилики, односно кога самиот смета дека тоа е добро. Одбегнувајќи го јазикот на оценување, се одбегнува потребата од дефанзивна (одбранбена) позиција и реакција на ученикот.
- **Повратната информација треба да биде точна, детална и фокусирана.** Повратната информација што му ја давате на ученикот треба да е базирана на факти, а не дадена паушално. Таа, исто така, треба да биде поврзана со конкретната активност или труд. На тој начин повратната информација ќе влијае на актуелното учење.
- **Повратната информација мора да биде специфична, а не општа.** Наставникот треба да дава персонализирана и специфична детална повратна информација за постигањата (напредокот) на ученикот и за неговите тешкотии или грешки, но проследена и со конкретни насоки за идното учење на ученикот. Не е доволно на ученикот да му се каже, дека покрај покажаниот успех, прави и грешки, а притоа да не му се каже во што греша и (по можност) зошто греша, како да ги поправи истите итн. Формативната повратна информација во вид на кус коментар од типот „точно“, „не е точно“, „добро“, „така е“ и слично, нема да биде многу делотворна, како ни повратната информација која нуди неспецифични упатства во смисла: „Вежбај повеќе“, „Кога се учи, треба да се мисли“ и слично или пораки кои стигматизираат, како на пример: „Те мрзи да учиш“, „Не те бидува за математика“ итн.
- **Повратната информација треба да е одмерена.** Формативната повратна информација не треба да му дава на ученикот премногу директивни упатства, насоки или примери, ниту да нуди директна помош од наставникот во решавањето на проблемите на кои наидува ученикот. Формативна повратна информација не смее да го прави

ученикот зависник од директна помош во надминувањето на слабостите и грешките. Раководењето од максимата „Помогни ми да направам сам“, значи дека наставникот дава толку и таква помош преку повратната информација, што ученикот ќе може сам да си поставува цели и да ги решава проблемите. Тоа, пак, бара умешност од наставникот во поттикнувањето на учениците сами да доаѓаат до информации за сопственото учење, да соработуваат, да си помагаат меѓу себе.

- **Повратната информација треба да е индивидуализирана и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот.** Треба да се има во вид, на пример, дека причините за исти или слични грешки и слабости во знењето, не се исти кај сите ученици. Во процесот на обликување на повратната информација, всушност, и самиот наставник доаѓа до сознание дека учениците се разликуваат меѓу себе и дека и повратните информации за секој од нив треба да бидат индивидуализирани.
- **Повратната информација треба му дава можност на ученикот да реагира.** Ученикот не смее само формално да биде вклучен во размената на информации, тој не треба да биде само слушач на коментарите и советите на наставникот. Добрата повратна информација, всушност, го води ученикот кон тоа самиот да ги осознае силните и слабите страни во неговото учење и да изнаоѓа начини за подобрување. По успешна комуникација ученикот пројавува желба за подобрување и надминување на констатираните слабости и има план како тоа може да го постигне.
- **Повратната информација не му нуди на ученикот директна помош.** Преку давање на директна помош со целосни решенија, на учениците им се одзема можноста за учење. Одмерената, навремената и посредната помош ја поттикнува сознајната активност кај учениците, делотворно влијае врз нивната мотивација за учење, го помага развојот на вештини за самостојно интервенирање и овозможува подобро учење на ученикот. Затоа, со повратната информација наместо да им дадете директна помош, поттикнете ги учениците:
  - да си помагаат меѓу себе,
  - да поставуваат прашања во врска со она што не го знаат или им причинува тешкотии;
  - да размислуваат дека „неуспехот“ е значаен чекор на патот кон успехот и дека погрешните решенија во почетокот се нормален пат кон успехот;
  - повремено поттикнете ги рефлексивно да размислуваат (да направат лична анализа) за своите постигања и грешки. Со тоа им помагаат да станат свесни за своите добри и слаби страни.

## 4.5.

**Ефективне од квалитетна формална образовна информација****4.5.1. Формативната повратна информација го подобрува учењето на ученикот**

Исклучително важен момент за поттикнување на учениците за учење е тие секогаш да добиваат повратна информација од наставникот за своето напредување уште во текот на процесот на учење. Со нејзина помош ученикот проценува дали и како (колку) напредува и до кој степен ги постигнува поставените цели. Тоа, пак, го стимулира да вложува, ако е потребно, и дополнителни напори.

Испитувањата покажале дека учениците кои добивале благовремена и соодветна повратна информација во 75% случаи постигнале повисок краен резултат во споредба со претходно утврдените стандарди за оценување.

(J. Цветкова, 2001, стр. 129)

*Формативната повратна информација му помага на ученикот да го подобри своето учење така што му овозможува:*

- да ги осознае сопствените постигања, да стане свесен за добрите страни на своето учење, за тоа дали и колку напредувал – што добро научил, во споредба со своите поранешни постигања, да ја согледа разликата меѓу планираната (очекуваната) и постигнатата цел (знаење);
- да ги осознае сопствените слабости, грешки и тешкотии во учењето, но и причините за тоа – во што и зошто не напредува или не е доволно успешен;
- да добие насоки (упатства) за потребните активности со кои ќе успее да ги надмине констатираните пропусти и празнини во знаењето, но и во начините и постапките на учење;
- да стекнува рефлексивен увид во сопствените сознајни и други (некогнитивни) процеси, во размислувањето за сопственото учење и за наученото.

**4.5.2. Добрата формативна повратна информација го мотивира ученикот**

- Навремената, соодветна и релевантна повратна информација позитивно влијае врз мотивацијата за учење. Кога повратната информација од наставникот кажува колку ученикот е блиску до поставената цел, тоа може да го охрабри да постигне и повеќе, дури и да користи нови стратегии за учење.
- Кога повратната информација кажува дека ученикот ја постигнал целта, тогаш тој се чувствува задоволен, компетентен и со верба во себе да си постави нова и повисока цел.

- Мотивира онаа формативна повратна информација која не е дадена во вид на суд и не е насочена кон личноста на ученикот. Таквата формативна повратна информација го обезбедува ученикот со енергија за учење – го поттикнува да учи; кај него развива желба за учење и волја да го регулира развојот на сопственото учење. Тоа е енергија која на ученикот му е потребна како елан да истрае да ги постигне посакуваните цели, да ги задоволи своите сознajни потреби (мотиви, интереси, намери, љубопитност).

#### **4.5.3. Ефективната ФПИ овозможува самостојно водење на учењето**

Самостојното водење на учењето е процес на негово самостојно регулирање, насочување, набљудување, развивање и креирање. Тоа е учење кое, по правило, е организирано за постигнување на т.н. лични постигања. За да може ученикот самостојно да го планира, насочува и изведува учењето, потребна му е *информативна повратна информација* од наставникот.

- Тоа го овозможува само онаа формативна повратна информација која е продукт на конструктивистички насоченото формативно проверување и оценување на учењето што ги поврзува метакогнитивните стратегии на учење, декларативното и процедуралното знаење, како и емоционалната компонента (интересите, убедувањата, намерите и сл.), а за кое е утврдено дека е најефикасен пристап кон учењето, и тоа за сите ученици. (N. Komljanc, 2004)
- Самостојното обликување, пак, на упатствата за учење, ефективната повратна информација, покрај другото, го овозможува и на тој начин што поттикнува на соработничко учење, при што учениковите самостојно обликувани упатства постојано (тековно) се усогласуваат со наставниковото насочување на поучувањето (индивидуализацијата). (N. Komljanc, 2004)

#### **4.5.4. ФПИ помага за вреднување на напредокот на ученикот**

- Ефективната формативна повратна информација, во процесот на утврдувањето на знаењето, на ученикот треба да му овозможи што посамостојно вреднување на постигањата и определување на личните цели за идното учење. Тоа е можно кога, врз основа на претходно утврденото знаење во текот на формативното проверување, на ученикот ќе му се даде соодветна информација со насоки за наредните степени на учење и вреднување на резултатите од учењето.
- Насочувањето треба да се базира на позитивно поттикнување на регулирањето на успешното решавање на проблемите. Улогата на вредната повратна информација е информирање истовремено со позитивно поттикнување за одржување на волјата (енергијата) за развој на учењето и презентирање на наученото. (N. Komljanc, 2004)
- Преку постапките на следење на напредокот со цел да му се даде на ученикот повратна информација и преку дијалогот меѓу наставникот и ученикот, наставникот доаѓа до сознанија за напредокот на ученикот кои ги користи во процесот на дијагностичкото, формативното, а понекогаш и во сумативното оценување.

## ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА

И покрај тоа што главниот акцент во овој дел се однесува на поставувањето прашања во контекстот на формативното оценување, тој е, исто така, значаен и за сумативното оценување, до оној степен во којшто од наставниците се очекува да користат разни видови прашања (вклучувајќи ги и оние коишто бараат посложени мисловни процеси), како за целите на формативното, така и за сумативното оценување. Се очекува писмениот тест што се користи за сумативни цели да вклучува и прашања коишто се однесуваат на основните мисловни процеси, како и прашања кои поттикнуваат користење на способностите за размислување на повисоко ниво.

### 5.1. ЦЕЛИ:

- да се согледаат карактеристиките на дискусијата (разговорот) со учениците, која го помага поучувањето, учењето и оценувањето;
- да се идентификуваат разликите во сложеноста на прашањата (нивото на знаење што го поттикнуваат);
- да се помогне во подготовката на прашања со различно ниво на сложеност.

### 5.2.

#### Што знаеме за прашањата?

##### 5.2.1. Информации за поставувањето прашања во некои неодамнешни интернационални истражувања

Значајни се следниве согледувања во врска со прашањата и голем дел од нив се базираат на истражувања:

- Наставниците можат да поставуваат, во просек, по едно, па дури и по две прашања во минута, што значи неколку стотини на ден или, пак, десетици илјади прашања во текот на една учебна година. (Wragg, 1997)
- Учениците научуваат повеќе кога наставниците почесто користат прашања во следењето на напредокот и проверувањето на разбирањето. (Harris, 1998)

- Поставувањето прашања „претставува најзначаен поединечен фактор за учениците да постигнат високи стандарди, кога прашањата се користат за да се оценат знаењата на учениците и да се предизвика нивното размислување“ (Ofstend, 1996)
- Поставувањето прашања може да служи за повеќе цели вклучувајќи: утврдување на основните знаења, засилување на идеите, следење на напредокот, исправање на погрешните претстави, структурирање на знаењата итн.
- Одговорите на учениците на прашањата можат на наставниците да им обезбедат непосредни повратни информации, овозможувајќи им да интервенираат ако се појават погрешни разбирања.
- Секој одговор на ученикот дава основа за поставување наредни прашања коишто им овозможуваат на наставниците да го проверуваат разбирањето на учениците во длабочина и од разновидни перспективи.
- Потребно е наставниците да одржуваат рамнотежа меѓу *затворените* и *отворените* прашања.

*Отворени и затворени* 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. (Brooks, 2002)

- Отворените прашања се особено важни за формативното оценување, затоа што еден од најдобрите начини на учење е добивањето и давањето детално разработено објаснување. (Gipps, 1994)
- Дијалогот базиран врз отворени прашања е пример на структурирано оценување бидејќи тој може да го проширува размислувањето на учениците, овозможувајќи им да го „изразат разбирањето за кое... тие претходно не биле свесни“ (McIntyre & Cooper, 1996)
- Доколку на учениците им се поставуваат само затворени прашања, можеби тие нема да одат во длабочина при учењето и можат просто да одговорат на она што ним им е пренесено од страна на наставникот. (Brooks, 2002)
- „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.

Токму богатството во поставувањето прашања од страна на наставникот го содржи клучот за разликувањето меѓу „длабокото“ учење со осмислување и погрешното, површинско разбирање. Идеите мора да се проверуваат на различни начини за да можат наставниците да бидат сигурни дека учениците навистина разбрале нешто или дека не успеале да го разберат. (Brooks, 2002)

- Наставниците не секогаш на најдобар начин ги користат одговорите на учениците за да дадат повратни информации. Во една студија на преку 1000 прашања поставени од наставници, една третина од одговорите на учениците „содржеле невербален одговор или не предизвикале реакција“ (Wragg, 1997). Пропустот да се дадат соодветни повратни информации може да претставува проблем во околности на учење во група, бидејќи учениците што не даваат одговор на прашањето можеби размислуваат само за своите замислени одговори на прашањето и можеби и не знаат дали тие се во право или грешат.
- Иако е значајно да се биде чувствителен кон самодовербата на учениците, не помага да се задржуваат „негативните“ повратни информации или повратни информации кои го коригираат одговорот, со цел евентуално учениците да не бидат обесхрабрани или немотивирани ако им се каже дека извесен одговор е погрешен. Наставникот треба да дава чесни повратни информации во врска со одговорот (подобро тој отколку ученикот). Исто така, наставниците не смеат да бидат задоволни со делумни или ирелевантни одговори. Кога се даваат такви одговори, наставниците треба да побараат подетално образложение и да дадат соодветни повратни информации. (Torrance & Pryor, 1998)
- Треба да постои и соодветно „време за чекање“ меѓу моментот кога прашањето е поставено и оној кога е даден одговорот. Во една студија просечното време на чекање било една секунда, но кога тоа било проширено на три секунди, се подобриле квалитетот и должината на одговорите на учениците. (Wood, 1998)
- Ако темпото на поставувањето прашања е премногу брзо, наставниците ќе го посветат времето на задоволувањето на потребите само на еден тесен круг на ученици во паралелката (оние што постигнуваат повисоки резултати), посветувајќи релативно мало внимание на потребите на другите ученици, кои можат фрустрирани да „загубат надеж“ и покрај тоа што и тие имаат потенцијални можности да бидат анагажирани во размислувањата и учењето, доколку им се даде повеќе време. (Brooks, 2002)



## ДОБРИ СТРАНИ И ОГРАНИЧУВАЊА НА КОРИСТЕЊЕТО ПРАШАЊА ВО НАСТАВАТА

Предности за наставниците	Недостатоци за наставниците	Сугестии за подобрување
<p>(а) Овозможува процена на процесите на мислење и учење во текот на наставата; наставникот добива непосредни повратни информации.</p> <p>(б) Им овозможува на наставниците да поставуваат прашања што ги поттикнуваат посложените мисловни процеси и да добиваат пообразложени одговори.</p> <p>(в) Овозможува оценување на интеракцијата ученик-ученик.</p> <p>(г) Овозможува оценување на способноста на учениците усно продлабочено да дискутираат за различни прашања.</p>	<p>(а) Некои ученици не можат пред други ученици усно да се изразат.</p> <p>(б) Потребна е обука за тоа како да се поставуваат соодветни прашања и да се планира поставување конкретни прашања во текот на часот.</p> <p>(в) Информациите што се добиваат обично се мал примерок од очекуваните резултати на учењето и од учениците во паралелката.</p> <p>(г) Некои образовни цели не можат да се оценат со спонтани и куси усни одговори; потребно е повеќе време во кое учениците може слободно да размислуваат, да бидат креативни и да одговараат.</p> <p>(д) Евиденцијата за одговорите на учениците се наоѓа само во главата на наставникот, што може да биде несигурно.</p>	<p>(а) Трудете се да им поставувате прашања и на учениците кои се повлечени или побавно одговараат. Избегнувајте да се фокусирате само на вербално агресивни и шармантни „свезди“ во класот.</p> <p>(б) Почекајте 5–10 секунди ученикот да одговори, пред да го поставите прашањето на друг ученик.</p> <p>(в) Избегнувајте да се ограничувате само на прашања кои бараат факти или недвосмислен точен одговор, бидејќи така несоодветно го стеснувате фокусот во оценувањето.</p> <p>(г) Не казнувајте ги учениците кои не се активни кога поставувате прашања и не наградувајте ги незаслужено вербално агресивните ученици кои се многу активни.</p> <p>(д) Запомнете дека вербалното и невербалното однесување на учениците на часот не мора да ги одразува нивните вистински ставови/вредности.</p>

(од Nitko, 2004; Educational Assessment of Students. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill/Prentice Hall. (p. 115).

## ЕФЕКТИВНО ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА

### КОРИСТЕЊЕ ТЕХНИКИ ЗА ЕФЕКТИВНО ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА

Поставувањето прашања што бараат ангажирање на посложени мисловни процеси може да се користи како инструмент за оценување заради учење. Наставниците можат:

- да ги користат прашањата за да дознаат што учениците знаат, разбираат и можат да прават;
- да ги анализираат одговорите на учениците за да дознаат што тие знаат, разбираат и можат да прават;
- да ги користат прашањата за да дознаат какви погрешни претстави имаат учениците со цел да ја насочат својата настава поефективно;
- да ги користат одговорите на учениците за да го оценуваат нивното разбирање.

Извесни прашања се подобри од други прашања во обезбедувањето на наставниците со можности за оценување. Менувањето на начинот на кој извесно прашање е формулирано може да предизвика значителна разлика во:

- мисловните процеси низ коишто треба да поминуваат учениците;
- јазичните барања коишто им се поставуваат на учениците;
- обемот во којшто учениците го покажуваат своето разбирање;
- бројот на прашањата коишто се потребни за да се изврши оценувањето на тековното разбирање на учениците.

На пример, некој наставник сака да дознае дали учениците ги знаат особините на простите броеви. Наставникот прашува: „Дали бројот 7 е прост број?“ Извесен ученик одговара: „Ова... да, јас мислам дека е“ или „Не, не е.“

Ваквото прашање не му овозможува на наставникот да направи ефективно оценување на тоа дали ученикот ги знае особините на простите броеви. Менувањето на прашањето во: „Зошто бројот 7 е пример на прост број?“, има неколку позитивности.

- Тоа му помага на ученикот да се присети на своите знаења за особините на простите броеви и за особините на бројот 7 и да ги спореди.
- Одговорот на прашањето е: „Бидејќи простите броеви имаат точно два делители и бројот 7 има точно два делители.“ Овој одговор бара повисоко ниво на искажување отколку „Ова... да, јас мислам дека е.“





- Тој бара од учениците да го објаснат своето разбирање за простите броеви и него да го користат за да го оправдаат своето расудување.
- Се создава можност да се направи оценување без поставување дополнителни прашања. Прашањето: „Дали бројот 7 е прост број?“ бара натамошни прашања пред наставникот да може да го оцени разбирањето на ученикот.

Прашањето: „Зошто 7 е пример на прост број?“ е еден пример на општото прашање: „Зошто  $x$  е еден пример на  $y$ “. Ова е еден вид на прашање коешто е ефективно во обезбедувањето можности за оценувањето. Други видови прашања коишто се, исто така, ефективни за тоа се:

- Како можеме да бидеме сигурни дека...?
- Што е исто, а што е различно кај...?
- Дали некогаш/секогаш е точно/погрешно дека...?
- Како вие...?
- Како вие би објасниле...?
- Што ни кажува тоа нам...?
- Што е погрешно кај...?
- Зошто е...точно?

Некои стратегии за ефективен дијалог се прикажани во Прилогот 5.2.

## 5.3.

### Приоди во изготвувањето на прашањата и давањето одговори

Секогаш кога извесен наставник 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.

#### 5.3.1. Поставување прашања на различни нивоа на комплексност - Блумова таксономија

Наставниците можеби ќе сакаат да ја користат Блумовата таксономија како основа за изготвување на прашањата на кои учениците треба да дадат одговор, било во контекстот на поставување усни прашања или при прашањата на кои од учениците се бара да дадат писмен одговор.

Подолу се дадени примери:

- **Познавање** – Како се вика тоа? Од каде... доаѓа? Кога се случило тоа? Кои се трите видови триаголници? Што значи...?
- **Сфаќање** – Од каде тој...? Објасни што се случило во куќата. Па, како се чувствува Тим во овој момент? Кои се клучните карактеристики на...? Дали е ова градот или селото?
- **Примена** – Што мислиш дека ќе се случи потоа? Зошто? Внеси ја оваа информација во графикон... Можеш ли да го користиш тоа што го знаеш за да го решиш овој проблем?
- **Анализа** – Какви правилности можеш да забележиш во начинот на кој овие глаголи се менуваат? Зошто Германците извршија инвазија? Какви претпоставки се прават...? Која е функцијата на...?
- **Синтеза** – Која е главната мисла на писателот? На кој начин можеш да ја провериш таа теорија? Какви заклучоци можеш ти да извлечеш?
- **Евалвација** – Која парола ќе има веројатно најголемо влијание? Дали тие треба да изградат зелено-тревна или темно-покриена локација? Која стратегија беше подобро да се примени?

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

Во оваа стратегија (Smith, 1998) учениците го покажуваат своето ниво на разбирање на лекцијата. Подгответе три картончиња за секој ученик – едно црвено, едно жолто и едно зелено. Во соодветен момент од часот, на пример, по објаснувањето на некој нов поим, побарајте одговор од учениците дали разбрале така што ќе подигнат едно од картончињата.

- Ако учениците кренат црвено картонче, тоа значи дека сè уште не го разбрале тоа што се предава на часот.
- Ако учениците кренат жолто картонче, тоа значи дека тие не се доволно сигурни.
- Ако учениците кренат зелено картонче, тоа значи дека целосно разбрале.

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.

Извесна поврзана стратегија е PIP - Private-Intimate-Public (Самостојно – Споделено – Јавно) (Husbands, 1996). Фазите се следниве:

- Фаза 1: Самостојно – учениците самостојно ги пишуваат своите одговори на поставеното усно или писмено прашање од страна на наставникот.
- Фаза 2: Споделено – учениците ги споредуваат одговорите со ученикот до себе или со мала група ученици.

- Фаза 3: Јавно – одговорите стануваат јавни кога групите се покануваат да дадат известување. Учениците можат меѓусебно да ги оценуваат своите одговори.

Извесна модификација на фазата 3, сугерирана од Блек и Вилијам (Black & William, 1998), е да им се даде на учениците избор меѓу одговорите или да се побара од нив да гласаат за тоа кои се најдобрите одговори.

### 5.3.3. Поттикнувајте ги учениците на вреднување на прашањата коишто го потенцираат разбирањето

Во стратегијата Прашање–Одговор–Врски (Raphael & Au, 2005) од учениците се бара да направат категоризација на прашањата според нивото на размислувањето коешто одговорот го бара. Оваа стратегија може да се користи со ученици до 12–годишна возраст или со постари ученици коишто можеби имаат тешкотии во учењето.

Прашањата се ставени 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 на наставникот или на писменото прашање 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:

Категорија	Поткатегорија
Во книгата	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Токму таму (одговорот е јасно наведен во текстот).</li> <li><input type="checkbox"/> Размисли и побарај (одговорот е во текстот, но ученикот мора да го бара и да направи синтеза од неколку делови од информациите).</li> </ul>
Во мојата глава	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Според моето сопствено мислење (одговорот може да се најде преку користење информации што ученикот веќе ги поседува).</li> <li><input type="checkbox"/> Авторот и ти – одговорот е содржан во текстот, но ученикот мора да користи комбинација на информациите од текстот и на своите сопствени знаења.</li> </ul>

Оваа стратегија може да биде корисна бидејќи бара од учениците да размислуваат за тоа каде тие 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 во текстот и информациите што тие можеби веќе ги имаат).

Друга опција би била да се побара да учениците да направат категоризација на нивните прашања според извесна таксономија како што е онаа на Блум.

Стратегиите како што се Прашање–Однос–Врски им помагаат на учениците да ја развиваат метакогницијата, т.е. способноста да размислуваат за сопственото мислење. Учениците со метакогнитивни знаења (оние кои се метакогнитивно свесни) размислуваат за своето мислење. Тие размислуваат за она што го виделе или слушнале и се прашуваат самите себеси дали тоа го разбираат. Стратегијата Прашање–Одговор–Врски ги води учениците да размислуваат за тоа каде можат 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 до нив да дојдат. Оние ученици кои се метакогнитивно свесни обично подобро ги разбираат текстовите и подобро го разбираат сопственото учење, отколку учениците кои не се метакогнитивно свесни.

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

Учениците треба да бидат поттикнувани да поставуваат прашања. Таквите прашања не треба да бидат само процедурални (на пример: Колку долг треба да биде овој есеј? Колку бодови се добиваат за оваа задача?), туку, исто така, и да се однесуваат на содржината.

Интернационалните истражувања покажуваат дека кога учениците се обучуваат да составуваат/прават свои мисловно–провокативни прашања, а потоа се обидуваат да одговорат на нив, тие во постигањата ги надминуваат оние групи ученици коишто се учени со други техники на учење (Black & Wiliam, 1998). Ова ја потврдува идејата дека учениците треба да бидат поттикнувани да развиваат поистражувачки/пољубопитен приод во своето сопствено учење. 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 она што се чита. Четирите компоненти на реципрочната настава вклучуваат предвидување, поставување прашања, разјаснување, резимирање.

Кога наставникот сака да изготви тест за извесна лекција (за формативни цели), учениците можат да се поттикнат да напишат/состават прашања коишто можат да бидат вклучени во тестот.

Слично како и кај стратегијата Прашање–Одговор–Врски, самоиспрашувањето на ученикот може да ја развива метакогницијата.

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 што може да се користи од страна на наставниците е да им се 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. Може, исто така, да биде побарано од учениците да дадат коментари за квалитетот на прашањата на коишто тие треба да дадат одговор – дали прашањата биле добро напишани/формулирани? Дали тие бараат основни информации или, пак, бараат посложено размислување?

## 5.4.

### Поставување прашања и следење на работата на учениците

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

- **ненасочено, општо следење** при кое наставникот со брз поглед пребарува низ училницата да констатира дали учениците ја реализираат 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.

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, можно е да се врши повремено насочено следење на некој 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, наречена триангулација (или податоци), му овозможува на наставникот да извлекува позасновани заклучоци за учењето на извесен ученик, отколку ако се користи само поставување прашања и следење. Ова ја зголемува веродостојноста на заклучоците што наставникот може да ги извлече/донесе за учењето на извесен ученик.

## ЕСЕЈСКИ ПРАШАЊА

## 6.1. ЦЕЛИ:

- да се согледа користа од есејските прашања за проверка на наставните цели на повисоко ниво;
- да се разликуваат прашања со опширен одговор и прашања со ограничен одговор;
- да се согледа важноста од почитување на упатствата за поставување на есејските прашања;
- да се стекне увид во постапките за оценување на есејските прашања.

## 62.

## Општо за прашањата од есејски вид

- Прашањата од есејски тип треба да се користат, пред сè, за да се мерат оние образовни резултати коишто не можат да се мерат лесно преку ајтеми на тестовите од објективен вид. (Linn & Miller, 2005)
- Прашањата од есејски тип треба да се користат, пред сè, за да се мерат оние образовни резултати коишто не се мерат лесно преку другите видови ајтеми.
- Есеите се помалку ефикасни отколку другите видови задачи, а често се потешки и бараат повеќе време за да се оценат.
- Сепак, тие се корисни за оценување на резултатите за повисоките нивоа на способности (на пример: критичка анализа, евалвација, размислување, резимирање).
- Во наставата по јазиците, нагласката веројатно ќе биде ставена на формата на есејот/писмениот состав (на пример, наративна, изложувачка, убедувачка). Оценувањето на есеите може, исто така, да се користи за да се добие увид во процесот на пишувањето преку користењето подготвителни активности пред изготвувањето на писмениот состав (на пример, дискусија, набележување и организирање на идеите, изготвувањето скица на составот итн.).



Често се прави разлика меѓу есеите со ограничен обем и есеите со проширен обем.

- Есејските прашања со ограничен одговор претставуваат поттик или инструкции, коишто ја ограничуваат суштинската содржина или формата на писмениот одговор. (Nitko & Brookhart, 2007)
- Есеите со проширен одговор претставуваат вид на есејско прашање коешто бара од учениците да напишат есеи во коишто тие слободно ќе ги изразуваат своите сопствени идеи, ќе ги покажат меѓусебните врски на идеите и ќе ги организираат своите одговори. Обично нема единствен одговор којшто може да се смета за точен.

За оценување на учениците идентификувани се две општи цели кај одговорите со проширен обем:

- општа способност за пишување;
- знаењата по предметот/познавањето на тематиката.

Според Лин и Милер (Lynn & Miller, 2005) со есејски прашања од ограничен и од проширен обем можат да се мерат следниве видови на образовни резултати:

Кај есејските прашања со ограничен одговор:

- Објасни ги врските меѓу причината и ефектот.
- Опиши ја примената на принципите.
- Презентирај ги релевантните аргументи.
- Формулирај ги експерименталните хипотези.
- Наведи ги потребните претпоставки.
- Опиши ги ограничувањата на податоците.
- Објасни ги методите и процедурите/постапките.

Кај есејските прашања со проширен одговор:

- Продуцирај, организирај и изрази идеи.
- Поврзи го учењето во различните подрачја.
- Креирај оригинални форми (на пример, нацрт/дизајн на некој експеримент).
- Резимирај (на пример, пишување резиме за некој расказ).
- Напиши креативна приказна (наративен есеј).
- Објасни ги концептите или принципите (изложувачки есеј).
- Убеди го читателот (убедувачки есеј).

Кај проширените есеи учениците можат:

- да изберат секаква фактичка информација што тие сметаат дека е релевантна;
- да го организираат одговорот (есејот) според својата најдобра проценка;
- да ги интегрираат и да ги вреднуваат идеите коишто тие сметаат дека се соодветни;
- да ја покажат својата способност за анализирање на проблемите;
- да користат креативно изразување за да ја истакнат поентата.

### **6.2.1. Предности и недостатоци на есејските прашања со проширен одговор**

Предности:

- ги мерат комплексните образовни резултати коишто не можат да се мерат со други средства..., но за да се прави тоа, есејските прашања мора да бидат внимателно изготвени;
- ја нагласуваат интеграцијата и примената на способностите за мислење и разрешување проблеми;
- овозможуваат директно оценување на способностите за пишување;
- се изготвуваат релативно лесно, иако и за нив треба да се води посебна грижа;
- придонесуваат за учењето на ученикот, а процесот на пишување есеи може да придонесува за мислењето и учењето.

Недостатоци:

- недоследност при бодирањето – може да е присутна слаба релијабилност меѓу оценувачите, а особено ако се посветува мало внимание на образовните резултати што се оценуваат и ако не се користат добро изготвени лиси за аналитичко бодирање;
- можно е да биде потребно многу време за бодирањето;
- есеите покриваат мал обем на содржини.

### **6.2.2. Формулирање на прашањата кај проширените есеи**

При формулирањето на прашањата кај проширените есеи треба да се води голема грижа.

Ако целта на есејот е да се оцени способноста за пишување на учениците, треба да се даде и упатство слично на следново:

- Понекогаш луѓето пишуваат само заради забава. Ова е прилика и за тебе, да се забавуваш пишувајќи. Замисли си дека си пар тениски патики. Со твојот сопственик си правел разни работи по секакви временски услови. Сега тој повторно те зел в раце. Раскажи што ти, како тениски патики, мислиш дека ќе ти се случи. Кажи што чувствуваш за твојот сопственик. Пишувај во просторот даден подолу и на следните две страници. (Klaus et al., 1979)
- Погледни ја приложената семејна фотографија. Опиши ги расположението и чувствата на фотографијата, како и изразот на телата на луѓето. Користи метафори и споредби за да го дадеш описот (се оценува анализата. Nitko & Brookhart, 2005)
- Прочитај ги искажувањата на кандидатите А и Б дадени подолу. На кој начин нивните мислења се слични? Објасни ги причините за твоите заклучоци.

- Претстави си дека советот на учениците од твоето училиште одлучил да подготви временска капсула за вашиот клас од средното училиште оваа година којашто треба да биде отворена подоцна на средбата на класот по 20 години. Поканети се сите ученици од твојот клас да дадат сугестии за тоа што мислат дека треба да се стави во капсулата. Напиши есеј до советот на учениците, сугерирајќи им три предмети или документи што треба да бидат ставени во капсулата и објаснувајќи зошто сметаш дека тие имаат посебна важност.

За оценување на знаењата на учениците, разбирањето и расудувањето по одреден предмет, потребно е различно упатство и структура. Лин и Милер (Lynn & Miller, 2005) го нудат следниов совет за изготвување есејски прашања со коишто ќе се оценуваат знаењата и процесите по определен предмет:

- Користете ги есејските прашања за образовните резултати коишто не можат да се мерат на задоволителен начин преку прашања од објективен тип.
- Изготвувајте прашања коишто ќе ги бараат способностите специфицирани во образовните стандарди (образовните резултати).
- Формулирајте го прашањето така што задачата на ученикот да биде јасно кажана.
- Наведете го приближното временско ограничување за секое есејско прашање (доколку има повеќе од едно).
- Одбегнувајте користење на прашања по избор (тоа ја намалува доследноста меѓу оценувачите).

Примери на есејски прашања со проширен одговор по еден предмет:

- Напиши состав на две страници бранејќи го нашето користење на природните ресурси. Твојот есеј ќе биде вреднуван во поглед на неговата организација, неговата разбирливост и релевантноста на презентираниите аргументи.
- Наведи три хипотези коишто објаснуваат зошто птиците на есен летаат кон југ. Укажи на најверојатната хипотеза и напиши ги причините за твојот одговор.

Можат да се даваат дури и повеќе детали. Еве еден пример од подрачјето Историја:

- Анализирај го успехот на сојузничките сили во Втората светска војна и размисли какви алтернативни акции можеле Германците да преземат за да го променат исходот.

Подетален приказ на ова прашање (Nitko & Brookhart, 2007) е следниов:

- Набележи четири фактори коишто довеле до победата на сојузничките сили над Германците во Втората светска војна. (4 бода)
- За секој фактор што ќе го набележиш, напиши кратко објаснување за тоа како тој фактор им помогнал на сојузничките сили. (4 бода)
- Избери еден од факторите којшто, според твоето мислење, Германците можеле да го изменат или да го надминат. Објасни какви акции Германците можеле да преземат за да го изменат или да го надминат тој фактор. (4 бода)
- Што веројатно би се случило во војната доколку Германците би презеле таков тек на акцијата што ти ја набележа? Зошто сметаш дека тоа така би се случило? (8 бода)

Оценување: Деловите А и Б ќе бидат оценети според тоа колку се точни твоите одговори. Деловите В и Г ќе бидат оценети според тоа колку добро го поддржуваш твоето мислење, а не која страна ја застапуваш.

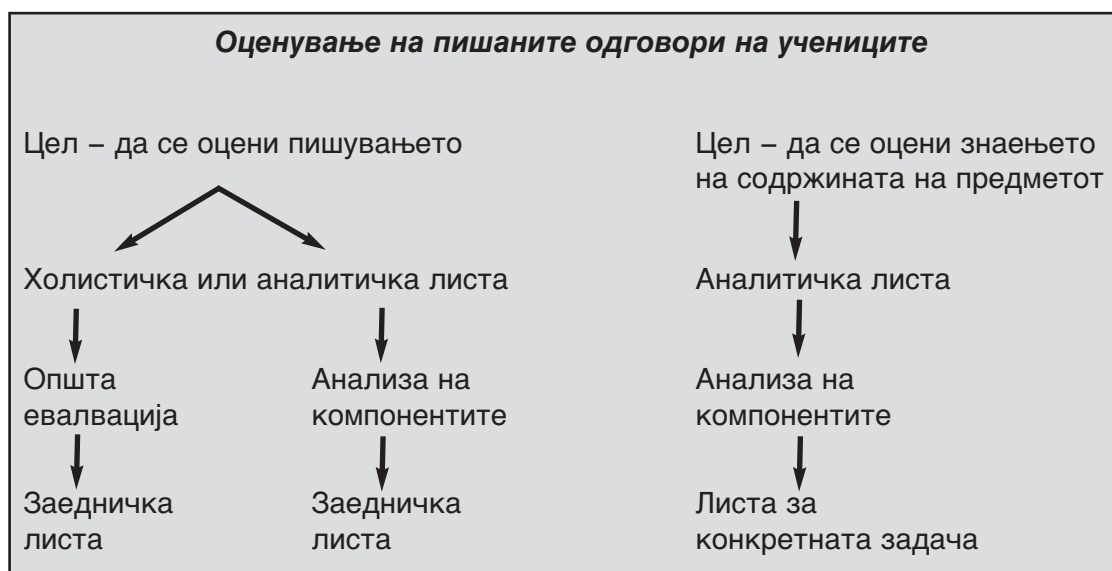
Временско ограничување: 40 минути.

Следниве прашања претставуваат корисна листа за проверка (Linn & Millar, 2005) којашто може да се примени за да се вреднуваат есејските прашања коишто сте ги составиле. Имајте на ум дека Лин и Милер (а и други) сакаат да обезбедат бодирањето на есејските прашања да биде колку што е можно порелијабилно.

1. Дали ова е најсоодветен вид на задача за да се користи?
2. Дали прашањата се наменети да ги мерат образовните резултати од повисоко ниво на сложеност?
3. Дали прашањата се релевантни за мерење на образовните резултати што сакате да ги мерите?
4. Дали секое прашање покажува јасно каков одговор се очекува?
5. Дали учениците се известени врз која основа одговорите ќе им бидат вреднувани?
6. Дали дадените временски ограничувања обезбедуваат можност за давање одговори на прашањата?
7. Дали на учениците им е кажано временското ограничување за решавање и бројот на бодовите за секое прашање?
8. Дали од сите ученици се бара да дадат одговор на истото прашање?
9. Доколку се ревидираат, дали прашањата сè уште се релевантни за мерење на образовните резултати што сте сакале да ги мерите?
10. Дали прашањата, извесно време, сте ги тргнале настрана пред тие да бидат повторно разгледани?

## 6.3

## Оценување и излобување листи за бодирање

**6.3.1. Оценување на способностите за пишување - аналитичко бодирање**

Онаму каде што фокусот е врз пишувањето, при оценувањето обично се гледа на:

- организацијата на идеите или на структурата;
- содржината на напишаното;
- изгледот/техничките аспекти – ова може да ги вклучува и ракописот, правописот итн.

Другите можности, во зависност од образовните резултати што Вие се обидувате да ги оценувате, ги вклучуваат:

- разновидноста и соодветноста на јазикот што се користи (исто така наречен и избор на зборовите);
- свесноста за читачката публика (колку е соодветно пишувањето за публиката на која ѝ е наменето);
- течноста на реченицата;
- интересноста –што би можело да биде интересно за публиката.

Во идеален случај, Вие треба да имате посебна листа за аналитичко бодирање за секоја од овие компоненти.

Следнава табела е пример на образец за оценување на организацијата на извесен текст, каде целта е да се види квалитетот на пишувањето на учениците.

Листа за бодирање на *организацијата*

Број на бодови	Организација
<b>4 бода</b> (извонредна)	Добро организиран есеј. Идеите имаат логичен редослед, по една мисла следи друга. Сите или речиси сите преоди меѓу деловите се складни. Има добар тек.
<b>3 бода</b> (добра)	Умерено добро организиран есеј. Најголемиот дел од идеите имаат логичен редослед. Присутни се неколку складни преоди меѓу деловите.
<b>2 бода</b> (прифатлива)	Слабо организиран есеј. Идеите не следат една по друга. Преодите се слаби. Тешко е да се следи логичноста на презентацијата.
<b>1 бод</b> (почетничка)	Присутни се неколку или, пак, воопшто нема организациски карактеристики. Случаен збир на лабаво поврзани идеи.

Со цел да ја „увежбате/утврдите“ листата за аналитичко бодирање, Вие треба да направите еден или повеќе од овие чекори:

- да идентификувате/одредите примери на есеи коишто одговараат на секој бод од скалата (на пример, еден есеј којшто заслужува 4 бода за организација, друг којшто заслужува 3 бода, трет којшто заслужува 2 бода и така натаму...);
- да соработувате со колегите за да постигнете согласност за тоа кој од есеите заслужува 4, 3, 2 или 1 бод. (Ова е еден вид на воспоставување стандарди.)

Следниов пример покажува како може да се бодира содржината во контекстот на оценувањето на квалитетот на пишувањето.

Број на бодови	Содржина
<b>4 бода</b> (извонредна)	Ученикот покажува длабоки познавања на релевантните и на значајните идеи.
<b>3 бода</b> (добра)	Умерено добро организиран есеј. Најголемиот дел од идеите имаат логичен редослед. Присутни се неколку складни преоди меѓу деловите.
<b>2 бода</b> (прифатлива)	Ученикот може да вклучува извесна значајна идеја, дел од некоја идеја или неколку факти, но не ги развива идеите или не ги обработува врските меѓу идеите.
<b>1 бод</b> (почетничка)	Ученикот покажува ограничено разбирање за тематиката.

Конечно, еве пример и на листа на аналитичко бодирање за оценување на презентацијата, вклучувајќи ги и аспектите на „техниките“ (односно, правописот, граматиката итн.).

Број на бодови	Примена на правилата
<b>4 бода</b> (извонредна)	Правописот и граматиката се постојано со висок стандард така што комуникацијата е јасна.
<b>3 бода</b> (добра)	Присутни се извесни правописни грешки или, пак, има граматички грешки, но тие не влијаат врз разбирањето на есејот.
<b>2 бода</b> (прифатлива)	Присутни се значителни грешки во правописот и/или во граматиката. Грешките и недоследностите имаат влијание врз разбирањето.
<b>1 бод</b> (почетничка)	Правописот и граматиката се слаби. Ученикот се напрега за да ги искаже своите мисли при пишувањето.

Потоа бројот на бодовите може да се сумира од трите листи за аналитичко бодирање за да се добие општ број на бодови за способноста за пишување:

	Организација	Содржина	Презентација	Вкупно*
<b>Ученик X</b>				

Вкупно = износот на бодовите за организацијата, содржината и презентацијата.

Можно е исто така да се утврдат аналитички скали за различни видови текстови. На пример, Вулф, Герхарт, Келмалц и Витекар (Wolf, Gearhart, Quellmalz & Whittaker, 1992) изготвиле посебни скали за наративни текстови. Нивните листи за наративните текстови ги вклучуваат следниве пет димензии:

1. Тематиката, вклучувајќи го и размислувањето за степенот до кој таа е имплицитна или експлицитна, дидактичка или, пак, открива/објаснува нешто.
2. Личностите, вклучувајќи го и степенот во кој личностите се еднолични или статични или, пак, „комплетни“ и динамични.
3. Окружувањето/амбиентот, вклучувајќи го и степенот во кој окружувањето е едноставно или повеќефункционално и степенот во кој тоа е само дел од декорот или, пак, е суштествено за текстот.
4. Заpletот/дејствието, вклучувајќи го и степенот во кој заpletот е едноставен или сложен и степенот во којшто тој е статичен или пак презентира конфликти.
5. Комуникацијата, вклучувајќи го и степенот во којшто приказната се темели врз контекст или, пак, е насочена кон вниманието на читателот и степенот во којшто таа е буквална/прозаична или, пак, е симболична.

За секоја димензија опишани се шест нивоа на квалитет на трудот: можат да се видат на <http://www.cse.ucla.edu>

**6.3.2. Оценување на способностите за пишување - холистичко бодирање**

Втор приод во бодирањето на способностите за пишување е холистичкото бодирање. Кај холистичкото бодирање наставникот/оценувачот го бодира напишаниот состав повеќе врз основа на општиот впечаток за неговиот квалитет отколку што ја оценува посебно секоја компонента.

Следнава табела дава еден пример на холистичка скала за пишувањето која што може да се користи за да се вреднува севкупниот квалитет на одреден напишан текст.

Оценка	Критериум
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Добро организиран есеј. Идеите имаат логичен редослед, по една мисла следи другата. Сите или скоро сите премини меѓу деловите се складни. Има добар тек.</li> <li>■ Показува многу добро разбирање за релевантните и за значајните идеи.</li> <li>■ Правописот и граматиката се со постојано висок стандард така што комуникацијата е јасна.</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Умерено добро организиран есеј. Најголемиот дел од идеите имаат логичен редослед. Присутни се неколку складни премини меѓу деловите.</li> <li>■ Ученикот вклучува извесни значајни идеи коишто се однесуваат на тематиката. Ученикот има познавања за тематиката.</li> <li>■ Присутни се извесни правописни грешки или, пак, има граматички грешки, но тие не влијаат врз разбирањето на есејот.</li> </ul>
<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Слабо организиран есеј. Идеите не следат една по друга. Преодите се слаби. Тешко е да се следи логичноста на презентацијата.</li> <li>■ Ученикот може да вклучува извесна значајна идеја, дел од некоја идеја или неколку факти, но не ги развива идеите или не ги обработува врските меѓу идеите.</li> <li>■ Присутни се значителни грешки во правописот и/или во граматиката. Грешките и недоследностите имаат влијание врз разбирањето.</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Присутни се неколку или, пак, нема организациски карактеристики. Случаен збир на лабаво поврзани идеи.</li> <li>■ Ученикот покажува ограничено разбирање за тематиката.</li> <li>■ Правописот и граматиката се слаби. Ученикот се бори за да ги искаже своите мисли при пишувањето.</li> </ul>

Холистичките скали за пишувањето можат да имаат бројни нивоа. The United States National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2002) има шест нивоа, и тоа<sup>4</sup>: одличен, вешт, доволен, невоедначен, недоволен, незадоволителен.

<sup>4</sup> Види <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/>



Следнава скала била користена од NAEP (2002) при оценувањето на пишувањето (во VIII одделение).

### **Скалата за пишувањето во NAEP - 2002 - VIII одделение**

#### **Одличен:**

- Ги развива и ги обликува информациите со добро избрани детали низ целиот одговор.
- Добро организиран со јаки поврзувања.
- Ја одржува разновидноста во реченичната структура и покажува добар избор на зборовите.
- Има мали грешки во граматиката, правописот и интерпункцијата, но тие не го попречуваат разбирањето.

#### **Вешт:**

- Ги развива и ги обликува информациите со детали во некои делови од одговорот.
- Јасно организиран, но можеби му недостасуваат извесни поврзувања и/или има повремени пропусти во континуитетот.
- Покажува определена разновидност во реченичната структура и донекаде добар избор на зборовите.
- Грешките во граматиката, правописот и интерпункцијата не го попречуваат разбирањето.

#### **Доволен:**

- Ги развива информациите со извесни детали.
- Организиран е со идеи кои генерално се поврзани, но има малку или отсутствуваат соодветни поврзувања.
- Покажува контрола врз рамките и структурата на реченицата, но речениците и изборот на зборовите можеби се едноставни и еднолични.
- Грешките во граматиката, правописот и интерпункцијата не го попречуваат разбирањето.

#### **Невоедначен:**

Може да се окарактеризира со еден или со повеќе од следниве искази:

- Презентира извесни јасни информации, но тие личат на некаков список, не се развиени, или се повторуваат ИЛИ нуди не повеќе од еден добро напишан почеток.
- Не е воедначен во организацијата; одговорот можеби е неповрзан.
- Покажува нееднаква контрола врз рамките и структурата на реченицата; може да е присутен избор на несоодветни зборови.
- Грешките во граматиката, правописот и интерпункцијата понекогаш го попречуваат разбирањето.

**Недоволен:**

Може да се окарактеризира со еден или со повеќе од следниве искази:

- Презентира фрагментирани информации ИЛИ тие многу се повторуваат ИЛИ тие се многу неразвиени.
- Многу е неорганизиран, мислите се слабо поврзани ИЛИ одговорот е премногу краток за да се согледа организацијата.
- Има минимална контрола врз рамките и структурата на реченицата, често е присутен избор на несоодветни зборови.
- Грешките во граматиката или употребата (како што се испуштањето на зборови или користењето на неточни зборови или редоследот на зборовите), правописот и интерпункцијата влијаат на разбирањето во поголемиот дел од одговорот.

**Незадоволителен:**

Може да се окарактеризира со еден или со повеќе од следниве искази:

- Се обидува да одговори на упатството, но дава мали или нема поврзани информации; може само да го парафразира упатството.
- Нема видлива организација ИЛИ содржи само еден исказ.
- Има минимална или нема контрола врз рамките и структурата на реченицата; изборот на зборовите не е соодветен во голем дел или во целиот одговор.

**6.3.3. Оценување на способностите за пишување - листи за бодирање**

**Листи за холистичко бодирање**

**Предности:**

- Со нив можете побрзо да ги бодирате трудовите на учениците отколку со листите за аналитичко бодирање.
- Тие Ви помагаат да ги прегледувате трудовите како целина.

**Недостатоци:**

- Давате единствена општа оценка и не ги истакнувате деталите на ученикот коишто можат да му помогнат да се подобри.
- Вашата пристрасност (на пример, кон уредноста/педантноста или правилниот правопис) и грешките (обрнување поголемо внимание на точноста на некој посебен елемент во трудот на одреден ученик отколку кај некој друг) може лесно да се замаскира/прокрие со општата оценка.

**Листи за аналитичко бодирање**

**Предности:**

- Преку бодирањето на секој елемент посебно, можете на учениците да им дадете повратни информации за добрите и слабите страни.

- Преку бодирањето на секој дел посебно, можете да ги прегледате сите трудови за да видите кој елемент на учениците им претставува најголем проблем на којшто во наставата треба да му се посвети посебно внимание.
- Ценејќи некои елементи како потешки од некои други, можете да дадете поголема вредност на еден елемент (на пример, содржината) отколку на друг (на пример, презентацијата).

#### **Недостатоци:**

- Наставниците можат да бидат фрустрирани заради тоа што е потребно многу време за да се изготви една листа за аналитичко бодирање.

Извор: Адаптирано од Nitko, 2004.

#### **6.3.4. Оценување на есејско прашање по определен наставен предмет**

Овде нагласката се поместува кон оценувањето на содржинските знаења. Притоа е присутен помал интерес за презентацијата или за техничките аспекти отколку што тоа беше случај кога нагласката беше врз оценувањето на квалитетот на пишувањето. Исто така, треба да се изготви листа за аналитичко бодирање за секој проширен одговор на есејското прашање што е предмет на оценувањето што се спроведува.

Следниве општи насоки ќе помогнат да се обезбеди Вашите оценки/бодови да бидат колку што е можно поверодостојни:

1. Подгответе некој вид водич за бодирање – на пример, преглед, аналитичка листа, некој „идеален одговор“ или „примерок“ на одговор од некое порано спроведено оценување.
2. Оценете ги сите одговори на едно есејско прашање пред да преминете на оценување на одговорот на следното прашање.
3. Повремено пребодирајте ги претходно бодираните одговори.
4. Бодирајте го ракописот, општата педантност, правописот, користењето на пропишаната форма и техниките (на пример, правописот) посебно од содржината во предметното подрачје.
5. Бодирајте ги одговорите без да го знаете името на ученикот којшто го пишува одговорот.
6. Дајте им на учениците повратни информации за добрите и за слабите страни во нивните одговори.
7. Кога донесувањето на одлуката за оценката е многу важно, во бодирањето нека бидат вклучени двајца или повеќе оценувачи.

Предметно подрачје: Историја – анализирај го успехот на сојузничките сили во Втората светска војна и проучи кои алтернативни акции можеле Германците да преземат за да го променат исходот.

Подолу е даден пример на листа за аналитичко бодирање на наведеното предметно подрачје.

Образовни резултати:

- Учениците можат да ги идентификуваат и да ги анализираат ефектите на различните фактори врз целокупниот исход на Втората светска војна.
- Ученикот може да ги предвиди ефектите од модификувањето на клучните фактори, какви што се стратегијата или опременоста, врз резултатите од војната.

**Листа за аналитичко бодирање:**

- Ученикот наведува четири од факторите коишто довеле до победата на сојузничките сили врз Германците во Втората светска војна. Примерите на можните фактори ги вклучуваат: стратегијата, среќата, нивоата на способностите, опременоста, моралот. (4 бода)
- Ученикот пишува кусо објаснување како тој фактор им помогнал на сојузничките сили. (4 бода)
- Ученикот наведува еден фактор којшто можел да биде променет. Потоа ги објаснува акциите што Германците можеле да ги преземат за да го променат или да го надминат тој фактор. (4 бода)
- Ученикот ги наведува можните ефекти од модификувањето на еден или на повеќе од факторите. Ги објаснува можните исходи. (8 бода)

## 64.

### Примена на листите за аналитичко бодирање

#### 6.4.1. Натомшна примена на листите за аналитичко бодирање

Постојат и други приоди за оценување на работата на учениците коишто се поврзани со листите за аналитичко бодирање. Тие вклучуваат листи за проверка, скали за оценување и самооценување. За секоја од нив даден е кус опис.

- **Листите за проверка на способностите за пишување** – листата за аналитичко оценување на пишувањето може лесно да се трансформира во листа за проверка. Листата за проверка може да се користи и од учениците за да проверат дали ги вклучиле сите значајни компоненти во нивниот есеј. Така таа може да придонесе за самооценувањето. Прилогот 6.1. дава пример на листа за проверка за самооценување за коригирање/лекторирање на извесен текст. Листите за проверка, како оваа, можат да се изготвуваат, исто така, и за другите аспекти на процесот на пишувањето. Главно, листите за проверка за самооценување повеќе се користат за формативното отколку за сумативното оценување.

- **Скалите за оценување на способноста за пишување** – скалата за оценување е слична на листата за аналитичко бодирање. Наставниците можат ја оценуваат изработката на ученикот (на пример, организацијата на пишувањето) на скала слична на следнава: 4 = одличен; 3 = добар; 2 = просечен; 1 = слаб. Прашањето на релијабилноста во скалите за оценување се третира на ист начин како и во листите за аналитичко бодирање.
- **Самооценувањето на пишувањето на ученикот** – кога учениците го оценуваат своето пишување, тие учествуваат во самооценувањето. Тие можат да го оценуваат своето пишување користејќи едноставни листи за проверка или скали за оценување.

## САМООЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИТЕ

### 7.1. ЦЕЛИ:

- да се согледа каква е користа од вклучувањето на учениците во оценувањето за наставниците и за учениците;
- да се утврдат стратегиите за самооценување и оценување од страна на соучениците;
- да се идентификуваат можностите за оспособување на учениците да се вклучат во оценувањето.

### 72.

#### Заемно оценување и самооценување

Истражувањата покажуваат дека учениците постигнуваат подобри резултати доколку се потполно вклучени во процесот на учењето. Тоа значи дека доколку учениците знаат што треба да учат и зошто, а потоа активно го проценат своето разбирање на материјалот, пропустите во знаењето и областите во кои треба да се подобрат, тие ќе постигнат повеќе отколку кога пасивно седат во училиница и работат на вежби, без вистинско разбирање на целта на вежбите или зошто тие би биле важни.

#### **Заемно оценување**

Заемното оценување 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.

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.

#### **Самооценување**

Самооценувањето е важна алатка на наставникот за формативното оценување. Откако ученикот еднаш ќе научи како да го оценува своето моментално знаење и пропустите во него, тој се здобива со појасна идеја за тоа како да си помогне да се подобри.

Главниот проблем (со самооценувањето) е фактот што учениците можат да се самооценуваат единствено доколку имаат доволно јасна претстава за целите на нивното учење. За жал, малку ученици имаат таква претстава.

Учениците треба:

- да ја анализираат сопствената работа;
- да бидат поддржани доколку признаат дека имаат проблеми, без закани за нивната самодоверба;
- да имаат на располагање доволно време да ги разработат проблемите/задачите.

Ако од учениците се побара да разгледаат примери на работа од други ученици кои задоволуваат и кои не задоволуваат одредени стандарди, тоа може да им помогне да разберат што се барало од задачата и да ги проценат следните чекори кои треба да ги преземат. Разгледувањето на различни одговори, исто така, може да им помогне на учениците да ги разберат различните начини на кои можеле да ѝ пристапат на задачата. Оваа метода често помага кога трудовите кои се разгледуваат се од ученици кои тие не ги познаваат.

(Извор: QCA website: [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk))

Самооценување (дополнителни забелешки)

- Ефективните ученици најдобро работат кога имаат увид во сопствените силни и слаби страни и пристап до сопствениот репертоар на стратегии за учење. (Brown, 1994, p. 9)
- Истражувањата покажуваат дека постојат потенцијални придобивки во поглед на учењето, доколку учениците се вклучуваат во самооценување и заемно оценување (e.g., White & Fredericksen, 1998). Ова особено се однесува на учениците кои вообичаено имаат ниски постигања.
- Ефектите на 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.

### 7.3. Повеќе за вклучување на самооценување и нивната одговорност

Важно е учениците да станат активни партнери во сопственото оценување, како дел од постојаниот круг на учење–оценување. Самооценувањето на учениците може да се спроведе на бројни начини. Тие можат да се вклучат во различни активности на самооценување и заемно оценување преку активирање на нивните сопствени напори, нивните напори како членови на групата, нивните самостојни крајни продукти во вид на пишани задачи и презентации или нивното демонстрирање на вештини или процеси. Учениците можат, исто така, да се вклучат во проценување на нивните постигања на квизови и тестови. Некои активности за самооценување вклучуваат:

- самопрашување и метакогниција;
- меѓусебно допишување и разговори помеѓу наставникот и ученикот;
- дискусија (во целото одделение или во мали групи);
- дневници за рефлексивност/ дневници за учење;
- неделни самопроценки;
- листи за проверка и инвентари за самооценување;
- заемно оценување.

#### САМООЦЕНУВАЊЕ И ВКЛУЧУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧЕЊЕТО

Учењето вообичаено се категоризира во когнитивни, афективни и психомоторни домени (на пример, таксономијата на образовни цели во когнитивниот домен на Блум). Вудвард и Мунс (Woodward & Munns, 2003) истакнуваат дека учењето кое ги соединува когнитивните (мислење), афективните (чувствување) и операциските (правење) аспекти на учењето ја зголемува вклученоста на учениците. Тие предлагаат самооценувањето на учениците да не биде поврзано само со задачата на проценување на учењето, туку да вклучува и коментари за учењето и начините на кои тоа може да се подобри. Прашувањето на учениците што знаат, што научиле и што сакаат да знаат може да има ограничени резултати. Рамката за самооценување на учениците на Мунс и Вудвард е дадена подолу:



Димензија	Афективна	Когнитивна	Оперативна
<b>Концептуална</b> – преведување во концепти	Кои други чувства ги имаш во врска со оваа работа? Како би можел да поттикнеш некои конкретни чувства во врска со работата, на пр., емпатија, љубопитност? Зошто е важно да ги препознаеш овие чувства во твојата работа?	Зошто ти е важно да го знаеш /разбереш/ ова?	Зошто е важно да знаеш да го направиш ова?
<b>Релациска</b> – релација со други области/процеси	Дали некогаш си се чувствувал вака во врска со нешто друго? Кога? Што било тоа?	Како овие процеси/содржини се поврзани со нешто друго што го знаеш? Кога друг пат можеш да ја искористиш оваа информација?	Каде на друго место би можел да го направиш ова?
<b>Мултидимензионална</b> – содржина плус процес	Зошто ти се допаѓа / не ти се допаѓа?	Што друго научи? На кој начин дојде до заклучокот/ решението? Како знам кога имам нешто научено?	На кој начин го направи тоа?
<b>Еднодимензионална</b> – содржина – основа	Дали ти се допаѓа или не ти се допаѓа оваа тема?	Што научи? Зошто ова е мојата најдобра работа?	Што направи?

Извор:

Woodward, G. & Munns, H. (2003) Insider's Voices: Self-Assessment and Student Engagement Paper presented at New Zealand Association for Research in Education (NZARE) and Australian Association for Research in Education (AARE) Joint Conference, Auckland 2003.

Available at <http://www.aare.edu.au/03pap/mun03451.pdf>. Last accessed 12/11/06.

## ПРОЦЕНУВАЊЕ И ПРИМЕНА НА УЧЕЊЕТО

Учесниците/наставниците можат да ја користат рамката за самооценување на Вудвард и Мунс за да изберат еден аспект од обуката (на пр., една тема) и да го проценат во парови, користејќи ја рамката дадена погоре. Ваквата вежба треба да се повтори многупати пред основношколските ученици за добро да се запознаат со техниката и да станат вешти во нејзината употреба.

## ПРЕДНОСТИ НА САМООЦЕНУВАЊЕТО

*Самооценувањето на учениците:*

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 пообјективно).
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.

Извор:

Sluujmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999) Creating a learning environment using self, peer and co-assessment Learning Environments Research, Vol. 1, 293 - 319.

## ПОРТФОЛИО

### 8.1. ЦЕЛИ:

- да се разликуваат портфолијата според намените;
- да се согледа важноста на вклучувањето на учениците во составувањето и оценувањето на портфолиото;
- да се сфати како најефикасно да се оценуваат портфолијата.

### 8.2. Што се портфолијата?

Портфолијата имаат врска со:

- неформалното оценување, со оние инструменти и постапки во оценувањето што можат да се користат за собирање информации за учењето на детето, а се различни од публикуваните инструменти со пропишани постапки;
- формалното оценување, како што е сумативното оценување, поврзано со давањето оценки и свидетелства;
- „автентичните оценувања“ коишто ги содржат истите предизвици и стандарди за практичната оспособеност со коишто во реалноста се соочуваат писателите, бизнисмените, научниците, водачите на комуналните заедници, дизајнерите или историчарите; тие вклучуваат пишување есеи/писмени состави и извештаи, спроведување поединечни и групни истражувања, изготвување предлози и модели, составување портфолија итн. (Wiggins, 1989)

**Портфолио:** Корисна збирка на трудови на ученикот којшто кажува за напорите, напредокот или постигањата во едно дадено подрачје. Ваквата збирка мора да го вклучува и учеството на ученикот во изборот на содржината на портфолиото; насоките за избирањето; критериумите за оценување на неговите добри страни и доказите за самоанализа на ученикот.

*Arter & Spandel, (1992)*

Да резимираме, портфолијата претставуваат една ограничена збирка на ученичките трудови којашто, главно, се користи: да се покажат најдобрите трудови на учениците или да се прикаже образовниот развој на ученикот во одреден временски период. Тие помагаат да се создава кумулативна евиденција за работата на учениците преку собирање на примероци од нивната работа/трудовете. Трудите може да ги вклучуваат вреднувањата на наставникот и размислувањата на ученикот, а ова второво посебно е во врска со формативното оценување. Примерите на портфолија вклучуваат: примероци од писмени задачи, уметнички дела, математички листови, извештаи од научни експерименти итн.

### 8.3. Врзобу портфолија

- Главната цел на портфолијата со *најдобрите трудови* (или *портфолио за постигањата*) е: (1) да се избираат најдобрите трудови на ученикот обезбедувајќи уверливи податоци дека ученикот ги постигнал посебните образовни цели и (2) комуникацијата (пренесувањето на информациите).

Портфолијата, заради нивната длабочина и времето што им се посветува, претставуваат одлично средство за давање поддршка на интегрираното учење преку низа на теоретски и меѓучовечки способности.

- Целите на портфолијата за *развојот и учењето* (за *напредокот*) се: (1) да им помагаат на наставниците и на учениците на систематски начин да го разгледуваат напредокот и да го поттикнуваат развојот во учењето и (2) да им овозможува на учениците да ја разгледуваат својата работа и да го видат напредокот што бил постигнат во текот на нивното учење. За да бидат ефективни, портфолијата треба систематски да се планираат и применуваат. Основните елементи коишто треба да бидат вклучувани во едно портфолио за развојот и учењето се прикажани во Прилогот 8.1.

Наједноставно кажано, едно портфолио со пишани трудови, на пример, може да содржи:

- содржина/преглед на трудовете;
- примери на трудови на различни етапи од изготвувањето на првата верзија, поправањето и уредувањето;
- примерок на најдобриот труд со забелешка зошто ученикот смета дека тоа е неговиот најдобар труд;
- примери на различни видови пишани трудови за различна публика (поштенска картичка, рецепт, телефонски потсетник, насоки, упатства).

Наспроти проектите коишто обично бараат од учениците да изготват извесен производ којшто е поврзан со неколку стандарди или теми, портфолијата обично бараат разновидност на ученичките трудови поврзани со повеќе стандарди или теми.

### Содржината на едно развојно портфолио

Подолу е даден кус преглед на можните содржини на едно портфолио по **математика**. На крајот, тие се поврзани со целите на учењето.

Цел на учењето	Што влегува во портфолиото
Ученикот покажува разбирање за математичките концепти.	Опис од страна на наставникот за активноста на ученикот кој покажал разбирање за некој математички концепт.
Ученикот решава сложени проблеми од областа на профитот и загубите.	Нацрт, преработена и конечна верзија на задачата на ученикот за сложените проблеми од областа на профитот и загубите.
Ученикот си задава и решава задачи по алгебра.	Задачи по алгебра што ги креирал ученикот.
Ученикот ги анализира стратегиите за решавање проблеми и ги утврдува позитивните страни и слабости.	Писмено образложение за содржината на портфолиото.

Подолу е дадена можната содржина на портфолијата по **биологија** и по **историја**. Содржината на портфолијата мора да соодветствува на образовните цели на извесна тема или проект.

Портфолио по биологија	Портфолио по историја
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Биографски извештаи за значајни личности на полето на биологијата.</li> <li>■ Лабораториски извештај.</li> <li>■ Дневник за решавањето на проблемите.</li> <li>■ Брошура за шеќерната болест (групен проект).</li> <li>■ Видеоснимка со групна презентација на крвотокот.</li> <li>■ Писмен состав за хемиска војна.</li> <li>■ Истражувачки труд за сидата.</li> <li>■ Разговор со универзитетски професор снимен на магнетофон.</li> <li>■ Самовреднување на портфолиото користејќи листа за аналитичко оценување.</li> <li>■ Мрежа за поставување цели.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Анотирани библиографии за пет книги напишани за Првата светска војна.</li> <li>■ Препорачана литература на 10 страни во врска со Првата светска војна.</li> <li>■ Снимка на разговор со локален историчар.</li> <li>■ Карта на битката на реката Сом.</li> <li>■ Видеоснимка или усна презентација за битката кај Ватерло.</li> <li>■ Истражувачки труд за формирањето на Европската унија.</li> <li>■ Евалвација на портфолиото со соученик користејќи листа за аналитичко оценување.</li> <li>■ Венов дијаграм со споредување на битката на реката Сом и на Перл Харбур</li> </ul>

**Електронски портфолија**

Еден од главните предизвици во примената на оценувањето на портфолиото се тешкотиите со обемот и со водењето на портфолијата. Некои од таквите предизвици можат да бидат совладани преку користење на електронски портфолија, коишто содржат слични информации и материјали како и стандардните портфолија, но се складираат по електронски пат во форма на текст, графичко претставување, аудио и видео. Дигиталните камери ја олеснуваат нивната примена. Главната предност е дека портфолијата може да се складираат на харддискони, ЦД-ромови и други електронски медиуми за меморирање податоци.

**8.4. Изготвување и користење на портфолијата****8.4.1. Предности и недостатоци на портфолијата****Одбрани предности и недостатоци во оценувањето на портфолијата**  
(Адаптирано од Porham, 2005; Linn & Miller, 2005)

Предности	Недостатоци
Можат да бидат прилагодени на индивидуалните потреби, интереси и способности на ученикот.	Се посветува многу време од страна на наставникот и ученикот во изготвувањето и одржувањето на портфолијата.
Можат да го документираат како развојот така и постигањата на ученикот.	Севкупното нивно водење и чување.
Можат да го поттикнуваат самовреднувањето на наставникот, со позитивно влијание врз учењето во одредени временски периоди.	Ограничувањата за користење во сумативни оценувања со одлучувачко влијание. Тешко се воспоставуваат јасни критериуми за бодирање како резултат на вклучениот обемен и разновиден материјал. Ова ја намалува релјабилноста.
Учениците нив ги чувствуваат како лична сопственост којашто им помага да преземаат одговорност за поставувањето цели и вреднувањето на нивниот сопствен напредок.	Неадекватната спецификација на целите, упатствата за изготвување или критериумите за оценување од страна на наставниците. Води кон тоа портфолијата да бидат само папки коишто содржат неорганизирана збирка на трудови.
Помагаат во известувањето на родителите за развојот, учењето и постигањето на ученикот на еден конкретен начин.	

#### 8.4.2. Изготвување ефективни портфолија

При изготвувањето на извесно портфолио, за да се извлече максимумот од предностите и да се минимизираат недостатоците, многу помага да се познаваат карактеристиките на едно добро портфолио (преземено од McMillan, 1997).

##### Шест чекори во изготвувањето на еден систем на портфолија (Nitko & Brookhart, 2007; Nitko, 2004)

1. Одредете ја целта и фокусот на портфолиото.
2. Одредете ги димензиите на општите постигања што треба да се оценуваат.
3. Одредете ја соодветната организација.
4. Одлучете за користа на портфолиото во практиката.
5. Вреднување на портфолиото и одредниците за внесување на податоците.
6. Вреднување на листите за бодирање.

Карактеристики на доброто портфолио (адаптирано врз основа на Мекмилан (McMillan, 1997):

- јасно дефинирана цел и крајни цели на учењето;
- систематска и организирана збирка од продукти на ученикот;
- претходно дефинирани насоки за тоа што ќе опфаќа;
- некои елементи што ќе бидат опфатени се по избор на ученикот;
- самоанализа и самовреднување од страна на ученикот;
- напредокот се документира со конкретни продукти и/или вреднувања;
- јасни и соодветни критериуми за вреднување на продуктите на учениците;
- дискусии за портфолијата меѓу учениците и наставниците;
- вклучување на родителите во процесот на изработка на портфолиото.

Три совети за оценување на портфолијата (Nitko, 2004):

1. *Вклучете автентични дела* – на пример, во портфолиото по природни науки, ученикот треба да работи на вреднување на доказите, да користи научни објасненија во поткрепа на податоците или да прибира податоци за да ги потврди или да ги побие објасненијата – онака како што прават вистинските научници.
2. *Водете евиденција за концептуалниот развој* – портфолијата треба да опфаќаат објасненија на учениците, белешки за тоа што го разбрале, како и концептуални рамки. Портфолиото треба често да се ажурира како што ученикот напредува во проектот или во решавањето на проблемот, за да се видат промените во концептуалната рамка и во размислувањата на ученикот со развојот на проектот.

3. *Размислувајте заедно со ученикот* – ученикот го користи портфолиото како основа за дискусии со наставникот во однос на своето разбирање на основните концепти, принципи и теории за тоа што го работи. Наставникот ја насочува дискусијата и му помага на ученикот.

#### 8.4.3. Примена/користење на листите за бодирање

За да можат портфолијата да се користат како инструмент за оценување, потребна е листа за бодирање. Тоа мора да ги вклучува и вредносните критериуми на листите за бодирање – односно аспектите што ќе се користат во одредувањето на квалитетот на извесно портфолио на учениците. Учениците треба да бидат запознаени со овие критериуми.

Според Попхам (Popham, 2005), листите за бодирање треба да вклучуваат три елементи:

1. *Вредносни критериуми* – аспектите што ќе се користат во одредувањето на квалитетот на извесен одговор на ученикот.
2. *Описи на разликите во нивоата на квалитет за вредносните критериуми.* За секој вредносен критериум мора да се даде опис за да можат да се направат квалитативни разлики во одговорите на учениците при користењето на овој критериум.
3. *Назнака за тоа дали ќе се користи холистички или аналитички приод во оценувањето.* Дали критериумите за вреднување ќе бидат применети заедно/едновремено (холистичко бодирање) или, пак, ќе се применуваат критериум по критериум (аналитичко бодирање)?

#### Пример на критериуми што се користат во оценувањето на портфолијата по математика во државата Вермонт во САД (Linn & Miller, 2005)

Четири аспекти на решавањето проблеми	Трите аспекти на комуницирањето
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Разбирањето на проблемот.</li> <li>■ Како ги решивте проблемите?</li> <li>■ Зошто така решивте? – Попатните одлуки.</li> <li>■ Што треба да се прави понатаму? – Резултатите од активностите.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Математичката терминологија.</li> <li>■ Математичкото претставување.</li> <li>■ Презентацијата.</li> </ul>



**Критериумите за оценување на сите форми на креативно пишување на Шкотскиот испитен одбор за портфолио за креативно пишување (Klenowski, 2001)**

<b>Тематика/содржина</b>	До кој степен, во сржта на трудот, е присутна извесна препознатлива тема/поента/сфаќање?
<b>Структура/форма</b>	До кој степен трудот има структура соодветна на задачата што тој самиот си ја поставил? До кој степен можат да се препознаат и почитуваат правилата на избраната форма (рефлексивен писмен состав, роман, поезија, драма)?
<b>Став/мислење/тон/расположение</b>	До кој степен писателот истакнува јасен став во поглед на читателот и/или на материјалот со којшто тој работи? До кој степен овој став во текстот предизвикува соодветен и одржлив тон или расположение?
<b>Израз/стил</b>	До кој степен писателот покажува вештина и способност во користењето на соодветен јазик? До кој степен стилот на пишувањето е соодветен на избраната форма?

#### 8.4.4. Вклучувањето на учениците во изготвувањето на портфолијата

Наставниците можат да поттикнуваат самоанализа од страна на учениците преку поставување прашања и давање можности за пополнување на формуларите за самоевалвација. Прашањата можат да се поставуваат во текот на разговорот.

- Низ кој процес помина за да ја завршиш оваа задача? Запиши и од каде ги доби твоите идеи и како го истражуваше овој предмет, со какви проблеми се соочуваше и какви изменети стратегии користеше.
- Што е тоа што го прави твојот најдобар труд да биде подобар од твојот најслаб труд?
- Дали другите членови на твојата група го прегледаа твоето портфолио? Какви забелешки дадоа?
- Како оваа активност се поврзува со она што претходно си го научил?
- Кои се добрите страни на твојот труд? Што е тоа што сè уште ти задава грижи?

## ИЗВЕДБЕНИ АКТИВНОСТИ

### 9.1. ЦЕЛИ:

- да се согледаат предностите на изведбените активности над другите методи на оценување на учењето;
- да се увиди како најефикасно може да се оценуваат изведбените активности.

### 9.2. Потреба од оценување на изведбените активности

Често целите на наставата се однесуваат на тоа ученикот да се стекне со знаења и вештини да изведе некоја активност или да направи нешто. Успешноста во постигањето на таквите цели не може доволно валидно да се измери со помош на пишани или усни одговори (индиректно мерење). Постигнатоста на тие цели бара да се мери успешноста во конкретна, вистинска изведба или изработка на продукт.

Задачите за оценување на изведбените активности се обично отворени и водат кон различни изведби и продукти. Подготовката на задачите за оценување на изведбата и на продуктот е слична. Клучната разлика е во тоа на што е фокусирано оценувањето и кога тоа се прави. Ако се оценува изведба, тогаш се следи процесот во времето кога тој се случува. Ако се оценува продуктот, оценувањето се врши откако процесот ќе биде завршен, односно откако ќе биде изготвен продукт. Во практиката на формативното оценување не се прави така остро издвојување, така што при изработка на продукт се следи и оценува и процесот и продуктот.

### 9.3. Дефинирање на поими

Оценување засновано на практични изведби „претставува група на стратегии за примена на знаењата, вештините и работните навики преку изведување од страна на учениците на задачи коишто имаат смисла”.

*(Hibbrad, 1996, според Brualdy, 1998)*

Тест на практична изведба е тест којшто бара ученикот да го демонстрира/покаже однесувањето што се оценува.

Тестови на практична изведба можат да се користат за оценување на различни видови интеракции со други луѓе, со опрема или машини или со ситуации.

(Ward A., 1999)

Добра илустрација на задача што бара практична изведба е полагањето на возачки испит.

Задачи за практична изведба можат да се користат во сите наставни предмети, но најмногу се користат во музичкото, физичкото, техничкото, ликовното образование, како и во професионалното образование за многу струки. Изведба се оценува, исто така, и при оценување на многу цели од областа на природните науки (ракување со лабораториски прибор, изведување експерименти), на јазикот, при што се оценува говорот, усната презентација, драмската изведба и сл. Ако изведбата се оценува во формативни цели, да му се помогне на ученикот да ја подобри, тогаш набљудувањето на изведбата на мора да биде многу структурирано и не е потребно да се создаде иста ситуација за сите ученици.

Задачата за оценување на продукт бара ученикот да создаде/произведе нешто. Најчесто користени задачи од овој тип во училиштата се есеите или други пишани продукти, извештаи од истражувања, ликовни продукти, изработки со помош на компјутер, изработка на предмети.

(Ward A, 1999)

Оценувањето на продукти најчесто се користи во техничкото образование, ликовната уметност, природните науки, јазикот, информатиката. При оценувањето на продуктите често се оценува не само продуктот, туку и процесот на неговото создавање. Особено тоа е случај при формативното оценување.

#### 9.4. Изготвување задачи за оценување на изведба и/или продукт

Изготвувањето задача за оценување на изведба и/или продукт опфаќа: подготвување (осмислување) на задачата и планирање на начинот на оценување. Од каде ќе се почне зависи од тоа каде сте. (Arter 1993, според Ward A., 1999).

Ако имате јасна идеја за квалитетна изведба или продукт/ почнете оттаму и прво направете ги критериумите за оценување, па потоа осмислувајте конкретни задачи. Ако немате јасна претстава за ова, тогаш најнапред осмислете ја задачата, а потоа откако ќе видите определен број изведби или продукти изгответе ги критериумите за оценување. При сумативното оценување се користи првиот приод, а при дијагностичкото и формативното оценување обично се почнува со вториот приод, а подоцна тој се комбинира со оценување според однапред воспоставени критериуми.

Изведбените активности можат да бидат со ограничено траење или со продолжено траење. Изведбените активности со ограничено траење се обично поедноставни или се секвенци од посложени задачи. Такви се на пр.: читање на глас, давање упатства, изработка на график, користење мерен инструмент, изведување на активност по физичко образование, покажување на географска карта. Изведбените активности со продолжено траење се посложени задачи и најчесто за резултат имаат изработен продукт. Такви се на пр., конструирање модел, пишување компјутерски програм, усна презентација, изработка на слика, изведба на музичко дело, изведување вежба по ритмичка гимнастика. Спроведувањето на експеримент зависно од тоа дали се работи само за демонстрација или и за целосно осмислување и изведување на експериментот може да биде и активност со продолжено траење.

Вард (Ward, 1999) ги препорачува следниве чекори во изготвувањето на задача за практична изведба и/или продукт.

Чекори во подготвувањето на задачата
1. Определете ја целта на оценувањето.
2. Определете каква задача или продукт ќе користите.
3. Определете во кои услови ќе се изведува задачата.
4. Определете колку оценувачи ќе ја оценуваат задачата.
5. Подгответе упатства за оценување.
6. Разгледајте ја задачата со колегите и изменете ја ако треба.

Колкав акцент ќе ставите на некој од наведените чекори, зависи од целта на оценувањето – дали таа е формативна или сумативна.

### 1. Определете ја целта на оценувањето

Како и при секое оценување прво мора да ја определите целта, што и зошто сакате да оценувате. Може да си ги поставите следниве прашања:

1. Кои поими, вештини или знаења сакам да ги оценам?
2. Што треба да знаат учениците?
3. Какви активности тие треба да можат да изведат?
4. Што сакам да оценувам: разонирање, помнење или други процеси?

(Stiggins, 1994, според Brualdy, 1998)

Целта треба да Ви биде јасна и Вам и на учениците. Кога оценувањето го правите за формативни цели, тогаш тоа е дел од тековниот процес на поучување и учење и на учениците не треба да им го потенцирате оценувањето, туку учењето: како треба да изгледа квалитетно изведена активност, што е добро, а што треба да се подобри. Кога оценувањето е формално, сумативно, со цел да се оцени достигнатото ниво на оспособеност за изведување на определена активност или квалитет на изработен продукт, тогаш ученикот е информиран за тоа и се води грижа учениците да се стават во што е можно поизедначени услови на изведу-

вање на активностите. На пример, ако сакате да го оценувате процесот на пишување на есеј со цел да му помогнете на ученикот да научи како се пишува есеј, ќе му дадете да напише есеј при што ќе биде дозволено ревидирање и поправање, но ако сакате да го оцените ученикот сумативно за тоа колку е оспособен да пишува есеј, тогаш на сите ученици ќе им зададете на час да напишат есеј на иста тема и ќе немаат можност за корекција потоа. Од целта на оценувањето, исто така, зависи колку и кога наставникот како оценувач ќе може да интервенира во текот на изведбата или изработката. Во формативното оценување тој ќе интервенира секогаш кога ќе оцени за потребно, а за сумативни цели интервенциите се сведени на минимум и однапред се определени фазите на задачата кога тие се дозволени. На пр., при изработка на проект наставникот може да интервенира откако ќе биде изготвен проектниот план, да го оцени и да даде насоки за подобрување.

## **2. Определете каква задача или продукт ќе користите**

Откако ќе ја определите целта на оценувањето треба да донесете одлука во врска со изведбената активност. Избраната активност треба да биде добар репрезент на целта и содржините што се оценуваат. Меѓутоа, при определувањето на активноста треба да водите грижа за времето што е на располагање, потребните ресурси и колку и какви податоци Ви се потребни за да добиете сознание за тоа колку добро ученикот може да ги изведе активностите, или колку е квалитетен продуктот што го изработил. Зависно од целта, во задачата ќе бидат повеќе или помалку изедначени условите за нејзино изведување. На пр., за сумативна оценка по ликовно нема да му дадете на еден ученик да изготви скулптура, а на друг – цртеж, но во формативни цели, зависно од тоа во што ученикот треба да се подобри, можете да им дадете вакви различни задачи. Изведбените активности може да се зададени на поединци, парови или групи ученици, како што, впрочем, такви активности се изведуваат и во реалниот живот. Кога задачата не е индивидуална треба внимателно да се води евиденција кој од учениците какви задачи има и кои активности ги изведува. Групните задачи се многу попогодни во формативното оценување, а ретко се користат за сумативно оценување.

## **3. Определете во кои услови ќе се изведува задачата**

Ова се однесува на времетраењето на задачата, средствата што може да се користат, начинот на презентација и сл. За изведбените активности ученикот треба да добие јасни еднозначни упатства. За стандардизација на условите се води многу повеќе грижа кај задачи што се задаваат за сумативно оценување. (Во пр., 9.5. е дадена задача во која детално се стандардизирани условите.)

## **4. Определете колку оценувачи ќе ја оценуваат задачата**

Заради обезбедување релијабилност во оценувањето изведбените активности за сумативни цели ги оценуваат обично двајца оценувачи. Во формативното оценување нема потреба од тоа, но добро е наставниците по ист предмет одвреме навреме да ги усогласуваат своите критериуми за оценување и на тој начин на ниво на училиште да градат исти критериуми за квалитет на изведбени активности и продукти.

## 5. Подгответе упатства за оценување

Упатствата за оценување обично се изготвуваат истовремено со задачата. Упатството ги опфаќа аспектите што ќе се оценуваат и критериумите на успешност. Во изготвувањето на упатствата за оценување треба да појдете од наставната програма, но најчесто таа не е доволно конкретна и критериумите за успешност треба сами да ги поставите. За тоа да го направите се препорачува (Airasian, 1991, според Ward A., 1999) да се направат следниве чекори:

1. Изберете ја активноста или задачата и сами изведете ја или замислете дека ја изведувате.
2. Запишете ги важните аспекти на изведбата или продуктот.
3. Обидете се да го ограничите бројот на аспектите што ќе ги оценувате, за да можете сите да ги следите/набљудувате во текот на изведбата.
4. Опишете ги критериумите за изведба преку видливи процеси од изведбата или карактеристиките на продуктот.
5. Подредете ги аспектите што ќе ги следите по редоследот по кој ќе бидат следени.

Во овој процес може да ги вклучите и учениците, особено во формативното оценување. Може да ги прашате што е тоа за што треба да се води грижа за изведбата или продуктот да бидат квалитетни. Може да ги вклучите и во определувањето на нивоата на квалитет.

Откако сте ги определиле аспектите и критериумите изгответе ги инструментите за бележење и упатствата за оценување. (Примери на инструменти за оценување се дадени во прилозите во овој прирачник.)

Кога на ученикот му се задава задачата треба да му бидат кажани и критериумите за оценување (види прилог 9.6.). Добро е ученикот да ги знае листите за бодирање и да има увид во однапред оценети трудови од тој вид. На тој начин тој ќе може појасно да си постави цел и да ја самооценува успешноста во изведбената активност.

## 6. Разгледајте ја задачата со колегите и изменете ја ако треба

Ова е особено битно кај продолжените изведбени активности кои обично опфаќаат оценување на повеќе цели и се изведуваат подолго време. Разгледувањето на задачата од страна на колегите може да помогне да се направи појасна, подобро да се поврзе со критериумите за оценување и овозможува да се издначува приодот во оценувањето во училиштето.

## 9.5.

### Начини на оценување на изведбените активности

Кога фокусот на оценувањето е врз процесот/изведбата тогаш се користи непосредно набљудување. Кога се оценува продуктот тој се анализира откако ќе биде завршен и се оценуваат битните карактеристики.

Во основа постојат четири приоди во оценување на изведбените активности: холистичко, аналитичко, оценување на клучната карактеристика и оценување по подрачја.

**9.5.1. Холистичко оценување**

При холистичкото оценување се дава една оценка за сите аспекти на изведбата или продуктот. Примери за холистичко бодирање на есеи се дадени во тема 6.

За формативни цели наместо да се даваат оценки за целината на изведбата или продуктот наставникот може да води анегдотски белешки за нештата што во текот на изведбата ги смета за битни и тие да му бидат основа за разговор со ученикот за изведбата или продуктот.

**9.5.2. Аналитичко оценување**

Аналитичкото бодирање може да се врши со листи за проверка и скали на процена.

**Листата за проверка** опфаќа елементи на изведбата што се оценуваат. Во неа може да се забележува само дали тие се присутни или не, да се забележува редоследот на активностите (види прилог 9.7.) и сл.

**Скалата за процена** ја рангира успешноста во секој од аспектите што се предмет на оценувањето (на пр., задоволително, добро, извонредно).

**9.5.3. Оценување на клучната карактеристика**

Во овој приод во оценувањето на изведбата се оценува само една од карактеристиките на изведбената активност. Дадени се описи за различни нивоа на нејзината присутност (види прилог 9.8.).

**9.5.4. Оценување на подрачја**

Оценувањето на одделни подрачја е комбинација на холистичко и аналитичко бодирање. За таа цел обично се изготвува листата за бодирање за секој аспект на изведбата што се оценува. Таа ги содржи описите на нивоата на квалитет и бројот на бодовите што се добиваат за секое ниво (види прилог 9.4.). На крајот може да се сумира бројот на бодовите за изведбата или продуктот во целина.

**9.6.****Користење на листи за бодирање при оценувањето на усна презентација****9.6.1. Одредување на аспектите на усните презентации што треба да се оценуваат**

Во овој дел се дискутира за усните презентации, бидејќи често од учениците се бара да подготват усна презентација за да ги презентираат своите знаења и наоди.

Можат да се оценуваат следниве аспекти на усните презентации:

- организацијата и поврзаноста;
- содржината/презентируваниот материјал;
- способностите за презентирање / способностите за говорење;
- креативноста;
- реакцијата на слушателите;
- должината на презентацијата;
- невербалната комуникација/гестовите;
- стилските јазични средства;
- течноста;
- правојазичноста/граматиката.

#### **9.6.2. Формативно оценување на усните презентации**

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

Листите за проверка содржат список на карактеристиките. Задача на оценувачот е да одреди дали тие карактеристики се присутни или не. Оценувањето може да биде извршено од страна на наставникот или од ученикот (односно самооценување). Примери на листа за бодирање при оценувањето на презентација се дадени во прилозите 9.3 и 9.4.

По комплетирањето на листата за проверка, наставникот може да даде повратни информации на ученикот или на учениците коишто ја реализирале презентацијата.

Друг приод во вршењето формативно оценување на усните презентации е да се побара од учениците да го пополнат формуларот за вреднување на ученикот. Формуларот ги содржи прашањата што наставникот може да му ги постави на ученикот во врска со презентацијата.

1. Дали си задоволен со презентацијата? Доколку одговорот е да, кажи зошто.
2. Дали сметаш дека другите ученици од паралелката (слушателите) беа заинтересирани за твојата презентација? Како дојде до тој заклучок?
3. Доколку се побара да ја повториш презентацијата, што би променил во неа и зошто?
4. Која е најважната информација што ја презентираше?
5. Зошто оваа информација е важна?
6. Дали има нешто друго што би сакал да научиш за оваа тематика?



### 9.6.3. Сумативно оценување на усните презентации

Како и кај есеите, за вреднувањето на усните презентации треба да се изготвуваат листи за бодирање. Овие листи можат да се користат при слушањето на презентацијата и може да се напише оценка на ученикот и/или на групата кои ја вршеле презентацијата. Прилозите 9.2., 9.3. и 9.4. даваат примери на листи за бодирање на усните презентации, вклучувајќи ги и презентациите вршени при завршувањето на извесен проект. Во врска со листите, обрнете внимание дека:

- Не е потребно секогаш да се оценуваат сите димензии на една усна презентација. На пример, листите во прилозите 9.2., 9.3. и 9.4. можат да бидат скратени само на оние аспекти за коишто сте заинтересирани во оценувањето. А, се разбира, Вие можеби ќе сакате да додадете и други димензии што овде не се вклучени.
- Димензиите што се оценуваат треба да бидат поврзани со образовните цели коишто треба учениците да ги постигнат. Така, способностите за презентирање можат да бидат важни ако го оценувате јазикот, а помалку важни ако ја оценувате содржината.
- Има преклопување меѓу листите за бодирање есеј и за бодирање усна презентација. Разликата е во областа на презентацијата. Презентацијата во пишувањето има поразлични барања отколку презентацијата во еден устен контекст. Ова може да биде во прилог на учениците. Откако ќе ги сфатат барањата за еден есеј (организацијата, содржината итн.), тие ќе можат да ги усвојат и да ги применуваат во извесна усна презентација и обратно.
- Кај проектите можете да имате индивидуални презентации и групни презентации. Ако имате групни презентации, можеби ќе одлучите да дадете ист број бодови на секој ученик во групата или, пак, можеби ќе сакате да го оценувате секој ученик за аспектот на проектот што тој го презентира.
- Како и кај есеите, релијабилноста претставува клучна карактеристика во бодирањето на усните презентации. Во идеален случај, можете да побарате од учениците да направат неколку усни презентации пред да ја дадете оценката. Меѓутоа, во практиката ова обично не е возможно. Можеби ќе сакате да замолите некој Ваш колега наставник да Ви помогне во оценувањето. Ако потоа ги споредите Вашите оценки со оние на Вашиот колега, можете да постигнете консензус за вредноста на секоја презентација.

9.7.

**Предности и проблеми во оценувањето на изведбените активности**

Предности	Тешкотии
Мерат посложени исходи на учењето кои не можат да се мерат на поинаков начин.	Потребно е многу време за конструирање на задачата, за изведување на активностите и за оценување на продуктите.
Поттикнуваат развој на посложени когнитивни и психомоторни вештини.	Тешко се обезбедува доследност во оценувањето.
Обезбедуваат оценување на процесот како и на продуктот.	Учениците кај кои во подолг период е оценувано само помнењето имаат проблеми со оценувањето на изведбените активности.
Активно ги трансформираат новите знаења и ги интегрираат со претходните.	
Лесно се интегрираат во процесите на учење во текот на наставата.	

## ПРОЕКТИ

### 10.1. ЦЕЛИ:

- да се согледа потребата проектот да се испланира заедно со учениците уште пред да се започне со неговата реализација;
- да се разберат стратегиите за ефективно оценување на проектите.

### 10.2. Карактеристики на проектите

#### 10.2.1. Примери на проекти

Проектите претставуваат долгорочни активности коишто им овозможуваат на учениците да работат интерактивно. Проектите можат да се користат и како активности за оценување, а, исто така, и како активности на часовите.

Преку проектите се оценува практичната оспособеност. Тие обично даваат продукт како резултат на извесна практична изведба или активност како што се:

- модел (на пример, план или нацрт, средновековен замок);
- функционален предмет (на пример, камера);
- детален извештај.

Подолу се дадени примери на проекти во коишто можат да бидат ангажирани учениците од основните училишта:

- Испитување на ставовите на учениците во училиштето за начините на кои можеме подобро да се справуваме со отпадот.
- Покренување кампања за да се поттикнат учениците во училиштето да читаат повеќе книги и утврдување на резултатите од кампањата.
- Наоѓање повеќе информации за животот на некои познати научници.
- Споредување на ефектите на различни услови врз растот на растенијата.
- Истражување на начините со кои може да се подобри квалитетот на водата во извесна област.

- Истражување на историјата на подрачјето во кое се наоѓа училиштето.
- Наоѓање повеќе информации за некој многу познат глумец, музичар или спортист.
- Истражување на проблемот со гладот во Африка и идентификување на начините како тој да се ублажи.
- Откривање како се создава струјата и правење струјно коло.

Кога извесен проект се користи за оценувачки цели:

- многу е важно и на наставникот и на учениците да им биде јасно дека проектот е насочен кон една или кон повеќе значајни образовни задачи;
- во групните проекти секој ученик треба да ја извршува својата сопствена задача;
- секој ученик треба да има еднаков пристап до ресурсите што се потребни за да се заврши проектот;
- наставниците не смеат да покажуваат пристрасност кон извесни видови продукти или форми и треба праведно да ги вреднуваат сите презентирани продукти.

Нитко и Брукхарт (Nitko & Brookhart, 2007) го нудат следниов совет во врска со оценувањето на проектите:

- Давајте им соодветни инструкции на учениците за критериумите што ќе бидат користени при вреднувањето на нивната работа, за стандардите што ќе бидат применувани и за тоа како учениците ќе можат да ги користат тие критериуми и стандарди за да го следат сопствениот напредок во завршувањето на работата.
- Немојте предност да давате на естетскиот изглед на производот наместо на содржината или на идејата/намерата;
- Немојте да ја намалувате оценката на ученикот земајќи го предвид каснењето во завршувањето на проектот.
- Користете листа за аналитичко бодирање за да ја зголемите валидноста и релијабилноста на резултатите.
- Немојте да ги мешате вреднувањето на залагањето на ученикот со вреднувањето на финалниот производ.

### 10.2.2. Проектен план

Секој проект треба да биде поддржан со план којшто го изготвуваат заедно наставникот и учениците на почетокот на проектот. Особено е важно онаму каде што проектот се користи за оценувачки цели тој да биде изготвен на почетокот и во него да се одредат клучните образовни цели и важните оценувачки активности. Пример на проектен план којшто вклучува особено внимание на оценувањето на проектот е даден во Прилогот 10.3.

Утврдени се четири фази на проектот, а бодови се даваат на секоја фаза:

- планирање и организирање;
- спроведување на истражувањето;
- изготвување на финален извештај;
- презентирање на финален извештај.

Пример на образец на проект на извесен наставник по биологија во VIII одделение (Прилог 10.4.).

Проектниот план вклучува низа оценувачки активности, вклучувајќи ги и следниве:

- изготвен проектен план;
- индивидуални дневници за учењето;
- групен извештај;
- индивидуална презентација.

Проектот е наменет да биде реализиран од една група, односно тројца или четворица ученици можат да работат заедно. Меѓутоа, извесни оценувачки елементи се базираат на групна работа, а некои на индивидуална работа.

Распределбата на бодовите за да се дојде до општата оценка е произволна – а доколку се сака може да се користи и различна дистрибуција, со различни проценти на оценки коишто се даваат за различните компоненти.

### **10.2.3. Практични прашања во раководењето со проектите**

Извесен број прашања во раководењето со проектот имаат импликации за оценувањето при што, ако се третираат правилно, можат да ја зголемат валидноста на резултатите базирани врз проектот. Следниве идеи се извлечени од книгата на Нитко и Брукхарт (Nitko & Brookhart, 2007).

- **Разјаснување на очекуваните резултати.** Секој ученик треба целосно да ги разбира целите на проектот (образовните задачи што се оценуваат) и тоа како проектот треба да изгледа. Еден од начините тоа да се направи е да се покажуваат примери на други проекти.
- **Разјаснување на стандардите што ќе се користат во оценувањето на проектот.** Се препорачува учениците да имаат увид во листите за бодирање коишто Вие ќе ги користите за вреднување на проектот.

Така, ако има листа за бодирање на извештајот од проектот и листа за бодирање на презентацијата, учениците треба да можат нив да ги погледаат на почетокот од проектот.

- **Вклучување на учениците во воспоставувањето на стандардите.** Можат да се користат поранешни проекти за да им се помогне на учениците да ги разберат стандардите што се воспоставени. Учениците можат да дискутираат за добрите страни и за слабостите на

проектите, во контекстот на работата што тие самите ќе ја завршат. Ова им помага да ги усвојат стандардите.

- **Пристап/право во користењето на ресурсите/материјалите.** Некои ученици можеби имаат поголем пристап во користењето на ресурсите (на пример, во домот) отколку други ученици. Главно, се препорачува да се направи ограничување на ресурсите што учениците можат да ги користат за да завршат некој проект и тоа само на оние материјали коишто се широко достапни.
- **Плагијаторство (препишување).** Објаснете им на учениците што значи плагијаторство и зошто е важно да се почитува работата на другите луѓе. Треба да се обесхрабрува препишувањето на делови од енциклопедии или материјали добиени преку Интернет. Корисна активност е да се побара од учениците да споредат и спротивстават два извори на материјали коишто обработуваат иста тематика. Моженостите за плагијаторство можат да бидат минимизирани ако проектот вклучува активности како што се вршење интервју, споредување на мислења, изготвување извесен производ или креирање извесна драматизација за друга група или паралелка.

## 10.3. Приоди во оценувањето на проектите

### 10.3.1. Стратегии за оценување на проектите

Постојат неколку начини на кои проектите можат да бидат оценувани. Може да се одбележи дека:

- не треба секоја стратегија за оценување да се користи во секој проект; стратегиите за оценување што се користат треба да бидат поврзани со целта на проектот;
- треба да се користат извесни стратегии за оценување коишто обезбедуваат информации за формативното оценување;
- различни стратегии за оценување треба да се користат во текот на проектот; не треба да се чека крајот на проектот пред да се дадат повратните информации.

Понатаму се дадени примери на инструменти за оценување што можат да се користат за да се оцени извесен проект. Онаму каде што се оценува извесна компонента на проектот за сумативни цели (односно да се придонесе за крајната оценка на учениците), потребно е да се обезбеди инструментите за оценување што ги користите да водат до валидни и релијабилни резултати.

- **Оценување на портфолиото** – Од учениците може да се бара да презентираат портфолио како дел од проектот и тоа може да се вреднува користејќи ги приодите прикажани во темата 8.
- **Листа за бодирање на усната презентација** – Од учениците може да се бара да направат презентација на крајот на проектот. Ова

може да се вреднува користејќи листа за бодирање слична на онаа за којашто дискутиравме во тема 9. Листата треба да биде конципирана така да ги вклучува посебните образовни цели на проектот.

- **Листа за бодирање на извештајот или продуктот** – Учениците можат да напишат и извештај како дел од проектот. Тој може да се вреднува користејќи соодветна листа за бодирање. Обично листата треба да биде подготвена посебно за тој проект. На сличен начин, ако се изготвува извесен продукт, би било пожелно да се модифицира/изготви листа за бодирање за да се вреднува продуктот.
- **Дневник за работата** – На учениците може да им се дадат насоки да водат дневник за работата во текот на проектот. Коментарите на наставникот во дневникот ќе содржат информации за формативното оценување. На крајот на проектот на учениците можат да им се дадат и бодови за навременото пополнување на дневникот или, пак, може да се изготви и листа за бодирање којашто ќе го одразува квалитетот на содржината на дневникот за работа.
- **Интервју** – Наставникот може да има средби со поединци или со цела група ученици во текот на извесна фаза од проектот (пожелно би било тие да се организираат пред крајот) за да се дадат повратни информации за напредокот на проектот и да се сугерираат насоките што треба да бидат преземени во него. Главно, целта на интервјуто ќе се однесува на формативното оценување.
- **Листа за проверка** – Можеби е соодветно на учениците да им се даде и листа за проверка или, пак, да им се даде задача тие самите да изготват своја листа за проверка, во која детално ќе ги прикажат различните фази на проектот. Ова ќе им овозможи да го следат својот напредок во спроведувањето на проектот.

Учениците можеби ќе сакаат да вклучат и други стратегии за оценување на проектите. Посебните стратегии што би се избрале за некој проект ќе зависат од образовните цели на проектот и од природата на активностите што ќе се спроведуваат.

### **10.3.2. Пример на листа за бодирање на извештај од проект**

Наставникот треба да подготви листа за бодирање со којашто ќе го вреднува завршниот извештај изготвен од учениците. Оваа листа може да биде наменета за некој посебен проект (односно, нова листа подготвена за секој проект) или, пак, може да се користи некоја поопшта листа за бодирање. Следниов пример се однесува на една таква поопшта листа за бодирање.

Забележете дека ваквата листа за бодирање треба да се фокусира врз содржината на проектот. Различни листи за бодирање ќе бидат потребни за оценување на другите проектни резултати, како што се:

- модел изготвен од учениците;
- видеоснимка на некоја проектна активност, како на пример, некое интервју;
- продукт како што се веб–страницата или некој веб–документ;
- усна презентација.

### ЛИСТА ЗА БОДИРАЊЕ ПРИ ОЦЕНУВАЊЕ НА ИЗВЕШТАЈ ОД ПРОЕКТ

<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Извештајот е добро организиран и поврзан.</li> <li>■ Главните прашања во проектот се нагласени.</li> <li>■ Одредени се потребните ресурси за проектот.</li> <li>■ Постапките што се користени во проектот се јасни.</li> <li>■ Резултатите се јасно презентирани.</li> <li>■ Истражени се причините што стојат зад резултатите.</li> <li>■ Детално се разгледани импликациите од резултатите.</li> <li>■ Целосно, извештајот е многу добро презентирани.</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Извештајот, главно, е добро организиран.</li> <li>■ Главните прашања се изложени прилично јасно.</li> <li>■ Набележани се неколкуте извори што се користени во проектот.</li> <li>■ Опишани се постапките што се користни во проектот, иако тие не се доволно јасни.</li> <li>■ Резултатите од проектот се релативно јасни.</li> <li>■ Се разгледуваат извесни импликации од резултатите.</li> <li>■ Целосно, извештајот е доста добро презентирани.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Извештајот е релативно добро организиран.</li> <li>■ Набележани се некои од главните прашања.</li> <li>■ Опишани се постапките што се користат во проектот, иако тие не се доволно јасни.</li> <li>■ Резултатите од проектот се релативно јасни.</li> <li>■ Се разгледуваат извесни импликации од резултатите.</li> <li>■ Целосно, извештајот е добро презентирани.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Извештајот покажува извесни елементи на организација.</li> <li>■ Направен е обид да се набележат главните прашања.</li> <li>■ Опишани се извесни постапки.</li> <li>■ Презентирани се аспектите на резултатите.</li> <li>■ Се разгледуваат извесни импликации од резултатите.</li> <li>■ Целосно, презентацијата на резултатите е соодветна.</li> </ul>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Извештајот покажува минимална организација.</li> <li>■ Главните прашања не се јасни.</li> <li>■ Потребна е поголема јасност на постапките.</li> <li>■ Резултатите се презентирани со минимум детали.</li> <li>■ Се разгледуваат извесни импликации на резултатите.</li> <li>■ Генерално, презентацијата е соодветна.</li> </ul>



ПРИЛОЗИ



## ПРИЛОГ 1.1.

СТАНДАРДИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ<sup>1</sup> (УПАТСТВО ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ)

## ВОВЕД

Упатството за оценувањето на учениците во основното училиште е изготвено со цел да придонесе за подигање на квалитетот на оценувањето на учениците во основните училишта во Република Македонија, согласно залагањата во Концепцијата за деветгодишно основно воспитание и образование. Во него, првенствено, се поаѓа од стручните сознанија за големото влијание на квалитетот на оценувањето врз квалитетот на учењето на учениците и на нивото на нивните постигања во наставата. Од друга страна, се има предвид дека оценувањето на учениците од страна на наставниците, во основа, е процес на професионално просудување кое може да биде подобро ако задоволува определени стандарди за квалитетно оценување.

Под **оценување** во најширока смисла се подразбира **процес на прибирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците** кои се користат (1) да ги информираат учениците и нивните родители за напредокот во стекнувањето на знаења, вештини и ставови (2) да им помогнат на наставниците да ја модифицираат наставата и активностите за учење на учениците и (3) да ги информираат другите субјекти кои донесуваат одлуки во образованието што ги засегаат учениците (на пр. одлуки за напредувањето на учениците, одлуки за нивно вклучување во одделни наставни програми и форми на работа).

Упатството за оценување дава насоки за тоа каква треба да биде практиката на квалитетно оценување во основните училишта.

Тоа треба да се сфати, првенствено, како документ кој треба да обезбеди споделено разбирање меѓу стручњациите и практичарите за квалитетното и фер оценување во училиштата. Во него акцент е ставен на формативното оценување, односно следењето на учењето и постигањата на ученикот во текот на наставата со цел да се подобри наставата и во најголема можна мерка да му се помогне на ученикот да ги искористи своите потенцијали за учење. Тоа дава насоки за високо квалитетни постапки во процесот на оценувањето на учениците во училиштата, но не ги специфицираат границите до кои тие мора да бидат постигнати.

Се очекува тоа, првенствено, да им користи на училиштата и на наставниците за планирање на оценувањето, обезбедување на квалитетно оценување што ќе придонесе за подобрување на наставата и на оценувањето, како и за самопро-

<sup>1</sup> Стандардите за оценувањето на учениците во основното училиште ги изготви Работната група за оценување во рамките на потпроектот *Унапредување на оценувањето на учениците во УСАИД Проектот за основно образование*.

Под наслов *Упатство за оценување во основното училиште* го донесе министерот за образование и наука со решение број 071581/1 од 21.02.2008 година.

ценка на квалитетот на оценувањето. Тоа може да му користи Бирото за развој на образованието во поддршката на подигање на квалитетот на оценувањето во училиштата. Со подобрување на системските решенија за училишното оценување се очекува Упатството да прерасне во Стандарди за оценување кои ќе бидат основа за изготвување индикатори за мерење на квалитетот на оценувањето во училиштата.

### **Структура на Упатството**

При изготвувањето на *Упатството за оценувањето на учениците во основното училиште* се користеа слични документи од други земји<sup>2</sup>, а основната рамка беше поставена на Семинарот за изготвување стандарди за оценување во училиштата<sup>3</sup>.

Насоките содржани во Упатството се базирани на принципи за квалитетно и фер оценување што се негов составен дел.

Составен дел од Упатството, во оваа фаза, се и потребните компетенции на наставниците за оценување. На тој начин тоа ќе може поедноставно да се применува во практиката, пред сè, во стручното усовршување (интерно и екстерно) со цел да се обезбедат стручни знаења за квалитетно оценување.

Во Упатството се следи логиката на процесот на оценувањето, но одделни подрачја се издвоени со цел да им се обрне поголемо внимание.

Опфатени се следниве 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 за сознанијата од оценувањето

Во секое од подрачјата е глобална насока и издвоени се посебни и конкретни насоки. Во одделни делови дадени се дополнителни објаснувања и примери за добра пракса во оценувањето.

<sup>2</sup> Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (1993) Edmonton, Alberta, Joint Advisory Committee, Centre for Research and Applied Measurement; Assessment Standards for School Mathematics, (1995), National Council of Teachers of Mathematics, Reston, Virginia; Assessment for Learning, 10 principles, [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk); Assessment principles- Victoria Australia, <http://veils.vcaa.vic.edu.au/assessment/assessprinciples.html>; Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association (1990); Стандарди за pedagogsko i psiholosko testiranje, Amaricko udruzenje psihologa, Nacionalno vijece za merenje u obrazovanju (1992) Educa Zagreb; Горица Мицковска, (2005), Национално оценување – Стандарди и процедури, Биро за развој на образованието, Сектор за испити, Скопје.

<sup>3</sup> Семинар: Подобрување на оценувањето во училиштето, Изготвување стандарди за оценувањето, Кодекс за етичкото однесување при оценувањето – Материјали за обука – Охрид, 25–27 април 2007.

## ПРИНЦИПИ

- 1. Оценувањето, пред сè, има за цел да ги подобри учењето и постигањата на учениците.**
  - Преку оценувањето учениците добиваат информација за тоа што треба да научат. Колку ќе научат и како ќе учат, во голема мера зависи од оценувањето што се применува.
  - Оценувањето служи да го поттикне ученикот да учи и да му даде насоки како да учи за да ги зголеми постигањата во училиштето и вон него, а не само да утврди колку ученикот успеал да научи.
- 2. Оценувањето обезбедува целосни информации за постигањата на ученикот.**
  - Оценувањето обезбедува и информации за тоа што учениците знаат и што можат да направат со она што го знаат.
  - Со оценувањето се вреднуваат знаењата и способностите на учениците и нивните вредности, ставови и навики, кои влијаат и на училишниот успех и на постигањата вон училиштето.
  - Со оценувањето се добиваат информации и за добрите страни и за слабостите на ученикот, кои потоа се користат за да се обезбеди напредувањето на ученикот во постигањата.
- 3. Оценувањето е составен дел на наставниот процес (на учењето и на поучувањето).**
  - Постои јасна врска меѓу целите и содржините на наставата и оценувањето (меѓу она што се учи и поучува и она што се оценува).
  - Поучувањето, учењето и оценувањето се процеси што се преплетуваат и обезбедуваат кохерентност на наставата.
  - Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува. Од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се стреми.
  - Ученикот има активна улога во процесот на оценување.
- 4. Оценувањето се базира на користење на повеќе различни методи.**
  - Користењето на повеќе различни методи овозможува да се минимизираат слабостите и ограничувањата на секој поединечен метод.
  - Кога користи повеќе различни методи, оценувањето ги зема предвид различните стилови на учење на учениците.
- 5. Оценувањето е континуиран процес.**
  - Оценувањето опфаќа активности на следење и вреднување на работата и постигањата на учениците во текот на целата учебна година.
  - Преку оценувањето се проверува напредокот во постигањата на учениците, врз основа на што учениците се насочуваат кон поставените цели во наставата.

#### **6. Оценувањето е праведно.**

- Праведноста во оценувањето се однесува на непристрасност при спроведување на оценувањето, при вреднување на постигањата и при интерпретација и користење на резултатите.
- Оценувањето не фаворизира (ниту според начинот, ниту според содржината) ученици врз основа на нивното потекло, како и врз основа на нивните претходни искуства со наставниците и/или со методот на оценување.

#### **7. Оценувањето е транспарентно.**

- Учениците знаат што се целите на наставата, кои се стандардите што се очекува да ги постигнат и како ќе се оценува постигањето (што треба да научат и што, како и кога ќе се оценува).
- Учениците и родителите имаат увид во оценувањето (во методите што се користат и во исходите од нивното користење).

#### **8. Оценувањето е валидно и релијабилно.**

- Со оценувањето се добиваат информации што се релевантни за целите и содржините на наставата.
- Во интерпретацијата на резултатите од оценувањето не влегуваат судови за однесувањата, способностите и вештините на учениците, кои не се предмет на конкретното оценување.
- Оценувањето е конзистентно од еден до друг ученик и, по можност, од еден до друг наставник.

## НАСОКИ

## I. ПЛАНИРАЊЕ НА ОЦЕНУВАЊЕТО

## Оценувањето треба да биде интегрален дел од планирањето на работата во училиштето

За да се обезбедат навремени и релевантни показатели за учењето и за постигањата на учениците оценувањето треба да биде вградено во планирањата на различни нивоа во рамките на училиштето.

**1. Оценувањето треба да е планирно во развојната и годишната програма за работа на училиштето.**

- Училиштето треба да има усогласена и писмено дефинирана политика за оценување која е базирана на прифатените определби на ниво на државата во врска со оценувањето, анализата на состојбите со оценувањето и постигањата во училиштето и е основа за планирање на оценувањето.

(На пр., дел од училишната политика за оценување треба да бидат целите и начините за подобрување на оценувањето на ниво на училиштето, како што се зголемување на објективноста, етичноста, континуираноста, начините на информирање на родителите и др., начините на иновирање на оценувањето согласно пошироката државна политика за развој на образованието.)

- На ниво на училиште за секој период треба да се испланирани формалните сумативни оценувања по сите предмети.

(На пр., доколку не се испланира времето на сумативни тестирања, писмени работи, предавање на портфолија и извештаи од проектни активности може да се случи учениците да бидат преоптоварени со оценувања кои значително влијаат на нивните оценки за определен период.)

- Училиштето треба да планира активности за следење и подобрување на квалитетот на оценувањето во училиштето.

(На пр., тековни активности за следење на оценувањето (успех, методи што се користат), акциски истражувања за подобрување на оценувањето, периодични анализи, анкети.)

- Училиштето треба да планира на кој начин ќе ги информира родителите, локалната самоуправа и надлежните државни органи и пошироката јавност за оценувањето и постигањата на учениците.

- Училиштето треба да го планира професионалниот развој и стручната поддршка на кадрите за проблематиката на оценувањето.

- Училиштето треба да планира обезбедување на материјално-технички услови за спроведување на оценувањето.

(На пр., да обезбеди хартија за печатење на инструментите, можност за копирање, простор за чување на портфолија и изработки, услови за практични изведби и изработки.)

- При планирањата на училишно ниво треба да се имаат предвид планирањата поврзани со оценувањето на државно и на локално ниво.

(На пр., концепциски и нормативни промени во оценувањето, стратешки планови на Министерството за образование и наука, планови на локалната самоуправа, планирани национални и меѓународни оценувања.)

## 2. Оценувањето е составен дел од плановите за работа на стручните активи и стручната служба во училиштето.

- 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, заемни посети и др.
- Стручната служба треба да планира на кој начин и кога ќе им пружи стручна помош на активите и одделни наставници во врска со оценувањето.

(На пр., за изработка на инструменти, методолошка помош во акциските истражувања за оценувањето, анализа на постигањата, оценување на учениците со посебни потреби.)

## 2. Наставникот треба да го планира оценувањето како составен дел на годишните, тематските и дневните планови.

- Наставникот треба да го планира оценувањето согласно со целите на наставата.  
(Најдобро ќе се обезбеди усогласеност на оценувањето со целите на наставата ако тоа се планира истовремено со планирањето на процесот на учењето и поучувањето.)
- При планирањето на формативното оценување наставникот треба да ги земе предвид претходните знаења на учениците, нивните различни способности и посебните потреби на одделни ученици.
- Наставникот треба да планира користење на методи и избор/изработка на инструменти за следење, проверување и оценување на учењето и на постигањата.
- Наставникот треба да планира кога и како ќе ги информира учениците, родителите и други надлежни субјекти за учењето и постигањата на учениците.
- Наставникот треба тековно да го приспособува планирањето на оценувањето зависно од сознанијата од претходното оценување.

## II. ИЗБОР НА МЕТОДИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ И ИЗРАБОТКА НА ИНСТРУМЕНТИ

**Методите<sup>4</sup> на оценување треба да соодветствуваат на целите и на контекстот на оценувањето.**

Методите треба да се сфатат како стратегии на поставување прашања, задачи и други барања на учениците од страна на наставникот заради прибирање информации за оценување на напредокот во процесот на учење и на резултатите што учениците ги постигнуваат.

<sup>4</sup> Се користат повеќе 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, портфолио); (3) методи за проверка на практична оспособеност (драмски, музички, физички изведби, практична работа).



### 1. Треба да се изберат разновидни методи за оценување и да се изберат/изработат соодветни инструменти.

- Училиштето треба да промовира и обезбеди користење на разновидни методи за проверка и оценување на постигнатоста на целите и задачите на наставата и да овозможи изготвување и примена на разновидни инструменти.

(Училиштето обезбедува стручна помош, материјално–техничка и организациска во процесот на наставата.)

- Наставникот треба да избира и методи коишто обезбедуваат вклучување на учениците во оценувањето.

(На пр., методи за самооценување и заемно оценување, ученикот да има можност да избере на кој начин ќе презентира некои од своите постигања и др.)

- Методите што ќе се изберат треба да овозможат оценување на сите аспекти од развојот на личноста на ученикот.

- При изборот на методите и инструментите треба да се има предвид возраста, претходното искуство на учениците и контекстот во кој тие ќе се применуваат.

(Паралелно треба да се одлучува за методите што ќе се користат за оценување во текот на учењето и за оценување на крајот на определен период со цел за формирање оценка, со што ќе се обезбеди на ученикот да му се познати методите на оценување; не треба да се бираат методи за кои не постои можност за нивна соодветна примена – на пр., практична изведба на експеримент ако за тоа нема услови.)

### 2. Методите за оценување и соодветните инструменти треба да овозможуваат прибирање на валидни податоци за учењето и за постигањата на секој ученик.

- Методите и инструментите за оценување треба да се поврзани со целите и задачите на наставната програма.

- Методите за оценување треба да му овозможат на секој ученик да ги покаже своите постигања.

(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 пр., на некои ученици повеќе им одговара усно, а на други писмено изразување.)

### 3. При изборот на методите и изборот/изработката на инструментите треба да се има предвид целта за која тие ќе бидат користени.

- Наставникот треба да избира методи и да избира/изготвува инструменти согласно целта на оценувањето.

(На пример, кога се оценува како ученикот учи и напредува, во што е добар, а што треба да подобри, предност треба да се даде на методите кои можат тоа да го покажат и лесно се вклопуваат во процесот на изведување на наставата, на пр., набљудување и инструменти кои не мора да обезбедуваат сосем објективно бележење, на пр., анегдотски белешки. Кога целта на оценувањето е да се формира оценка ќе се користат повеќе различни методи, со поголема објективност и репрезентативност во однос на содржините, на пр., тестови, покомплексни изработки и аналитички листи како инструменти.)

- При изборот на методите и техниките за оценување со различна цел наставникот треба да ги има предвид нивните потенцијали и ограничувања.

(На пример, ако целта на оценувањето е рангирање на учениците за определени потреби предност треба да се даде на објективен инструмент, на пр., тест, а ако целта е следење на процесот на учењето ќе се одбере метод кој не мора да биде многу објективен, но треба да е лесно применлив во наставата, на пр., набљудување.)

- Наставникот е запознат со инструментите што се користат во националните и меѓународните оценувања и ги има предвид при изготвувањето/изборот на инструментите.

(Користејќи инструменти со слични карактеристики како оние во квалитетните екстерни оценувања наставникот обезбедува показатели за постигањата што се вреднуваат на национално и на меѓународно ниво и им овозможува на учениците да се стекнат со искуство со таков вид задачи.)

### III. СПРОВЕДУВАЊЕ НА ПРОЦЕСОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ

**Низ процесот на оценување на учениците треба да им се овозможи да учат и да ги покажат своето знаење, вештините, ставовите или однесувањата што се предмет на оценување.**

Процесот на оценување има две основни функции: (1) да ги прикаже напредокот и постигањата на учениците во текот на наставниот процес и (2) да го поддржи учењето на учениците за да постигнат највисоки можни резултати.

#### 1. Оценувањето треба да поаѓа од целите на наставната програма и да ги зема предвид начините на поучување и учење.

- Учениците треба однапред да бидат запознати со тоа што се очекува да го научат (базирано на целите на програмата) и она што ќе биде оценувано.
- Оценувањето се базира на целите на програмата и наставникот ги следи и вреднува постигањата на учениците во однос на секоја од поставените цели.
- При поставувањето на целите за учење и оценување наставникот ги зема предвид и сознанијата за постигањата во националните и меѓународните оценувања.

(Води грижа да ја оценува постигнатоста на целите што се дел од националните и меѓународните оценувања, во формативното оценување акцент става на целите што се послабо постигнати на ниво на државата или во училиштето.)

- Кога формира оценка, наставникот користи информации и го вреднува само она што било учено и соодветно на начинот на кој било поучувано.  
(На пример, не треба да се оценува оспособеноста за примена на определени знаења доколку во текот на наставата учениците не биле поучувани за тоа.)

#### 2. На учениците треба да им се објасни зошто се проверуваат и оценуваат нивните постигања и како добиените резултати ќе се користат.

- Кога се проверуваат знаењата, способностите, вештините и ставовите на учениците, како вовед во новите наставни содржини, резултатите на учениците не се оценуваат, туку се користат за планирање на поучувањето и учењето (*дијагностичко оценување*).

- Кога се оценува како ученикот учи и напредува, во што е добар, а што треба да подобри, неговите резултати се користат за да му се даде коментар, објаснување и насока за понатамошна работа (*формативно оценување*).
- Кога оценувањето се заснова на мерење на постигањата на ученикот на крајот на определена наставна целина или на даден временски период (тримесечје, полугодие, крај на годината), резултатите се користат за да се оформи оценка за дотогашните постигања (*сумативно оценување*).

### **3. Во наставата централно место треба да има следењето на учењето на ученикот и формативното оценување.**

- Училиштето треба да гради култура за формативно оценување и да создава услови за негово квалитетно изведување.
- За секој ученик треба да се постават цели за учење и да се следи процесот на нивното постигање.
- Сознанијата за учењето на ученикот се користат за да му се дадат конкретни насоки и да се создадат услови во наставата за негов понатамошен напредок.

(На пр. Кај ученик кој во математиката има проблеми со споредување на дробките наставникот треба да открие што му создава проблеми на ученикот и зависно од тоа да му даде конкретна насока за понатамошна работа. Исто така, треба да се создадат услови за надминување на тешкотиите (да се обезбедат работни материјали, да се овозможи соработка со соучениците, соодветни задачи и др.)

- Наставникот треба да го вклучи ученикот во поставување на сопствени цели за учење и да го оспособи за следење и самопроверување на нивното постигање.

(На пр. По дијагностичко или формативно проверување/оценување наставникот и ученикот треба заеднички да постават етапни цели за определен период (на пр., ученикот да умее прецизно графички да прикаже табеларни податоци на столбест дијаграм) и да договорат конкретни активности за нивно постигнување (на пр., во работата ученикот да води грижа за: означување на оските, определување и означување на единица мерка, еднаквост на интервалите, точноста на пренесување на податоците, содржината на легендата, името на графиконот.)

### **4. Оценувањето треба да се спроведува во услови што се соодветни на намената на оценувањето и на методот што се применува.**

- Училиштето треба да создава клима и услови за оценување кое го поттикнува учењето, го почитува ученикот и кое не предизвикува одбојност и непријатни чувства.
- Кога оценувањето е наменето за подобрување на учењето, атмосферата треба да биде таква да му овозможи на ученикот без страв да ги искаже и сопствените слабости и тешкотии во учењето.
- Кога оценувањето води кон формирање оценка, условите треба да овозможат ученикот да го покаже својот максимум во постигањата.  
(На пример, никој да не му пречи во текот на проверувањето, да му се дозволи да ги презентира своите најдобри трудови.)
- Кога на ученикот му се задава задача со цел да се оцени неговото постигнување, треба да се земат предвид и материјалот за работа и времето потребно за реализација на задачата.

(На пример, времето за извршување на задачата треба да биде доволно, да не се бара материјал кој е недостапен.)

- Насоките за тоа што, како и кога ќе се оценува треба да бидат јасни, целосни и соодветни на возраста и способностите на учениците.

(На пример, во определен писмен состав ќе се оценува само композицијата или и композицијата и почитувањето на граматичките правила и правописот; во задачата по математика ќе се оценува само крајниот резултат или и постапката и крајниот резултат.)

- На учениците со посебни потреби при оценувањето треба да им се даваат посебно изготвени упатства прилагодени на нивните способности.

#### **5. При оценувањето треба да се постапува праведно и доследно со сите ученици.**

- Училиштето треба да изгради и спроведува политика за праведно и доследно оценување.

(На пр., училиштето треба да изгради механизми за справување со непринципиелните притисоци од страна на родителите, учениците и други заинтересирани субјекти какви што се навремено информирање за стандардите и критериумите за оценување, интерна контрола за нивното почитување, чување на евиденцијата за постигањата, анализи на оценувањето.)

- На сите ученици треба да им се даде можност преку активноста што се оценува да го покажат својот максимум (да имаат можност да работат на задачи со различна сложеност).

(На пример, на послаб ученик да не му се дава претешка задача намерно.)

- Наставникот треба праведно да се однесува кон сите ученици во процесот на оценувањето (сите да ги поттикнува, никого да не фаворизира или игнорира, никого да не навредува и сл.).

- Наставникот треба да применува исти критериуми за оценување на исти постигања од еден до друг ученик и од една до друга ситуација.

- Оценката може да се формира само врз основа на резултати од активности со кои учениците имале и претходно искуство.

(На пример, да не се изведува оценка за работа на проект ако претходно ученикот не работел на проекти.)

#### **6. Процесот на проценка и бодирање на постигањата на учениците треба да биде соодветен на методот за оценување и да се спроведува според воспоставени процедури и упатства.**

- За различни методи и техники на оценување треба да се определат соодветни начини на бодирање на одговорите (изработките, изведбите).

(На пример, во тест со повеќечлен избор секој точен одговор ќе се бодира со еден бод, а кај есејот секој аспект на трудот (како стил, композиција, правопис и др.) ќе се вреднува со определен број бодови според описите на квалитет.)

- Барањата за секоја компонента што се оценува наставникот треба да ги осмисли пред спроведувањето на процесот на оценување и да ги усогласи со наставниците од училиштето (по можност и пошироко).

- Наставникот треба доследно да се придржува на упатствата и критериумите за оценување - да е свесен за и да ги сведе на минимум

можните влијанија на небитните карактеристики на одговорот/изработката врз оценката и грешките од субјективна природа.

(На пример, кај устен одговор во кој се оценува разбирање, за ист квалитет на одговорот, одговорот на ученик кој се изразува потечно да не биде вреднуван повисоко од одговорот на ученик кој има тешкотии во изразувањето; да не ги вреднува повисоко одговорите со низок квалитет на ученици кои претходно покажувале повисоки знаења.)

- Наставниците по ист наставен предмет треба доследно да вршат проценка и бодирање на исти трудови според воспоставени упатства и критериуми.

(На пример, секој наставник за секој критериум да дава речиси ист број бодови, а не еден да оценува построго, а друг поблаго.)

#### **7. Учениците треба да бидат соодветно информирани за начинот на кој се бодираат нивните одговори при оценувањето на постигањата.**

- Учениците треба секогаш однапред да знаат на кој начин ќе бидат оценувани нивните одговори/трудови, а доколку настанат промени во начинот на бодирање учениците треба да се информираат за тоа.

(На пример, дополнително е утврдено дека не се предвидени бодови за некој одговор на тестот што е точен, дополнително е изменета важноста што им се дава на одделни аспекти при оценувањето на некоја изработка.)

- На учениците треба да им бидат дадени примери на оценети одговори (трудови, изработки, тестови) и соодветни објаснувања зошто се така оценети.
- Наставникот за секоја проценка на одговорот/трудот треба да му даде на ученикот образложение (усно или писмено) кое е засновано на аргументи, кое е јасно и му помага на ученикот да го подобри своето постигање.
- Наставникот треба да му овозможи на ученикот да биде вклучен во проверката на резултатот од бодирањето/оценувањето.

### **IV. ФОРМИРАЊЕ ОЦЕНКА**

**Формирањето оценка за нивото на постигањата на ученикот по одреден предмет и за определен период треба да се изведува според процедури кои овозможуваат оценката да биде реален одраз на постигањата и во согласност со програмските цели на оценуваниот период.**

Формирањето на оценката подразбира резимирање на резултатите од едно или повеќе оценувања и формирање и искажување вредносен суд за нивото на постигањата.

- 1. Постапките за формирање на оценка за нивото на постигањата на ученикот во определен период треба да се одвиваат според нормативната регулатива, овие Стандарди и училишната политика за оценување и ставовите усогласени на ниво на стручните активи.**

- Сите наставници во училиштето треба да ги познаваат и на ист начин ги разбираат и применуваат стандардите за оценување.
- Училишната политика за формирање на оценката треба да им е позната и да биде прифатена од сите наставници.
- Активите на наставниците треба да ги усогласуваат ставовите во врска со резимирањето и толкувањето на резултатите од оценувањето и формирањето на оценката и според нив да постапуваат.  
(На пример, на ниво на активот треба да се изготват индикатори и критериуми за формирање на оценките – што сè ќе се земе предвид и колкаво ќе биде учеството во оценката.)
- Училиштето е должно да ги запознае учениците и нивните родители со утврдените начини на резимирање и толкување на резултатите од оценувањето и формирањето на оценки.

**2. Постигањата на ученикот (знаењата, вештините), вложениот труд, активното учество во наставниот процес и однесувањето на ученикот, треба да се оценуваат посебно.**

- Во една оценка на резултатот треба да се опфатат само показателите за успешноста во постигањето на целите што се оценуваат.  
(На пример, кога се вреднуваат постигањата на ученикот и се формира оценка по некој наставен предмет, не треба во формирањето на оценката да се зема предвид однесувањето на ученикот или неговата мотивираност за учење. Кога кај некој ученик, покрај постигањата, се зема предвид и тоа што редовен, уреден и трудољубив, а кај друг, покрај постигањата, при формирањето на оценката се зема предвид дека е недисциплиниран, недоволно активен на часовите, тогаш кај првиот се зголемува вредноста на постигањата, а кај вториот се намалува.)
- 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 поведење.  
(На пример, доколку заради недисциплина ученикот добие пониска оценка, тогаш оценката станува инструмент за дисциплинирање на учениците.)

**3. Оценката треба да се формира врз основа на податоците прибрани од доволно репрезентативен примерок на содржини и активности реализирани во период на кој се однесува оценувањето, а нејзиното формирање и значење треба да бидат јасни.**

- При формирањето на оценката, секоја, релативно заокружена, програмска целина (тема, подрачје) треба да биде застапена соодветно на нејзиниот обем и релативната важност во соодветниот период на оценување.
- Оценката за секој период на оценување треба да се формира врз основа на повеќе проверувања, по можност со примена на различни методи.
- За да може добро да се објасни формирањето на сумативна оценка, како и нејзиното значење, треба да се обезбеди соодветен опис на резултатите на кои таа се базира, да биде јасно значењето на секој посебен резултат и детално да е опишан процесот според кој одделните резултати се комбинирани во една заедничка оценка.

#### 4. Критериумите за формирање оценка за постигањата треба да бидат јасно дефинирани и да се базираат на целите на наставните програми (стандардите).

- 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.  
(Нормите, градени врз основа на постигањата на групата – паралелката, не треба да се користат како критериуми за утврдување на сумативна оценка.)
- За формирање на оценка треба да се користат аналитички критериуми дефинирани со описи на нивоата и квалитетот.
- Критериумите за утврдување на сумативна оценка треба да им бидат однапред познати на учениците, а по можност и да учествуваат во нивното утврдување.  
(На пример, колку поени вреди секој елемент на портфолиото; колку вреди содржината, колку композицијата, а колку правописот во писмен состав.)
- Критериумите за интерно оценување треба да бидат усогласени со критериумите за екстерно оценување.  
(Секогаш, кога постојат, треба да се користат стандардите/нивоата поставени во националните и меѓународните оценувања.)

#### 5. Оценката треба да биде образложена.

- На ученикот и на родителите треба да им се објасни начинот на кој е формирана оценката.  
(Што се зема предвид при оценувањето, како резултатите од различни оценувања влијаат на оценката и сл.)
- Резултатите што ги постигнал ученикот треба да му бидат објаснети и од аспект на субјективните и објективните околности во кои ги постигнал и да се дадат насоки за понатамошна работа.  
(Кај различни ученици различни субјективни и објективни фактори можат да имаат, поголемо или помало, позитивно или негативно влијание врз нивните постигања. За такви фактори се сметаат: возраста, способностите, мотивацијата, полот, сликата за себе, самопочитувањето, специфичните потреби, цели, желби и интереси на ученикот, односно социо-економскиот статус на семејството на ученикот, вклучувајќи ја и пошироката средина во која тој живее и учи.)
- При објаснувањето на постигнатите резултати треба да се земат предвид и разните ограничувања (слабости) од методолошка и друга природа во спроведувањето на оценувањето.  
(На пример, при оценување на усни одговори и кога постојат критериуми за оценување, треба да се има предвид присуството на субјективност во оценувањето; отежнато е поенирањето на решението кај недоволно структурираните задачи итн.)

#### 6. Учениците и родителите треба да бидат информирани за правото и постапката за приговор на оценката.

- Кога ученикот и родителот се незадоволни од добиените резултати од проценката на постигањата треба да се направи проверка на резултатот заедно со наставникот.
- Секој приговор треба да биде разгледан и решен според постапка пропишана со закон или со друг пропис.

## V. ИНФОРМИРАЊЕ ЗА СОЗНАНИЈАТА ОД ОЦЕНУВАЊЕТО

**Информирањето за сознанијата од оценувањето треба да биде навремено, јасно, точно и употребливо за корисниците.**

Информирањето за постигањата и другите сознанија добиени со оценувањето имаат за цел да обезбедат релевантни информации за сите заинтересирани субјекти (ученици, родители, наставници) и институции (локална самоуправа, стручни институции, Министерство за образование и наука и други) кои донесуваат различни одлуки сврзани со учењето, наставата, унапредувањето на оценувањето и образованието пошироко.

### 1. Информирањето за сознанијата од оценувањето треба да биде според нормативните акти, училишната политика за оценување и Стандардите за оценување.

- Сите во училиштето треба да се запознати со нормативните акти што го регулираат оценувањето, училишната политика за оценување и Стандардите за оценување.
- При одлучувањето за информирањето што не е регулирано со нормативни акти (закон, правилник) треба да се имаат предвид намената, формата, содржината, нивото на деталите, зачестеноста, одредувањето на времето и доверливоста.
- Во одлучувањето за начинот и видовите на информации што не се пропишани со нормативните акти треба да се вклучени, покрај директорот, и стручната служба и наставниците.

(На пример, зачестеноста и начинот на информирање на родителите, видовите на извештаи за постигањата на ниво на училиштето, обрасците за аналитичко оценување и друго.)

- Резултатите од екстерните оценувања, нивните носители треба да ги доставуваат и до училиштето на начин што е разбирлив за наставниците.

### 2. Усните и писмените информации од тековното оценување треба да се поврзани со целите на наставата.

- Информациите од тековното оценување наменети за учениците и родителите треба да се поврзани со информациите што им се дадени за целите што учениците треба да ги постигнат.

(Информациите за целите треба да бидат дадени пред некоја програмска целина и активност за учење и информирањето за постигањата треба да се однесува за напредокот и постигнувањето на тие цели.)

- Информирањето наменето за подобрување на учењето треба да содржи опис на добрите и слабите страни на учењето и постигањата на ученикот и да дава насоки како да се искористат потенцијалите при понатамошното учење.
- Наставникот за свои потреби треба да прави резимирани прегледи на сознанијата од тековното оценување.

(Тие можат да бидат само прегледи „во глава“ или во вид на куси белешки како потсетник при планирањето на идната работа.)



### **3. Училиштето треба да има изграден систем што ќе овозможи квалитетно информирање на родителите.**

- Родителите треба да бидат редовно информирани за учењето и постигањата на нивното дете.

(Освен информирањето за постигањата на крајот на пропишаните периоди на оценување (тримесечјата, полугодieto, крајот на годината) родителите треба да добиваат редовни информации во усна или писмена форма (на индивидуални средби, писмени белешки, листи за проверка, коментари на пишани трудовите на учениците и сл.))

- Информациите наменети за родителите и учениците треба да бидат дадени со јазик и стил кој е разбирлив за нив.

- Содржината на информациите наменети на родителите треба да претставува добра основа за средби и разговори помеѓу наставникот и родителите и договарање на поддршката на напредокот на ученикот.

(Состаноците можат да бидат иницирани од наставникот или од родителите. Кога е соодветно и можно може да присуствуваат и самите ученици. Информациите треба да даваат можност да се дискутира постигањето, да се појасни разбирањето на резултатите од оценувањето, резимираните коментари и оценки, како и да се договорат активности.)

### **4. Пристапот до информациите од оценувањето треба да биде утврден со училишната политика за оценување во согласност со законите и со прифатените декларации за човекови права.**

- Треба да биде утврдено кои видови информации од оценувањето им се достапни на кои субјекти и под кои услови.

(На пример, на локални и државни надлежни институции и на пошироката јавност треба, по правило, да им бидат достапни само збирни податоци (освен во случаи на жалби), а не индивидуални; на родителите и другите субјекти непосредно одговорни за учењето на ученикот треба да им бидат достапни индивидуални податоци само за конкретен ученик.)

- Информациите за постигнатите резултати наставниците и другиот образовен кадар треба да ги користат на начин кој е во согласност со професијата и да ги употребуваат информациите конструктивно и во полза на учениците.

(На пример, наставникот кој има информации за оценките на ученикот по други предмети може да ги употреби само во позитивна конотација.)

### **5. Свидетелствата како педагошки документи треба да потврдат дека ученикот успешно го завршил одделението и да обезбедат валидни информации за постигнатиот успех.**

- Оценките во свидетелствата треба да се изведени врз основа на валидни податоци.

- Оценките во свидетелствата се објективен показател за степенот на постигнатост на програмските цели за соодветното одделение.

## КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ

### I. Планирање на оценувањето

#### **Наставникот знае:**

1. дека планирањето на оценувањето е интегрален дел од процесот на планирање на наставата;
2. дека целите на наставната програма се поврзуваат со целите на оценувањето;
3. за видовите на оценувањето и нивната функција во процесот на поучување и учење:
  - дијагностичкото оценување како оценување со кое се прибираат податоци за почетната состојба која е релевантна за идното учење (предзнаења на ученикот, интереси, мотивација, способности);
  - формативното оценување како оценување што претставува тековно следење и проверување на учењето и постигањата на ученикот и негово упатување за натамошното учење;
  - сумативното оценување како оценување на наученото заради формирање на оценка за постигањата на ученикот во определен период.

#### **Наставникот е оспособен:**

1. во сите видови на планирања на наставата на соодветен начин да го вградува и оценувањето;
2. да ги поврзува целите на оценувањето со целите на наставата во сите видови планирања;
3. динамички да го планира процесот на наставата и на оценувањето, врз основа на информациите добиени од оценувањето;  
(Врз основа на сознанијата од претходното оценување смислено да ги рedefинира целите и да ги планира поучувањето, учењето и оценувањето. За таквото планирање на наставата и во нејзини рамки на оценувањето наставникот треба да го познава методот на акциско истражување.)
4. тимски да планира активности за оценување.  
(На ниво на стручен актив да ги планира критериумите, методите, времето на сумативното оценување и сл.)

### II. Избор на методи за оценување и избор/изработка на инструменти

#### **Наставникот знае:**

1. разновидни методи за оценување и соодветни инструменти;
2. за карактеристиките на методите за оценување (валидност, релијабилност, објективност);
3. кои критериуми се релевантни за избор на инструментите (пред сè валидност, објективност, рационалност).

**Наставникот е оспособен:**

1. да избира методи и да изготвува инструменти за оценување со цел да обезбеди валидни информации за учењето и за постигањата на учениците соодветно на целта на оценувањето;
2. да избира методи соодветни на возраста на учениците и нивните образовни потреби и да приспособува и изготвува соодветни инструменти;
3. да го анализира квалитетот на методите и инструментите што ги избира/изготвува.

**III. Спроведување на процесот на оценување**

**Наставникот знае:**

1. за карактеристиките на квалитетното оценување (валидност, релијабилност, објективност, транспарентност);
2. дека примарна цел на оценувањето е да придонесе за подобрување на постигањата на учениците;
3. дека низ процесот на оценување се обезбедуваат релевантни показатели за учењето и за постигањата на ученикот како и за квалитетот на реализираната наставна програма;
4. дека повратната информација што му се дава на ученикот за неговото учење и постигање е клучна за насочување на понатамошното учење;
5. принципите за изготвување на инструментите за оценување и за нивната примена;
6. за ограничувањата и грешките во процесот на оценување;
7. за екстерните оценувања (национални и интернационални) и со нив поврзаните стандарди на постигања;
8. како оценувањето е нормативно регулирано (со закони, правилници, упатства).

**Наставникот е оспособен:**

1. да применува различни методи за оценување и да ги проценува ефектите од нивната примена;
2. да изготвува и да користи различни инструменти за оценување (на пр., задачи, тестови, чек листи, аналитички листи) и упатства за оценување;
3. систематски да го следи напредувањето на учениците и да ги бележи квалитативните и квантитативните сознанија од оценувањата;
4. да интерпретира резултати од различни видови оценувања (формални и неформални оценувања, национални и меѓународни оценувања) и да ги идентификува постигањата и пропустите на учениците;
5. да ги вклучи учениците во процесот на оценување;
6. да дава квалитетна повратна информација која ќе му помогне на ученикот во понатамошното учење;
7. да создава поволна клима учениците да можат да ги покажат своите постигања;
8. да спроведува стандардизирани тестови на знаења и да ги интерпретира општите показатели за постигањата на учениците;

9. да користи готови компјутерски апликации за оценување (банка на ајтеми, компјутерски тестови, електронски портфолија и сл.).

#### **IV. Формирање на оценка**

##### **Наставникот знае:**

1. дека сумативната оценка се формира врз основа на повеќе оценувања;
2. за видовите критериуми за оценување (критериуми базирани врз норми и критериуми базирани врз стандарди);
3. за функцијата на пропишаните упатства и постапки за толкување на постигнатите резултати.

##### **Наставникот е оспособен:**

1. доследно да ја применува училишната политика и нормативната регулатива за формирање на оценки;
2. да формира валидна и објективна сумативна оценка врз основа на сите прибрани информации за постигањата на ученикот;
3. да го презентира и образложи начинот на кој е формирана оценката.

#### **V. Анализа и информирање за сознанијата од оценувањето**

##### **Наставникот знае:**

1. какви информации се даваат во различни видови оценувања и на кои субјекти;
2. основни постапки за обработка и анализа на квалитативни и квантитативни показатели од оценувањето;
3. за општите правила на комуникација во врска со оценувањето со различни субјекти;
4. дека податоците од оценувањето можат да бидат употребени и на неетички начин.

##### **Наставникот е оспособен:**

1. редовно и квалитетно да ги информира родителите за напредокот на нивното дете;
2. во објаснувањето на резултатите да ги земе предвид условите во кои тие се постигнати (социоекономски, културни и сл.);
3. да изготвува извештаи за постигањата на ниво на паралелка или наставен предмет и да ги интерпретира;
4. да спроведува мали акциски истражувања за подобрување на оценувањето;
5. да дава информации за постигањата на учениците на начин приспособен на корисниците;
6. да ја запази доверливоста на информациите и да го предупреди нивното неетичко користење;

## ПРИЛОГ 2.1. ЛИСТА ЗА ПРОЦЕНКА НА ЦЕЛИТЕ НА УЧЕЊЕТО

- Дали целта на учењето произлегува од целта или задачата на наставата?
- Дали целта е мерлива?
- Дали целта е насочена кон еден карактеристичен аспект на очекуваниот резултат/изведбата?
- Дали целта е насочена кон ученикот?
- Дали во дефинирањето на целта на учењето е искористен ефективен, активен глагол што го насочува посакуваното ниво на резултатот/изведбата?
- Дали целта на учењето мери извесен спектар на образовни резултати?
- Дали целта на учењето одговара на наставните активности и оценувањата?
- Дали целта ги прецизира соодветните услови за резултатот/изведбата?
- Дали целта на учењето е формулирана од гледна точка на видливи резултати од однесувањето?

**ПРИЛОГ 22.**

**ЛИСТА НА СТРАТЕГИИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ПРИ ОЦЕНУВАЊАТА ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ**

**Рамка за приодите и методите во оценувањето**

**КАКО МОЖЕМЕ ДА ГО ОЦЕНУВАМЕ УЧЕЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЧАС?**

Форма на селектиран одговор	Отворен одговор			
	Кус писмен одговор	Оценување базирано на практична оспособеност		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Повеќечлен избор</li> <li>■ Точен/неточен</li> <li>■ Поврзување</li> <li>■ Проширен повеќечлен избор</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Пополни ги празните места</li> <li>■ Збор(ови)</li> <li>■ Фраза(и)</li> <li>■ Краток одговор</li> <li>■ Реченица(и)</li> <li>■ Пасуси</li> <li>■ Обележи го дијаграмот</li> <li>■ „Покажи како работиш“</li> <li>■ Визуелна претстава</li> <li>■ Писмен состав</li> </ul>	Продукт/труд	Изведба	Оценување насочено кон процесот
		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Истражувачки труд</li> <li>■ Приказна / драмски текст</li> <li>■ Поема</li> <li>■ Портфолио</li> <li>■ Уметничка изложба</li> <li>■ Научен проект</li> <li>■ Видео/аудио-запис</li> <li>■ Лабораториски извештај</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Усно искажување</li> <li>■ Танц/движења</li> <li>■ Демонстрација во научна лабораторија</li> <li>■ Покажување атлетски способности</li> <li>■ Читање драмски текстови</li> <li>■ Играње претстава</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Дебата</li> <li>■ Музички рецитал</li> <li>■ Внесување податоци со тастатура</li> <li>■ Одржи час</li> <li>■ Усно испрашување</li> <li>■ Опсервација (набљудување)</li> <li>■ Интервју</li> <li>■ Состаноци</li> <li>■ Опис на процеси</li> <li>■ Размислувај гласно</li> <li>■ Дневник за учењето</li> </ul>

**ПРИЛОГ 3.1. ПРЕПОРАКИ ЗА РАБОТАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО УЧИЛНИЦА**

Следниот приказ (преземен од истражувањето на школското оценување) истакнува што наставниците можат да сторат за да ја стимулираат и зголемуваат мотивацијата за учење.

Наставниците	
треба...	не треба...
да им овозможат на учениците право на слободен избор и да ги поттикнуваат да преземат одговорност за сопството учење;	при планирањето на наставата да се задржуваат само на она што се тестира за сметка на сè останато;
да ги запознаат учениците со целите на наставните содржини и да им даваат повратни информации што ќе им помогнат во процесот на учење;	постојано да прават подготовки за тест;
да ги поттикнуваат учениците да го оценуваат својот труд според тоа колку научиле и колку напреднале;	да ги поучуваат и да настојуваат учениците да одговараат на специфични тест прашања;
да им го објаснат на учениците критериумот по кој нивниот труд се оценува и да ги советуваат како самите да го оценат својот труд;	да ги поттикнуваат учениците да ја оценат својата работа користејќи бодови и оценки;
да настојуваат учениците да го прошират разбирањето за целите на нивниот труд, особено за она што го учат; да подготват повратни информации во врска со тие цели;	да изумат дека стресот пред тест ги намалува резултатите кај одредени групи ученици (особено кај девојчињата и учениците со потпросечни постигнувања);
да подготват повратни информации што ќе им овозможат на учениците да се запознаат со следните чекори во наставата и успешно да ги совладаат;	да подготват повратни информации за можностите на учениците индиректно изложувајќи го својот цврст и непроменлив став за потенцијалот на секој ученик поединечно;
да ги поучуваат учениците да го ценат вложениот труд и широкиот спектар на достигнувања;	да вршат споредба меѓу учениците во однос на нивните оценки и да им допуштаат на учениците да го сторат истото, давајќи им со тоа статус врз основа на резултатите од тестовите;
да ја поттикнуваат соработката меѓу учениците и позитивните ставови за туѓите успеси и постигнувања.	да поттикуваат натпревар за оценки и бодови меѓу учениците.

Извор:

Testing, Motivation and Learning 2002, стр. 8

**ПРИЛОГ 4.1. КАРАКТЕРИСТИКИ НА ПОВРАТНАТА ИНФОРМАЦИЈА**

Ефективна повратна информација	Неефективна повратна информација
Се однесува на постигнување на договорените цели.	Ги стигматизира учениците, на пр. „потруди се повеќе“; „правиш многу грешки“ итн.
Говорна е: аналитички го опишува постигањето и сите негови комплексности и од повеќе аспекти.	Се дава во вид на број на поени, процент или бројка.
Описите се дадени со зборови и се однесуваат на постигнување на целите, определени со описните критериуми.	Дадена е вредносно или споредбено: одлично, добро, задоволително, незадоволително, примерно, непримерно, малку успешно..., без увид во факторите, врз основа на кои е даден таков суд.
Процесот на оценување е транспарентен: однапред се зне што е вредно и што се очекува, за што ученикот ќе биде оценет и на кој начин.	Бидејќи резултатот, односно бројката не е заснована, односно документирана, процесот на оценување изгледа арбитрарен и непотребно прикриен, без оглед на тоа колку е доследен од психометриски аспект.
Ги почитува процесите и продуктите (резултатите).	Почитува само процеси или само продукти (резултати).
Давањето на информацијата најчесто, односно секогаш е во процесот.	Информацијата се дава повремено или еднократно.
Го поттикнува ученикот на залагање за подобрување и му укажува што и како да подобри.	Не го поттикнува ученикот, туку може малку да го искара, дури и не му укажува што и како да подобри.
На ученикот му укажува и на неговите силни подрачја.	Бара само грешки и слаби подрачја.
Правовремена е за да овозможи подобрување.	Задоцнета е и не овозможува подобрување.
На ученикот му овозможува и самиот да се оценува и да го следи својот напредок.	Оценувањето е отуѓена постапка од ученикот.

Извор:

Z. R. Ilc: Pristopi k poucevanju, preverjanju in ocenjevanju, Ljubljana, 2003



**ПРИЛОГ 5.1.**

**ОБРАЗЕЦ ЗА БЕЛЕЖЕЊЕ НА НАСОЧЕНИТЕ СЛЕДЕЊА  
НА ПРАШАЊАТА ОД УЧЕНИКОТ**

Лекција/час: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

Име на следениот ученик/ученици: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Клучни образовни цели на часот: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Следена активност: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ученик кој се следи	Прашања од ученикот	Коментар

Заклучок: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ПРИЛОГ 52. СТРАТЕГИИ ЗА ПОУЧУВАЊЕ ЗА ЕФЕКТИВЕН ДИЈАЛОГ**

<p><b>Прислушување на дијалогот во група</b></p> <p>Наставникот наслушува идентификувајќи ги доказите за процесот на учење кој се случува во групата со цел или да ги пренесе идеите од една во друга група или по-касно да ги изложи во групната дискусија. Така наставникот може да го планира редоследот на групите кои одговараат и да придонесе кон богат општ дијалог во одделението. Понекогаш тој може да се вклучи со цел да стимулира поефективна дискусија во групата.</p>	<p><b>Богати прашања</b></p> <p>Отворени прашања за кои е потребно високо размислување кои бараат од учениците или да поврзуваат или да применуваат идеи, да даваат причини, обопштуваат (сумираат) или евалуираат. Понекогаш тие ги принудуваат учениците да се запрашаат себе си дополнително со цел да изнаоѓаат аргументација, односно да објаснуваат. Одговорите на овие прашања најчесто бараат продолжени одговори.</p>
<p><b>Прашања поврзани со ресурсите и задачите</b></p> <p>Ресурсите се користат со цел да се помогне при отварање на специфично прашање – на пример, двете растенија кои беа дискутирани во описот 2. Ресурсите (помагалата) можат да бидат моќно орудие ако се одбрани да создадат и дадат придонес кон поставувањето на предизвикувачки прашања како и кон процесот на учење преку одговарање на поставените предизвици.</p>	<p><b>Наставни модели за поттикнување и говор на телото со цел да се поттикне континуитет</b></p> <p>Користење на говорот на телото или вербални поттикнувања со цел да се поттикнат учесниците да ги дадат своите одговори. На пример, користење на фразата ‘Продолжи...’ или климање со главата кога ученикот подзастанува. Правејќи го ова јасно, целта на наставникот е учениците да прифатат слична стратегија која ќе ја применат во нивниот групен дијалог.</p>
<p><b>Време за чекање по поставувањето на прашањето од страна на наставникот</b></p> <p>На учениците им се остава време независно да размислат за поставеното прашање, да размислат и да формулираат идеи пред да бидат прашани за одговор.</p>	<p><b>Без прашања за кои треба да се крене рака за да се одговори</b></p> <p>Наставникот го избира ученикот кој ќе одговара на поставеното прашање, односно на нив повеќе се гледа како на поддржувачи на процесот отколку волонтери. Набљудувајќи го говорот на телото на учениците, наставникот може да ги препознае оние кои би можел да придонесат со своите идеи.</p>
<p><b>Главно (важно) прашање</b></p> <p>Некои прашања не можат да бидат одговорени веднаш. По својата природа, ова прашање црпи одговор од повеќе ученици и ги поттикнува да изнајдат листа на помали прашања кои треба да се одговорат пред да се формулира одговорот на главното (важното) прашање. Понекогаш овие помали прашања ги поставува наставникот.</p>	<p><b>Разговор помеѓу соучениците</b></p> <p>Наставникот го поттикнува дијалогот, често преку прашање, овозможувајќи интеракција помеѓу соучениците со цел поддржување на процесот на учење. Можноста да се разгледуваат идеите во рамките на паровите или малите групи им помага на учениците да ги искажат и проверат своите идеи пред да го презентираат својот групен одговор пред целото одделение. Одговорите подобро се формулираат преку разговор во групата.</p>

<p><b>Знакови и поттикнувања</b></p> <p>Наставникот се служи со гестикација или кратки фрази со цел да ги вклучи учениците во дијалогот, на пример – <i>‘Дали некој не се согласува?’</i> или <i>‘Кој може да ни помогне да ја разгледаме оваа идеја?’</i>.</p>	<p><b>Давање признание кога учениците покажуваат ефективен дијалогот</b></p> <p>Наставникот експлицитно треба да го признае постоењето на форми на ефективниот дијалог кога тие ќе се појават.</p>
<p><b>Правење пауза за набљудување или анализа</b></p> <p>Наставникот отстапува за да го набљудува процесот на учење во одделението. Ова им овозможува да проценат брзо што учениците можат да направат, делумно да направат или не можат да направат, и согласна тоа да го прилагодат своето поучување.</p>	<p><b>Покажување на интерес и ентузијазам</b></p> <p>Наставникот треба да покаже почитување на мислењето на другите со тоа што ќе го разгледа тоа мислење, исто така треба да покаже позитивен одговор кон искрените меѓутоа неадекватни одговори, или треба да биде возбуден од добриот и точен одговор.</p>
<p><b>Време за чекање по одговорот на ученикот</b></p> <p>На учениците им се остава време да размислат за одговорот на нивниот соученик на определено прашање. Ова им помага да проверат дали го разбрале одговорот и да формулираат дополнителен одговор кој се гради на претходно кажаното.</p>	<p><b>Должината на времето за чекање варира</b></p> <p>Должината на времето за чекање е прилагодена согласно на важноста и нивото на предизвик што го носи прашањето – на пример, од неколку секунди пауза за определено мислење до подолги паузи од неколку минути за рефлексивна или дискусија.</p>
<p><b>Користење на погрешни или делумно точни одговори со цел поттикнување на реакција</b></p> <p>Модели за поучување кои не се сигрни за тоа кој е вистинскиот одговор, односно наставници кои превземаат ризици и се вулнерабилни, или наставници кои им помагаат на учениците да дојдат до делумно точни одговори и бараат од другите ученици да го предизвикаат или помогнат ова размислување со аргументи.</p>	<p><b>Преговарање за точноста или неточноста на одговорите и зошто</b></p> <p>Наставникот овозможува гласање за некој од одговорите, или ги кристализира ставовите на две спротивни групи помагајќи во фокусирањето на понатамошната дискусија. Го поттикнува поставувањето на предизвикувачки конструктивни идеи со тоа што ги објаснува алтернативните аргументи или видувања.</p>
<p><b>Користење со стратегии за дискусија во група</b></p> <p>Наставникот се користи со стратегии и методи (на пример: праќање на претставници, винокито групи, мозаик, снежна топка) со цел дијалогот во групата да остане фокусиран и идеите од учениците ефективно да се подделат помеѓу различните групи.</p>	

**ПРИЛОГ 5.3.**

**САМООЦЕНУВАЊЕ НА ПРЕТХОДНИТЕ ЗНАЕЊА ЗА НЕКОЈА ТЕМА:  
СТРАТЕГИЈА ЗСН**

ЗСН (Огле, 1986) е наставна стратегија за читање што се користи за да ги води учениците низ текстот. Учениците почнуваат нафрлувајќи идеи за сè што *знаат* за некоја тема. Овие информации се запишуваат во колоната З од табелата ЗСН. Потоа учениците прават листа на прашања за она што *сакаат да го знаат* за некоја тема. Овие прашања се запишуваат во колоната С од табелата. За време на читањето или потоа учениците одговараат на прашањата запишани во колоната С. Новите информации што ги *научиле* се запишуваат во колоната Н од табелата ЗСН.

Користејќи ја ЗСН како стратегија што ја води наставникот тој:

- ги мобилизира претходните знаења на учениците за некоја тема од текстот или наставната единица;
- поставува цел за читање;
- им помага на учениците да го следат разбирањето на текстот;
- им овозможува на учениците да го оценуваат разбирањето на текстот;
- им дава можност на учениците да ги прошират идеите надвор од текстот.

Кога стратегијата се користи за самооценување, ученикот:

- ги документира своите претходни знаења за темата на текстот;
- си поставува цел за читање, поставувајќи си прашања на кои ќе треба да одговори за време на читањето (или во текот на проучувањето на наставната единица).

**Табела ЗСН**

Што знам (Мои знаења за темата)	Што сакам да знам (Мои прашања)	Што научив
Моите знаења за темата се: (а) Одлични (б) Просечни (в) Слаби		Текстот или наставната единица ги разбираам: А. одлично Б. добро В. доволно Г. недоволно

Побарајте од учениците во колоната З, да ги запишат клучните информации што ги имаат во врска со темата. Потоа побарајте од нив да ги оценат своите знаења за темата како: (а) одлични, (б) просечни или (в) слаби.

Побарајте од учениците во колоната С да осмислуваат прашања на кои очекуваат одговор во текстот или наставната единица.

- „Што мислиш, што ќе научиш за оваа тема врз основа на текстот што ќе го прочиташ?“
- Изберете една идеја од колоната З и прашајте: „Што сакаш повеќе да знаеш за оваа идеја?“

Побарајте од учениците во колоната Н:

- да направат резиме на она што го научиле од наставната единица или текстот;
- да ги напишат одговорите на прашањата што ги поставиле;
- да оценат како го разбираат текстот или наставната единица: одлично, добро, доволно или недоволно.

Охрабрете ги учениците да побараат други извори на информации што не можеле да ги најдат во текстот.

### Проширување на ЗСН со анализи (за повозрасни ученици)

Кај повозрасните ученици ЗСН може да се прошири на следниов начин:

Што знам (Моите знаења за темата)	Што сакам да знам (Моите прашања)	Што научив	Врски што ги воспоставив со други проучувања	Како можам да ги применим овие идеи во мојот живот?	Мои сознанија

Значи, учениците треба да одговорат на следново:

- врските што можам да ги воспоставам со други проучувања;
- како можам да ги применим овие идеи во мојот живот;
- моите сознанија или анализи врз основа на овие идеи.

### Стратегија ПМИ

Оваа стратегија им помага на учениците да го вреднуваат тоа што го научиле; наставникот бара од нив да ги забележат поединечно или во групи: позитивните елементи (плус или П), негативните елементи (минус или М) и она што било интересно (И) во темата.

**ПРИЛОГ 6.1. ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА НА ПИШУВАЊЕТО**

Следнава табела претставува пример на листа за самооценување за коригирање/лекторирање на извесен текст.

		Стави X за „да“
1	Дали сите зборови се напишани правилно?	
2	Дали пишуваш целосни реченици (сите реченици имаат подмет и прирок)?	
3	Дали правилно ги користиш времињата?	
4	Дали твојот речник и изборот на зборовите е соодветен за овој контекст?	
5	Дали запирките и точките ги користиш ефикасно?	
6	Дали точките правилно ги користиш?	

**ПРИЛОГ 62.**

**ИЗРАБОТКА НА УПАТСТВА ЗА ПИШУВАЊЕ ЕСЕЙ  
НА ОПРЕДЕЛЕНА ТЕМА - НАСОКИ**

Наставникот наведува дека постојат неколку патокази при изработката на упатства за пишување што ќе им помогнат на учениците да се фокусираат на работата:

**Тема:** Кажете му на ученикот на која тема (личност или предмет) ќе биде задачата.

**Околности:** Кажете му на ученикот по кој повод или поради која ситуација треба да ја напише задачата.

**Публика:** Кажете му на ученикот која е целната публика.

**Цел:** Кажете му на ученикот која е целта на пишувањето – информативна или наративна? Имагинативна? Убедувачка?

**Улогата на писателот:** Кажете му на ученикот која улога треба да ја игра додека пишува (на пример, пријател, ученик, родител итн.).

**Пример на упатство за пишување:**

**Сценарио:** Бен има намера да најде работа како продавач во стоковна куќа. Никогаш во животот не работел во стоковна куќа, но знае дека располага со добри интерперсонални вештини. Според својата стратегија за барање работа, еднаш неделно Бен ги прегледува огласите за работни места во весникот и им испраќа своја биографија на заинтересираните. Веќе поминаа два месеци, а Бен не само што нема најдено работа, туку никој не го викнал ни на разговор за работа. Бидејќи ти е пријател, Бен доаѓа кај тебе за да го посветуваш како да најде работа како продавач.

**Инструкции:** Какви повратни информации ќе му дадеш на Бен во врска со неговата стратегија за наоѓање работа како продавач?

Конкретно, опиши две стратегии за кои Бен, според тебе, треба да размисли за да биде поефикасен при барањето работа како продавач. Објасни како ќе му ги претставиш овие стратегии на Бен.

**Одговорот ќе биде вреднуван според твојата способност:**

- да планираш (вреднување на ефикасноста на планот за постигнување на целите);
- да решаваш проблеми и да донесуваш одлуки (осмислување стратегии со опции за ефикасна акција);
- да ги преточиш идеите во писмена форма.

**ПРИЛОГ 6.3.**

**ВОДИЧ ЗА БОДИРАЊЕ ПРИ ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПИШУВАЊЕТО ВО ВИШИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА НА ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО ОРЕГОН**

**ИДЕИ И СОДРЖИНА**

6. Пишувањето е извонредно јасно, насочено и интересно. Тоа го одржува вниманието на читателот. Главните идеи се истакнуваат и се развиваат добро поддржани со богати конкретизации што се соодветни на публиката и на целта.
5. Пишувањето е јасно, насочено и интересно. Тоа го одржува вниманието на читателот. Главните идеи се истакнуваат и се развиваат поддржани со конкретизации што се соодветни на публиката и на целта.
4. Пишувањето е јасно и насочено. Читателот може лесно да ги разбере главните идеи. Конкретизации што ја поддржуваат идејата постојат, но можеби во ограничен број или некако вопштено.
3. Пишувањето содржи главни идеи (идеја), но тие се премногу општи или поедноставени. Конкретизациите што ја поддржуваат идејата често се премногу ограничени, премногу општи или понекогаш надвор од темата.
2. Пишувањето содржи главна идеја(и), но таа е неразвиена и целта е некако нејасна.
1. На пишувањето му недостасува главна идеја(и) или цел. Пишувањето содржи идеи коишто се многу ограничени или просто се нејасни, има неколку или нема обиди да се развиваат идеите. Составот е премногу кус за да го покаже развојот на една идеја.

**ОРГАНИЗАЦИЈА**

6. Организацијата обезбедува централната идеја(и) и конкретизациите што ја поддржуваат да бидат јасни. Редоследот и структурата се цврсти и лесно го водат читателот низ напишаното.
5. Организацијата помага да се разјасни централната идеја(и) и конкретизациите што ја поддржуваат. Редоследот и структурата се цврсти и го водат читателот низ напишаното.







4. Организацијата е јасна и функционална. Постои редослед и структура, но личат како да се според некоја формула.
3. Направен е обид да се организира пишувањето, но на извесни места тоа не функционира добро или, пак, напорот е премногу видлив.
2. На пишувањето му недостасува јасна организациска структура. Направен е извесен обид за организирање, но составот тешко се следи и читателот мора да препрочитува голем дел од текстот. Се чини дека текстот е некомплетен.
1. Текстот не опстојува како целина, пишувањето е несредено и неповрзано. Дури и по препрочитувањето, читателот сè уште е збунет.

#### ТЕК НА РЕЧЕНИЦИТЕ

6. Пишувањето има ефективен тек којшто е рамномерен и природен. Речениците се ставени заедно така што тие се постојано разновидни и интересни. Речениците го прават текстот лесен и интересен за читање.
5. Пишувањето има рамномерен, природен тек. Речениците се ставени заедно така што се разновидни и интересни. Речениците го прават текстот лесен и интересен за гласно читање.
4. Пишувањето има тек, меѓутоа врските меѓу реченичните фрази или речениците немаат соодветен тек. Речениците се разновидни во извесна мерка и овозможуваат лесно читање на глас.
3. Пишувањето има тенденција да биде повеќе непостојано отколку рамномерно. Понекогаш несмасните конструкции го тераат читателот да чита побавно или да го препрочитува текстот.
2. Пишувањето има тенденција да биде непостојано или да се оддалечува од темата. Несмасната реченична конструкција често го тера читателот да чита побавно или да го препрочитува текстот.
1. Пишувањето е тешко за следење или за гласно читање. Речениците имаат тенденција да бидат непостојани, нецелосни или, пак, се многу несмасни.

## ПРИЛОГ 7.1. ДНЕВНИК ЗА УЧЕЊЕ / ДНЕВНИК ЗА САМООЦЕНУВАЊЕ

Дневниците за учење можат да се водат од страна на поединци за:

- одреден предмет, на пр. математика;
- пишување или читање (при што тие „одговараат“ на текстови кои ги имаат прочитано или напишано);
- проект, во кој еден или повеќе ученици можат да водат дневник.

Доколку се води редовно (на пр., секој ден, два–три пати во неделата), дневникот и на наставниците и на учениците може да им обезбеди значајни информации за формативното оценување. Дополнително, дневниците можат да се користат и за сумативно оценување. На пример, дел од оценката по предметот или за одреден проект може да се формира врз основа на нив, пр.:

*Дневник за учење = 20% од оценката (оценето врз основа на квалитетот на идеите)*

*Структурирано интервју спроведено на половината на проектот = 20%*

*Конечен пишан извештај за проектот = 60%*

*Усна презентација пред одделението = 20%.*

За групен проект може да се примени следниов пристап:

*Дневник за учење = 20% од оценката*

*Оценка на групниот проект = 50% од оценката*

*Вашиот придонес во проектот = 30% од оценката (проценето во споредба со придонесот на другите членови).*

Дневникот за учење може да се состои од следниве делови:

Контекст (пр., одделение, тема, проект) и датум	Непосредна реакција	Рефлексija (одложена реакција и коментар)

Дневникот за учење кој е поврзан со предметот или проектот, може да покаже:

- што сте правеле;
- колку време тоа одземало;
- што имате откриено:
  - вообичаеното – што очекувавте да откриете;
  - неочекуваното – по што тимот може да ги додаде новите открија.
- на кои проблеми/потешкотии наидовте.

Компонентата „рефлексивност“ може да содржи:

*Главната идеја на дискусијата /...*

*Како таа е поврзана со други идеи /...*

*Прашања кои сè уште се неодговорени /...*

*Каде би можел да најдам повеќе информации /...*

Оценување на дневниците за учење:

- кога се користат за формативни цели, додадете коментар или прашање за ученикот да го одговори;
- кога се оценуваат за сумативни цели, испитајте го нивото на критичкото мислење користејќи таксономија како онаа на Блум.

Конечно, наставниците можеби ќе сакаат да ги напишат своите сопствени одговори во дневниците за учење на учениците, како во следниов пример:

Резиме	Реакција	Коментар на наставникот
Ахил го бркаше Хектор и излезе од трката за да каже за изворите покрај кои трчаа.	Голема брканица се случува, како дете кога бега од чудовишните при кошмарен сон. Тогаш, неговиот нос се нурнува во цветна ливада на досада кога започнува делот за пролетта.	Ученикот очигледно го разбрал овој дел од <i>Илијада</i> затоа што е способен точно да го резимира она што се случува. Реакцијата укажува на тоа дека ученикот го поврзува текстот со реалноста. Тој, исто така, е способен да го искаже своето мислење („цветна ливада на досада“).

Извор:

<http://www.wku.edu/3kinds/mfillmpg.html#Daily%20Logs>

## ПРИЛОГ 72. ГРАФИЧКИ ОРГАНИЗАЕРИ ЗА САМООЦЕНУВАЊЕ \*

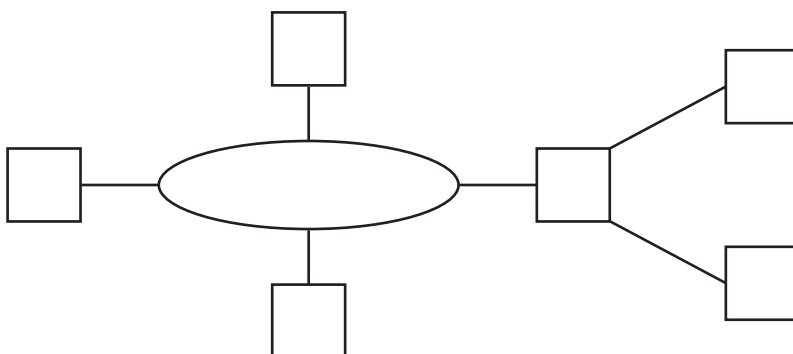
### ЗСКН ТАБЕЛА (ЗНАМ, САКАМ ДА ЗНАМ, КАКО ЌЕ НАУЧАМ, НАУЧИВ)

Што знам?	Што сакам да знам?	Како ќе научам?	Што научив?

Полза за наставникот:	Полза за ученикот:
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му овозможува да го утврди предзнаењето и да ги коригира навреме сите погрешни сфаќања;</li> <li>■ се следи процесот на учење.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му овозможува да го поврзе претходното со новото знаење;</li> <li>■ може да си поставува сопствени цели и приоритети во учењето;</li> <li>■ го следи текот на сопственото учење;</li> <li>■ го согледува сопствениот напредок.</li> </ul>

### МИСЛОВНА МАПА

Клучниот поим се впишува во центарот и со него се поврзуваат другите поими.



- Може да се користи за организирање идеи.
- Може да се користи на почетокот и на крајот на учењето.

Полза за наставникот:	Полза за ученикот:
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му овозможува увид во структурата на идеите.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му помага да го структурира своето знаење;</li> <li>■ му помага да го следи збогатувањето на знаењето.</li> </ul>

\* Адаптирано според прилози во брошурата Self - assessment, Association for Achievement and Improvement through Assessment

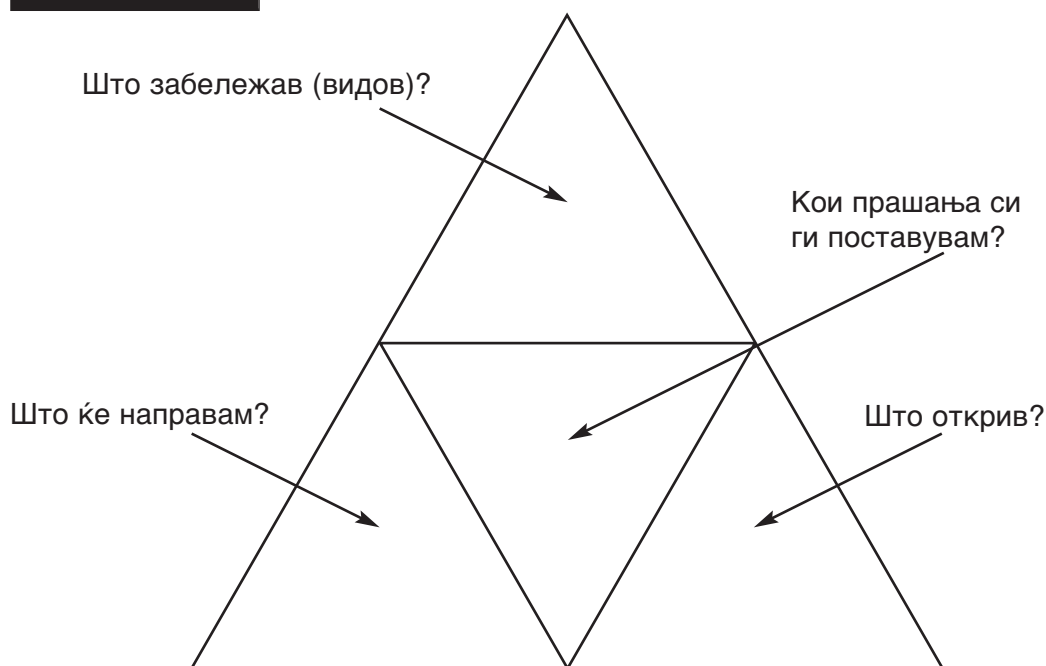
### ЛЕСНО - ТЕШКО - ИНТЕРЕСНО

Ученикот прави листа на тоа што му е лесно во учењето и што му е тешко. Со стрелка ги поместува во колоната *интересно* само нештата што му се интересни.

Лесно ми е	Интересно ми е	Тешко ми е

Полза за наставникот:	Полза за ученикот:
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му дава увид во слабите и јаките страни на учењето на ученикот.</li> <li>■ му овозможува да дознае за интересите на ученикот.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му овозможува да го анализира сопственото учење;</li> <li>■ му помага да го подобри учењето.</li> </ul>

### ТРИАГОЛНИЦИ



Учениците во триаголниците ги запишуваат своите активности во процесот на учење/откривање.

Полза за наставникот:	Полза за ученикот:
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му дава увид во различни аспекти на учењето (зависно од прашањата) на ученикот.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ му овозможува поврзување на сетилните, емоционалните и когнитивните аспекти на учењето;</li> <li>■ му помага да го планира и следи своето учење.</li> </ul>

**ПРИЛОГ 8.1. ВИДОВИ ПОРТФОЛИЈА****Содржина на портфолијата**

Портфолиото претставува ограничена збирка на трудови на учениците која – што, главно, се користи:

- да ги презентира/претстави најдобрите трудови на учениците;
- да го прикаже образовниот развој на ученикот во одреден временски период.

Портфолијата можат, исто така, да се користат:

- за да се прикажат омилените трудови на ученикот;
- за да се документира извесен процес како што е некој долгорочен проект;
- за да се прикаже групното постигање на извесен број ученици.

Важно е наставникот и учениците да обезбедат портфолиото да не претставува некаков албум на сите трудови на ученикот. Трудовите за портфолиото се избираат внимателно. Портфолиото може да има форма на папка, кутија за предмети или секаква друга форма што е неопходна за да се сместат трудовите од учењето коишто се оценуваат.

**(а) Портфолио со најдобрите трудови [Портфолио со омилените трудови]**

**Општа цел 1: Најдобрите трудови на ученикот се избираат за да се обезбедат уверливи показатели дека ученикот ги постигнал специфичните образовни цели.**

Посебни цели:

- да се обезбедат показатели за совладаноста и учењето во конкретниот наставен предмет;
- да се обезбедат показатели за постигањата на високо ниво во извесно подрачје како што се уметноста или пишувањето;
- да се обезбедат показатели за минималната оспособеност во извесен наставен предмет што се зема предвид при завршувањето на годината или курсот;
- да се обезбедат показатели за постигањата на извесно училиште или на училиштата на територијата на извесна општина.

Содржина: Најдобрите трудови на ученикот се избираат за да се обезбедат уверливи показатели дека ученикот ги постигнал посебните образовни цели.

## Општа цел 2: Пренесување на информациите

Посебни цели:

- да му се прикажат на родителот(ите)/старателот(ите) најдобрите трудови на ученикот;
- да му се пренесат информациите за извесен ученик на следниот наставник;
- да се прикажат талентите на извесно училиште.

Содржина: Примери на постигања што можат да бидат карактеристични или да ги импресионираат другите.

### (б) Портфолио за напредок и учење

Обучувачот ги опишува можните конкретни цели на портфолијата за напредок и учење; на пример:

- Наставникот и/или ученикот прави преглед на напредокот и промените во успехот.
- Ученикот треба да ги прегледа своите дела за да ја согледа вкупната слика за она што го постигнал.

Обучувачот ги опишува основните елементи на едно портфолио за напредок и учење. Важно е да ги опфаќа следните елементи:

1. **Белешка на корицата** „За авторот“ и „Што покажува ова портфолио за мојот напредок во учењето“ (се пишува на крај, но се става напред). Белешката на корицата ги сумира показателите за учењето и напредокот на ученикот.
2. **Содржина** со броеви на страниците.
3. **Елементи – задолжителни** (што мора да се опфатат) и **незадолжителни** (елементи по избор на ученикот). Задолжителните елементи мора да бидат застапени кај сите ученици бидејќи даваат заедничка основа според која ќе се одлучува при оценувањето. Незадолжителните елементи овозможуваат портфолиото да ги претстави посебните квалитети на секој ученик.

Учениците решаваат дали ќе ги вклучат своите „најдобри“ дела или и некое дело што им задавало проблеми или не е толку успешно, објаснувајќи ги причините.

4. **Датуми** кога се вклучени елементите, за да се олесни следењето на напредокот со тек на време.
5. **Нацрти** за усни и писмени продукти и преработени верзии, на пример прв нацрт и поправени/ревидирани верзии.
6. **Размислувања** можат да се појават во различни фази од процесот на учење (за формативни и/или сумативни цели); учениците можат да ги

пишуваат и на мајчин јазик во пониските години или доколку тешко се изразуваат на англиски јазик.

**а.** За секој елемент треба да се даде кусо образложение зошто е одбран.

Ова може да се однесува на практичната оспособеност на учениците, на нивните чувства во врска со напредокот или со процесот на учењето.

Учениците решаваат дали ќе ги анализираат (дали ќе размислуваат за) сите или некои прашања наведени подолу:

- Што научив од ова?
- Што сработив најдобро?
- Зошто го одбрав овој елемент? (врз основа на договорени критериуми за оценување меѓу наставникот и ученикот)
- Што сакам да подобрам во елементот?
- Што мислам за мојата практична оспособеност?
- Каде имав проблеми?

**б.** За целото портфолио (белешка на корицата – види погоре).



**ПРИЛОГ 82.**

**ПРИМЕР НА НАСЛОВНА СТРАНИЦА ЗА ПОДАТОЦИ ЗА ТРУДОТ ВО ПОРТФОЛИОТО** (*Linn & Miller, 2005*)

Име на ученикот: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

Опис на трудот:

Коментари на ученикот:

Го одбрав овој труд за моето портфолио бидејќи:

Ве молам забележете:

Други коментари/мислења:

Коментари на наставникот

Име на наставникот: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

Добри страни на трудот:

Извесни работи што треба да се земат предвид или подрачја што треба да се доработат се:

Други коментари:

**ПРИЛОГ 8.3.**

**ПРИМЕР НА ФОРМУЛАР ЗА САМОАНАЛИЗА  
И САМОВРЕДНУВАЊЕ** (Linn & Miller, 2005)

Име на ученикот: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

Опис на трудот:

Самовреднување на трудот:

Што се обидов да направам?

Што направив?

Што научив?

На што сум горд во врска со овој труд?

На што треба да работам или на што би требало да работам поинаку следниот пат?

Коментари на наставникот

Име на наставникот: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

## ПРИЛОГ 8.4. САМОВРЕДНУВАЊЕ И САМОАНАЛИЗА НА УЧЕНИЦИТЕ

Откако учениците ќе ја пополнат листата за опис на продукт можат да ја вклучат во своето портфолио.

### ЛИСТА ЗА АНАЛИЗА НА УЧЕНИЧКИ ПРОДУКТ

Име и презиме \_\_\_\_\_ Датум \_\_\_\_\_ Продукт \_\_\_\_\_

Дисциплина/област \_\_\_\_\_

Опис на продуктот

---



---



---

*(Продолжи да пишуваш на друга страница)*

Зошто сметаш дека ова претставува твое најдобро дело?

---



---



---



---

Служејќи се со листата за проверка на вештините, наведи ги вештините што ги демонстрираше најдобро при креирањето на овој продукт.

---



---



---



---

Која од вештините што ги демонстрираше при креирањето на овој продукт можеш да ја усовршиш? Што би направил доколку сакаш да го коригираш или да го засилиш делото?

---



---



---



---

Датум на одобрување од советникот \_\_\_\_\_

Коментари: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## ПРИЛОГ 9.1. САМОЕВАЛВАЦИЈАТА И САМОАНАЛИЗАТА НА УЧЕНИКОТ

Приложениот формулар може да се користи како поинаква стратегија за самоевалвација и самоанализа на ученикот. Тој треба да се пополни откако учениците го завршиле проектот или програмската содржина. Во овој случај, тој се базира на практичното искуство.

Име: \_\_\_\_\_ Датум: \_\_\_\_\_

### Самоевалвација:

Кои се главните нешта што ги научи од ова практично искуство?

Како ти се промени како личност во текот на стекнувањето на практичното искуство? Кои се твоите јаки страни, а кои слаби во улогите што ги имаше преземено?

Доколку имаш повеќе време, што би направил поинаку и зошто?

### Самоанализа:

Кога ќе погледнеш во твоето портфолио, како се доживуваш себеси како ученик. Објасни зошто така се чувствувааш.

**ПРИЛОГ 9.2.**

**ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА ПРИ ОЦЕНУВАЊЕ НА УСНА  
ПРЕЗЕНТАЦИЈА**

Име (ученик или група): \_\_\_\_\_

Датум: \_\_\_\_\_

Тема: \_\_\_\_\_

	Штиклирај доколку одговорот е „ДА“
<b>Подготовка</b>	
На почетокот ја поставува опремата.	
Проверува дали има сè што е потребно и дали сè функционира.	
<b>Организација</b>	
Има јасен вовед.	
Има логичен развој.	
Има цврст заклучок.	
Материјалот е јасно поврзан со тематиката на презентацијата.	
<b>Содржина</b>	
Презентацијата покажува добро користење на изворите.	
Презентацијата дава релевантни информации.	
<b>Презентација</b>	
Зборува јасно.	
Користи соодветен јазик.	
Користи соодветни движења на телото.	
Поставува прашања и дава одговор на прашањата.	
Ги почитува спецификациите за временските рокови.	
<b>Способности за усна презентација</b>	
Ги прилагодува информациите за слушателите.	
Очигледни се јасноста и текот.	
Добро одговара на прашањата.	

**ПРИЛОГ 9.3.**

**ЛИСТА ЗА АНАЛИТИЧКО БОДИРАЊЕ ПРИ ВРЕДНУВАЊЕТО НА УСНА ПРЕЗЕНТАЦИЈА**

Бодови	Организација
<b>4 бода (извонреден)</b>	Добро организирана презентација. Мислите имаат логичен редослед, по една мисла следи другата. Сите или скоро сите премини меѓу деловите се складни. Има добар тек.
<b>3 бода (добар)</b>	Доста добро организирана презентација. Најголемиот дел од мислите се наредени логично. Има неколку складни премини меѓу деловите.
<b>2 бода (прифатлив)</b>	Слабо организирана презентација. Мислите не следат една по друга. Преодите се слаби. Тешко е да се следи логиката на презентацијата.
<b>1 бод (почетнички)</b>	Присутни се само неколку или воопшто нема обележја за организацијата на есејот. Случајна збирка на лабаво поврзани идеи.

Бодови	Содржина
<b>4 бода (извонреден)</b>	Покажува многу добро разбирање на релевантните и важните идеи.
<b>3 бода (добар)</b>	Ученикот вклучува извесни значајни идеи коишто се однесуваат на тематиката. Ученикот има познавања за тематиката.
<b>2 бода (прифатлив)</b>	Ученикот можеби вклучува значајна идеја или неколку факти, но не ги развива идеите ниту, пак, врските меѓу идеите.
<b>1 бод (почетнички)</b>	Ученикот покажува ограничено познавање на темата.

Бодови	Способности за презентирање
<b>4 бода (извонреден)</b>	Спокоен, со јасна артикулација; соодветна јачина на гласот; рамномерно темпо; добро држење на телото и контакт со очите; покажува ентузијазам; самоверба.
<b>3 бода (добар)</b>	Релативно јасна артикулација; прилично рамномерно темпо; извесен контакт со очите; главно ентузијастички.
<b>2 бода (прифатлив)</b>	Со извесно мрмолење; мал контакт со очите; нееднакво темпо; со мала или без никаква изразност.
<b>1 бод (почетнички)</b>	Тежок да се разбере; без контакт со очите; со премногу брзо/бавно темпо; говорникот изгледа немотивиран.

**ПРИЛОГ 9.4.**

**АЛТЕРНАТИВНА ЛИСТА ЗА БОДИРАЊЕ ПРИ ВРЕДНУВАЊЕТО НА УСНА ПРЕЗЕНТАЦИЈА**

	Извонредна (4)	Достојна за почит (3)	Прифатлива (2)	Почетничка (1)
<b>Содржина</b>	Има изобилство на материјали јасно поврзани со тезата; поентите се дадени јасно и сите докази ја поддржуваат тезата; има разновидна примена на материјали.	Има доволно информации што се однесуваат на тезата; поентите се дадени многу добро, но присутни се нееднаква рамнотежа и мали варијации.	Присутен е голем дел на информации што не се јасно поврзани со тезата.	Тезата не е јасна; вклучените информации на ја поддржуваат тезата на никаков начин.
<b>Поврзаност и организација</b>	Тезата е јасно искажана и развиена; посебните примери се соодветни и јасно ја развиваат тезата; заклучокот е јасен; покажува контрола; тече заедно добро; има добри преоди; збиена е, но не се прекинува; добро е организирана.	Најголемиот дел од информациите се презентирани во логичен редослед; главно многу добро е организирана, но потребни се подобри преоди од една идеја кон друга и од еден медиум кон друг.	Концептот и идеите се лабаво поврзани; недостигаат јасни преоди; текот и организацијата се непрекинати.	Презентацијата е непостојана и испрекината; нема тек; развојот на тезата е нејасен; нема јасен логичен редослед на презентацијата.
<b>Креативност</b>	Многу оригинална презентација на материјалот; го користи неочекуваното во најголема мера; го плени вниманието на слушателите.	Видлива е извесна оригиналност; добра разновидност и мешање/вклопување на материјалите.	Има мали или, пак, нема варијации; материјалот е прентиран со мала оригиналност или интерпретација.	Повторлива со мала или никаква разновидност; недоволно користи мултимедиуми.
<b>Материјали</b>	Врамнотежено користење на мултимедиски материјали; правилно користени за да се развие тезата; користењето на медиумите е разновидно и соодветно.	Користењето на мултимедиумите не е толку разновидно и не е добро поврзано со тезата.	Непостојано користење на мултимедиски материјали; нема спонтан премин од еден медиум во друг; мултимедиумите не се јасно поврзани со тезата.	Користи малку или нема мултимедиуми или тие не се користат ефикасно; нерамнотежа во користењето на материјалите – премногу од еден, а недоволно од друг.
<b>Способности за зборување</b>	Спокоен, јасна артикулација; соодветна јачина на гласот; рамномерно темпо; добро држење на телото и контакт со очите; покажува ентузијазам; самодоверба.	Јасна артикулација, но не е толку префинета.	Извесно мрмолење; мал контакт со очите; нееднакво темпо; со мала или никаква изразност.	Нечујна или премногу гласна; без контакт со очите; премногу бавно/брзо темпо; говорникот изгледа незаинтересиран и зборува монотонно.
<b>Реакција на слушателите</b>	Ги вклучува слушателите во презентацијата; поентите се дадени на креативен начин; го одржува вниманието на слушателите за време на целиот тек.	Ги презентира фактите со извесни интересни „пресврти“; го одржува вниманието на слушателите во текот на поголемот дел од времето.	Со извесни поврзани факти, се оддалечи од темата и ги загуби слушателите; презентира факти, пред сè, со мала или без имагинација.	Несредена; слушателите загубија интерес и не можеа да ја доловат поентата на презентацијата.
<b>Должина на презентацијата</b>	Во рамките на две минути од даденото време +/-.	Во рамките на четири минути од даденото време +/-.	Во рамките на шест минути од даденото време +/-.	Премногу долга или премногу кратка, десет минути повеќе или помалку од даденото време.

## ПРИЛОГ 9.5. ПРИМЕР НА СПЕЦИФИКАЦИЈА НА ЗАДАЧА ЗА ПИШУВАЊЕ \*

**ИЗВЕДБЕНА АКТИВНОСТ:** Пишување на литературен труд базиран на лично искуство, интервју и или и на едното и на другото

**ЗАДАЧА:** На ученикот ќе му биде дадено упатство да напише литературен труд врз основа на лично искуство, реално или замислено, или врз основа на искуство на некој што добро го познава.

**УСЛОВИ:**

1. Се пишува на час во текот на 35 минути.
2. Може да се пишува со молив или со пенкало.
3. Може да се пишува ракописно или печатно.
4. Се пишува на листови со линии.
5. Белешки може да се прават на посебен лист.
6. Упатствата се напишани и наставникот ги чита.
7. Не смеат да се даваат дополнителни објаснувања.
8. На учениците ќе им биде кажано кога им останале 5 минути до крајот.

**ОЦЕНУВАЊЕ:**

**Вид на оценување:** Се оценуваат: содржината, организацијата и правописот на четиристепена скала.

**Оценувачи:** Двајца оценувачи што поминале обука за оценување.

**Стандарди за оценување:**

Секој четврти труд (по случаен избор) го оценуваат двајца оценувачи.

Ако постои разлика поголема од 1 бод, се дискутираат оценките и се донесува усогласена оценка.

Три труда од секое ниво на успешност се бираат за да служат како еталони за оценување.

\* Преземено од Ward A. (1999)



## ПРИЛОГ 9.6. ПРИМЕР НА ЗАДАЧА ЗА ПИШУВАЊЕ

**ЦЕЛ:** Пишување упатство

**НАМЕНА:** Широка публика

**ФОРМА:** Есеј

**ЗАДАЧА:** Зададена во пишана форма

**ЗАДАЧА:** Понекогаш мислиме дека секој знае да стави во функција едноставен апарат, каков што е електричната пегла. Меѓутоа, за да бидете сигурни дека пеглата правилно ќе се стави во функција и правилно ќе се употребува треба да напишете: упатство за употреба.

Напишете упатство за употреба во кое ќе вклучите сè што е битно. Почнете од вклучувањето, а завршете со исклучувањето на апаратот.

Ќе се оценува колку упатството е јасно, дали ги содржи сите битни нешта, колку добро е организирано.

### **КРИТЕРИУМИ НА УСПЕШНОСТ:**

Точност на упатството.

Јасност на упатството.

Логичка организираност.

Ефектност на пишувањето.

Користење на комплетни реченици.

Користење на јасни реченици.

Користење на активни глаголи.

**ПРИЛОГ 9.7. ПРИМЕР НА ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА (ЗА КОРИСТЕЊЕ МИКРОСКОП) \***

УЧЕНИК: \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_ Точно ги именува деловите на микроскопот.
- \_\_\_\_\_ Го мести фокусот така што јасно може да се гледа препаратот.
- \_\_\_\_\_ Го подесува зголемувањето.
- \_\_\_\_\_ Подготвува парче компир за гледање на структурата на клетката.
- \_\_\_\_\_ Ги идентификува клетките кај компирот.
- \_\_\_\_\_ Разликува клетки на компир и кристали на сол гледани под микроскоп.
- \_\_\_\_\_ Прави едноставен цртеж на клетка на компир гледана под микроскоп.

УЧЕНИК: \_\_\_\_\_

Постапка	присуство	редослед
Го зема стакленцето	_____	_____
Го брише стакленцето	_____	_____
Со ткаенина	_____	_____
Со прсти	_____	_____
Става капка материјал на стакленцето	_____	_____
Го враќа стакленцето на сталакот	_____	_____
Гледа низ окуларот	_____	_____
Го држи другото око затворено	_____	_____
Го прилагодува објективот	_____	_____
Го држи окото на окуларот додека фокусира	_____	_____
Го вади стакленцето	_____	_____
Го брише објективот	_____	_____
Со ткаенина	_____	_____
Со прсти	_____	_____
Го брише окуларот	_____	_____
Со ткаенина	_____	_____
Со прсти	_____	_____

\* Преземено од Ward A. (1999)

**ПРИЛОГ 9.8. ПРИМЕР НА ЛИСТА ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА КЛУЧНА КАРАКТЕРИСТИКА \***

**ЗАДАЧА:** Да се напише текст што ќе ги убеди читателите да прифатат нешто  
**НАМЕНА НА ТРУДОТ:** Убедување на другите.

**БОДИРАЊЕ**

- 1. Има малку или воопшто нема докази за вештина за убедување.**  
Јазикот не е соодветен за публиката на која е наменет.  
Нема или нема доволно аргументи за убедување.  
Нема поединости или се ирелевантни.
- 2. Доволни докази за вештината.**  
Јазикот одвај да е соодветен за публиката.  
Само неколку аргументи за убедување.  
Има поединости, но мал број се релевантни.
- 3. Соодветна вештина за убедување.**  
Јасен и соодветен јазик за публиката.  
Повеќето аргументи се убедливи.  
Повеќето поединости се релевантни.  
Видливи се обиди за иновативно размислување.
- 4. Исклучителна вештина за убедување.**  
Јасен, интересен и соодветен јазик.  
Многу убедливи и релевантни аргументи.  
Идеите се креативни и добро изразени.

\* Преземено од Ward A. (1999)

**ПРИЛОГ 10.1.**

**ПРОЕКТНА РАБОТА - ОБРАЗЕЦ ЗА ПРОЕКТЕН ПЛАН  
(ЗА НАСТАВНИЦИТЕ)**

**Упатство:** Работејќи во групи, одредете некој пригоден проект за учениците со кои изведувате настава. Вградете ги клучните образовни цели, како и очекуваните продукти и временските рокови.

Врз кое предметно подрачје(а) е заснован проектот?

\_\_\_\_\_

Кој е насловот на предложениот проект? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Дајте краток опис изложувајќи ја нагласката/фокусот на проектот.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Набележете некои од клучните **образовни цели**:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

Сега набележете некои клучни **продукти** коишто ќе произлезат од проектот и довршете го планот:

Фаза на проектот	Продукт	Постапка на вреднување	Процент во вкупната оценка
Планирање и организирање (недела 1-2)			
Истражување и изготвување дневник (недела 3-6)			
Изготвување на завршниот производ (недела 7-8)			
Презентирање на финалниот производ (Недела 9)			

**ПРИЛОГ 10.2. ОБРАЗЕЦ ЗА ПРОЕКТЕН ПЛАН (ЗА УЧЕНИЦИТЕ)**

Тематика: Темата на нашиот проект е:

\_\_\_\_\_

Неколку прашања на кои сакаме да дадеме одговор:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Неколку средства/материјали што ни се потребни за да го реализираме нашиот проект:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

План на проектот:

	<b>АКТИВНОСТ</b>	<b>Лица коишто се одговорни</b>
<b>Недела 1</b>		
<b>Недела 2</b>		
<b>Недела 3</b>		
<b>Недела 4</b>		
<b>Недела 5</b>		
<b>Недела 6</b>		

Откако учениците ќе го изготват планот, наставникот треба да има средба со нив, да го разгледа планот, да даде повратни информации за неговото подобрување и да даде краток опис како проектот ќе биде оценуван.

**ПРИЛОГ 10.3. ОБРАЗЕЦ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ГРУПЕН ПРОЕКТ**

Наслов на проектот: \_\_\_\_\_

Кус опис на проектот: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Наставни цели: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Фаза на проектот	Продукт	Постапка на вреднување (оценување)	Процент во вкупните поени
Планирање и организирање ( _____ дена)	Проектен план		
Спроведување на истражувањето ( _____ дена)	Индивидуални дневници ИЛИ _____		
Подготовка на финален извештај ( _____ дена)	Групен извештај		
Презентирање на финален извештај ( _____ дена)	Индивидуална презентација		

## ПРИЛОГ 10.4.

ОБРАЗЕЦ НА ПРОЕКТ НА НАСТАВНИК ПО БИОЛОГИЈА  
ВО 8 ОДДЕЛЕНИЕ

Учениците се ангажираат во проект на правење нов материјал од отпад, претворајќи биолошки разложливо ѓубре во богат компост кој што може да се користи како вештачко ѓубре.

*Образовни цели:*

- Учениците да научат да ја ценат животната средина, преку ангажирањето во проект за рециклирање на отпадот;
- Учениците да научат за процесот на создавањето компост и да прават компост;
- Учениците да да му даваат предност на подвргнувањето на некој органски материјал да се разложува (аеробен процес) отколку тој да се остави да скапува (анаеробен процес);
- Учениците да ги соопштуваат своите знаења пред училишната заедница и пред пошироката заедница надвор од училиштето;
- Учениците да ја објаснуваат еколошката корист од правењето компост.

Фаза на проектот	Продукт	Постапка на вреднување	Процент во општата оценка
Планирање и организирање (недела 1–2)	Проектен план	Писмен план според образецот даден од наставникот. Максимум бодови за неговото доставување. Наставникот ќе даде повратни информации за нацртот на проектот.	10%
Истражување и изготвување дневник за учење (недела 3–6)	Индивидуални дневници за учење	Максимум бодови за успешно пополнување на дневникот за учење три пати неделно и вклучување на фотографски докажен материјал. Еднаш неделно, наставникот ќе пишува писмени коментари во дневниците за учење на учениците.	30%
Изготвување финален производ (недела 7–8)	Групен извештај	Писмен извештај од групата за резултатите од проектот. Извештајот ќе биде бодирани со користење на холистичка листа. Учениците да ги разгледаат еколошките резултати од правењето компост како и директните ефекти.	30%
Презентирање на финалниот продукт (недела 9)	Индивидуална презентација	Поединечни ученици вршат самостојни презентации. Презентациите ќе бидат бодирани со користење на листа за бодирање усни презентации (види Прилог 10.2).	30%

## РЕЧНИК

**Валидност** – е, всушност, степенот до кој оценувањето го мери она што се стреми да го измери. Валидност е, исто така, степенот до кој заклучоците и одлуките донесени врз основа на бодирање или други мерења на практичната изведба се соодветни и целисходни. Месик (Messick, 1989) истакнува дека валидноста е прашање на степен, а не дека нешто е или апсолутно валидно или апсолутно невалидно. Тој го застапува ставот дека со тек на време се собираат сè повеќе докази за валидноста на нешто, со што или се потврдуваат или се негираат претходните сознанија.

**Групен проект** – пообеман проект каде што е потребна соработка меѓу двајца или повеќе ученици. Главна задача на групниот проект како алатка за оценување е да помогне во процената дали учениците ќе можат да работат заедно, да соработуваат и да изведат проект со висок квалитет (на пример, со помош на ресурси од Интернет, изработка на студија за расизмот во европскиот фудбал и за ефикасноста на напорите за решавање на овој проблем).

**Дневник за учењето** – писмен извештај за набљудувањето или реакциите на ученикот, што се води редовно во текот на еден проект или друга активност. Откако ќе биде изготвен дневникот треба да го покаже развојот на мислењето на ученикот во разни фази во текот на проектот.

**Електронско портфолио** – портфолио кое е создадено како електронска папка на компјутер, дискета или на веб-страница. Составено е од дигитални фајлови кои можат да вклучуваат документи во вид на текст, слики, видеоклипови и друг вид на дигитален материјал.

**Задача** – ја одредува намерата кон којашто извесен наставен курс (или програма) е насочен и како таква, таа ги истакнува/нагласува активностите што треба да бидат преземени за да се постигне извесна долгорочна цел. Задачите можат да бидат општи или посебни. Онаму каде што се општи, тие ги опишуваат видовите на општите знаења и способности коишто учениците треба да ги стекнат како резултат на образовниот курс. Таму каде што се посебни, тие можат да бидат неделиви од очекуваните резултати од учењето, доколку тие се подготвуваат од гледна точка на ученикот. Активностите за поучување/учење не се задачи сами за себе: тие се само средства за да се постигнат задачите.

**Задачи за есеи со проширен одговор** – овие задачи бараат од учениците да пишуваат есеи во кои тие слободно ќе ги изразуваат сопствените идеи и заемните врски меѓу идеите и ќе користат сопствена организација во своите одговори. Обично, нема единствен одговор којшто се смета за точен. Ученикот има слобода во давањето одговор, а степенот на точноста или вредноста на извесен одговор на ученикот може да биде оценуван само од искусен наставник, кој има познавања за наставниот предмет. (Stalnaker, 1951)



**Затворени прашања** – бараат куси, „точни“ одговори и поттикнуваат поедноставни мисловни процеси, како што е учењето напамет. (Brooks, 2002)

**Индивидуален ученички проект** – долготрајна активност чиј резултат е продукт на ученикот: модел, функционален предмет, обемен извештај или збирка (на пример, изработка на парче мебел со помош на рачни алатки што се употребуваат во ова полугодие); со помош на ресурсите во училишната библиотека, пишување истражувачки труд за актуелната состојба на германската економија и проекции за иднината).

**Континуирано неформално формативно оценување** – има за цел да го следи и да го охрабрува напредокот во учењето, обезбедувајќи му насочување на ученикот во форма на самооценување и оценување од страна на наставникот; најважно од сè, овој вид дијагностичко оценување го насочува наставникот при планирањето и го поттикнува давањето соодветни диференцирани задачи во зависност од реакциите на ученикот. Овој елемент треба да се оцени внатрешно и може, но не мора, да биде модериран (Lubisi et al., 1997: 14-16).

**Континуирано формално формативно оценување** – обезбедува најразлични начини за демонстрирање на компетентноста во поширока низа контексти; тие треба да бидат структурирани на таков начин што ќе доведат до оценки кои можат да се забележат и да се вклучат во сумативното оценување; тие, исто така, треба да бидат засновани на интересни и сложени задачи кои ќе го мотивираат и ќе го поддржуваат учењето, а треба да бидат проследени и со корисни повратни информации за учениците, како и со формално евидентирање на резултатите. Овој елемент треба да се оцени внатрешно и, доколку е потребно, може да биде модериран надворешно (Lubisi et al., 1997: 14-16).

**Листа за аналитичко бодирање** – инструмент којшто се користи најпрвин за да се оценат или бодираат посебните карактеристики (димензии) на трудот или процесот на некој ученик, а потоа за да се сумираат поедначните бодови за да се добие вкупниот износ на бодовите. (Nitko & Brookhart, 2007)

**Листа за проверка / чеклиста** – список на карактеристичните однесувања, карактеристиките на некој производ или активности и место за beleжење на оценките без оглед на тоа дали таа е внесена или не е внесена.

**Метакогниција** – сложен процес на мислење којшто вклучува активна контрола на когнитивните процеси што се присутни при учењето. Активностите како што се планирањето како да ѝ се пријде на некоја задача за учење, размислувањето за нечие разбирање и вреднувањето на напредокот кон завршувањето на задачата претставуваат метакогнитивни активности. Метакогницијата често се дефинира како „мислење за мислењето“.

**Надминување на пропустите** – термин кој потекнува од Д. Ројс Садлер (D. Royce Sadler). Според Кларк (Clarke, 2005, p.7), Садлер смета дека треба да се исполнат три услови за повратната информација да биде ефективна. Ученикот треба:

1. да поседува концепт/претстава за стандардот (или целта или бараното ниво) кој се стреми да го достигне;
2. да го споредува сегашното ниво на изведба со тој стандард;
3. да се вклучува во соодветна акција која води кон надминување на пропустите.

**Образовни долгорочни цели** – искази за „оние човекови активности коишто придонесуваат за функционирање на општеството (вклучувајќи го и функционирањето на еден поединец во општеството) и коишто можат да бидат стекнувани преку учењето“. (Gagne, Brigs & Wagner, 1988) Образовните долгорочни цели имаат тенденција да бидат пошироки од целите на учењето (или изведбените задачи). Пример на образовна долгорочна цел: секој ученик треба да стекне способности за решавање на математички проблеми.

**Образовни цели** – слични на образовните долгорочни цели. Ги опишуваат образовните намери понејасно отколку очекуваните резултати од учењето (види подолу).

**Однос меѓу релијабилноста и валидноста** – Тестот мора да е валиден за да се тестира релијабилноста. Ако тестот не е валиден, тогаш релијабилноста е спорна. Со други зборови, ако тестот не е валиден, нема смисла да се дискутира за релијабилноста, бидејќи валидноста на тестот е неопходен елемент за воопшто да се размислува за релијабилноста на целисходен начин. Од друга страна, ако не е релијабилен, тестот не е ни валиден.

**Општа образовна цел** – исказ за извесен очекуван резултат од учењето којшто произлегува од извесна образовна долгорочна цел. Општите образовни цели се поодредени отколку образовните долгорочни цели и тие обично се доволно јасни за планирање на извесен образовен курс. Пример: да стекнат способности што се потребни да се користат вообичаени инструменти за мерење должина, волумен и маса во метрички единици.

**Отворени прашања** – бараат проширени одговори и го поттикнуваат посложените мисловни процеси, на пример, претпоставување, анализа, решавање проблеми. (Brooks, 2002)

**Оценување на портфолиото** – ја вклучува структурираната збирка на трудовите на ученикот којашто ја документира примената на знаењата и способностите на учениците во разновидни автентични контексти.

**Оценување на практичната оспособеност (изведбена активност)** – секоја техника за оценување која што бара од учениците да реализираат извесен комплексен посложен процес (на пример, да презентираат усно некој аргумент, да отсвират некое музичко дело, да напишат есеј за демократијата), или да изготват некој значаен продукт (на пример, да напишат песна, да известат за некој експеримент или да насликаат некоја слика). Комплексноста на задачата е, во основа, разликата меѓу практичната оспособеност и решавањето задачи со кратки одговори, математички проблеми во одреден контекст или кратки (само за еден наставен час) есејски задачи присутни во типичните оценувања од видот хартија–молив.

**Оценување на учењето** – секоја форма на оценување чија основна цел е промовирање на учењето на учениците... обично е неформално, составен дел на сите аспекти на учењето и поучувањето и го користат различни наставници како дел од нивниот сопствен стил на подучување. (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003, p. 2)

**Очекувани резултати од учењето** – посебни искази коишто нагласуваат што точно еден ученик треба да знае, да сфаќа или да биде способен да прави како резултат на наставата или на извесна активност во учењето. Обично тие вклучуваат користење на глаголи.

**Повратна информација** – давање на информација на ученикот преку која се проценува моменталното постигање и се укажува на следните чекори во процесот на учење кои ученикот треба да ги преземе. Повратната информација треба да се однесува конкретно на целта на учењето. Хати и Тимперли (Hattie & Timperley, 2007, p. 102) ја концептуализираат повратната информација како информација дадена од страна на агенс (*пр., наставник, книга, родител, самиот себе, искуството*) која се однесува на одредени аспекти на изведбата или разбирањето. Тие издвојуваат три прашања од важност за повратната информација: Каде одам? На кој начин одам? Каде да одам понатаму? Одговорите на овие прашања треба да го подобрат учењето.

**Портфолио** – е извесна ограничена збирка на трудови на ученикот којашто се користи, главно, за да се прикажат најдобрите трудови и да се покаже образовниот развој на ученикот во одреден временски период.

**Портфолио за развојот и учењето/документациско портфолио** – содржи евиденција којашто го документира напредокот на ученикот во текот на одреден временски период. Тоа обично содржи евиденција што го документира подобрувањето во поглед на образовните цели и може да вклучува примери на работата за кои учениците сметаат дека се под нивото, како и примери што се егземплярни/ за пример.

**Портфолио со најдобрите трудови (изложбена витрина)** – ги содржи само најдобрите крајни производи/трудови во извесен, одреден наставен предмет.

**Посебна (конкретна) образовна цел** – еден јасен исказ за тоа што учениците треба да постигнат на крајот на извесна наставна единица. Пример: да го измерат волуменот на течностите до најблиската десетина од десетината на еден литар, користејќи градуиран цилиндар. Види: Очекувани резултати од учењето.

**Проект** – е продлабочено, практично истражување на некој предмет, тема, идеја или активност, чиј резултат е продукт, изведба или настан што се оценува. (Katz & Chard, 1989) Тој се изведува во тек на подолг временски период (на пример, недели или месеци) и има значајна вредност бидејќи го претставува она што ученикот најдобро може да го сработи под услов да има конструктивни повратни информации и можности да ја ревидира својата работа. Проектите се фокусираат на длабочината на знаењето и од нив произлегуваат покрупни работни продукти.

**Релијабилност** – е степенот до кој некој тест или друг вид оценување е конзистентно и стабилно при мерењето на она што треба да се измери. Наједноставно речено, оценувањето е релијабилно доколку е конзистентно само по себе и со тек на време.

**Самооценување** – се однесува на можностите што им се даваат на учениците да го оценуваат сопствениот напредок или учење. Ова значи дека треба да се дефинираат критериуми за резултатите, а од учениците се бара да го оценуваат сопствениот труд за да се утврди обемот во кој се задоволени критериумите. Самооценувањето може да ја подобри ефикасноста на учењето. Тоа ја развива способноста за анализа и критички однос кон сопственото учење. Самооценувањето „им нуди можност на учениците да ја преземат одговорноста за сопственото учење и им дава изразено чувство за сопственост на она што го учат“. (Gravett, 1996: 81)

**Саморегулирано учење** – збир од определени методи со чија помош учениците ја преземаат контролата над своето учење. Според Шанк (Schunk) и Цимерман (Zimmermann), 1998, саморегулираното учење... е првенствено резултат на влијанието на самосоздадените мислења, чувства, стратегии и однесувања на учениците што се ориентирани кон постигнување определени цели.

Саморегулираното учење опфаќа активна, целно насочена самоконтрола на однесувањето, мотивацијата и когницијата (мислењето) во однос на училишните задачи кај ученикот поединец. (Pintrich, 1995)

Саморегулираното учење е начин на пристапување кон училишните задачи што учениците ги учат преку искуство и самоанализа. Тоа не е особина што е генетски предодредена или се формирала уште во детството, од која учениците не можат да „се ослободат“ до крајот на животот. (Pintrich, 1995)

**Сумативно оценување** – оценка на квалитетот или вредноста на успехот (постигањата) на ученикот по завршување на дел од наставниот процес. Во принцип, сумативното оценување е помалку корисно за планирање на секојдневните активности за учење од формативното оценување.

**Таксономија** – сеопфатен преглед на извесен опус на когнитивни способности што човек може да ги подучува. Блумовата таксономија ги класифицира достигањата во шест главни поглавја, почнувајќи од едноставните па до сложените (познавање, сфаќање, примена, анализа, синтеза, евалвација).

**Упатство за пишување** – претставува кус исказ којшто ја сугерира темата за којашто треба да се пишува, му дава општи упатства на ученикот, го мотивира да пишува и го поттикнува да покаже најмногу што може. Изработката на ученикот се вреднува со користење на листа за бодирање којашто ги определува разните карактеристики или квалитети на пишувањето.

**Формативно 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.

(Brooks, 2002, p. 15) Основата на формативното оценување е тоа што прибраните информации се користат за да се прилагоди работата на наставникот со цел да се постигнат целите на учењето.

**Холистичка листа, листа за холистичко бодирање** – листа којашто бара наставникот да го оцени или бодира трудот/производот на некој ученик како целина без претходно да ги бодира посебно деловите или компонентите. (Nitko & Brookhart, 2007)

**Цел на учењето** – она што наставниците очекуваат дека учениците ќе го знаат, разберат, ќе бидат способни да го направат до крајот на часот или по неколку часови. Разјаснувањето на целта на учењето му овозможува на наставникот да конструира задачи кои ќе водат кон постигнување на целта. Споделувањето на целта на учењето му овозможува на ученикот да ја дознае целта на активноста, со што одговорноста за учењето се пренесува од наставникот на ученикот. (Clarke, 2001)

## ПРЕПОРАЧАНА ЛИТЕРАТУРА \*

### ЛИТЕРАТУРА НА СЛОВЕНСКИ ЈАЗИЦИ

1. Весај J. (2000): Je bolje ocenjevati ali preverjati?, Vzgoja in izobraževanje, br. 2-3, Ljubljana
2. Иванова Лилјана (2005): Оценување на постигањата на учениците по математика, Образовни рефлексии, бр. 1, Скопје
3. Komljanc N. (2004): Vloga povratne informacije v učnem procesu, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana
4. Лакинска Б. (1997): Односот меѓу целите на наставата и оценувањето на успехот на учениците, во Зборник на трудови од меѓународниот симпозиум на тема: Оценување на постигањата на учениците, Скопје
5. Marentič Požarnik B. (2000): Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje, Vgoja in izobraževanje, br. 2-3/, Ljubljana
6. Мицковска Г. (2003): Аналитичко оценување на ученичките проекти, Образовни рефлексии, бр. 3–4/2003, Скопје
7. Нацева Б., Мицковска Г., Попоски К. (2004): Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение, БРО, Скопје
8. Павловиќ – Бабиќ, Д. со сор. (2003): Оцењивање ориентисано на исходе – Евалуација за развој, Министерството просвете и спорта, Београд
9. Попоски К. (2005): Училишна докимологија, „Китано“, Скопје
10. Попоски К. (2002): Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Македонска книга, Скопје
11. Попоски К. (1996): Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, МИА, Скопје
12. Razdevšek Pučko, C. (2004): Formativno preverjanje znanja i vloga povratne informacije, Sodobna pedagogika, br. 1, Ljubljana
13. Rutar Ilc, Z. (2000): Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kvalitetno povratno informacijo, vo Zbornik: Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola, Ljubljana
14. Rutar Ilc, Z.: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, ZRSŠ, Ljubljana
15. Ruatar Ilc, Z. (1999): Nova kultura preverjanja znanja, Zbornik prispevkov Simpozij: Metode poučevanja in učenja, ZRSŠ
16. Rutar Uilc, Z. (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, K novi kulturi pouka, ZRSŠ, Ljubljana

\* Препорачаната литература на англиски јазик е базичната литература што ја користеле авторите на прирачникот. Дадена е поширока литература на словенските јазици затоа што се смета дека таа им е достапна на наставниците во Македонија. Исто така, дадени се Интернет адреси на кои можат да се најдат корисни материјали за оценувањето на учениците.

17. Сенточник С. (2003): Алтернативна форма на вреднување како поткрепа во развојот на компетенциите кај ученикот, Образовни рефлексии, бр. 3–4/ 2003, Скопје
18. Sentočnik S. (1999): Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela, Vzgoja in izobraževanje, br. 3, Ljubljana
19. Хавелка Н., Хебиб Е., Бауцан А. (2003): Оцењивање за развој ученика – приручник за наставнике, Министерство просвете и спорта, Београд
20. Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola, ZBORNIK, ZRSŠ, Ljubljana

### ЛИТЕРАТУРА НА АНГЛИСКИ ЈАЗИК

1. Anderson, L. & Krathwohl, D. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
2. Airasian, P.W (2004). *Assessment in the Classroom*, 6th addition NY: McGraw Hill.
3. Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice*. [www.assessment-reform-group.org.uk](http://www.assessment-reform-group.org.uk)
4. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
5. Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 70-78. <http://ditc.missouri.edu/docs/blackBox.pdf>
6. Clarke, S. (2001). *Interim report on the first term of the project Communicating learning intentions, developing success criteria and pupil self-evaluation*. Gillingham partnership formative Assessment Project 2000-2001. [www.aaai.org.uk](http://www.aaai.org.uk).
7. Clarke, S. (2005). *Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom*, Hodder Murray.
8. Linn, R.L., & Miller, M.D. (2005). *Measurement and assessment in teaching (9<sup>th</sup> Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
9. Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students, 5th Edition*. Pearson Merrill-Hill, NJ: Upper Saddle River.
10. Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment. What teachers need to know. 4<sup>th</sup> Edition*.
11. Ward A., M. Murray-Ward M. (1999), *Assessment in the Cassroom*, Wadswort Publishing company, London
12. Woodward, G. & Munns, H. (2003) *Insider's Voices: Self-Assessment and Student Engagement Paper* presented at New Zealand Association for Research in Education (NZARE) and Australian Association for Research in Education (AARE) Joint Conference, Auckland 2003. Available at <http://www.aare.edu.au/03pap/mun03451.pdf>. Last accessed 12/11/06.

### ИНТЕРНЕТ СТРАНИЦИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ

1. <http://www.nde.state.ne.us/stars/LCAPresentations.htm>
2. <http://www.2learn.ca/Projects/Together/evaluate.html>
3. <http://www.tedi.uq.edu.au/teaching/assessment/cra.html>
4. <http://www.adelaide.edu.au/clpd/evaluation/assessment/about/>
5. <http://cms.curriculum.edu.au/assessment/links.asp>
6. [http://www.tki.org.nz/r/assessment/index\\_e.php](http://www.tki.org.nz/r/assessment/index_e.php)
7. [http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/Student\\_Learning\\_Rubric\\_LINKS.doc](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/Student_Learning_Rubric_LINKS.doc)
8. <http://www.learner.org/jnorth/tm/assessment/index.html>
9. <http://www.rmcdenver.com/useguide/assessme/online.htm>
10. [http://teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/](http://teach-nology.com/web_tools/rubrics/)
11. <http://school.discovery.com/quizcenter/quizcenter.html>
12. <http://www.nwrel.org/assessment/toolkit98.php>
13. [http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs\\_engine](http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine)
14. <http://cms.curriculum.edu.au/assessment/links.asp>
15. <http://www.ltscotland.org.uk/assess/>
16. [arg.educ.cam.ac.uk/](http://arg.educ.cam.ac.uk/)
17. [www.aaia.org.uk](http://www.aaia.org.uk)
18. [http://www.qca.org.uk/qca\\_4339.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_4339.aspx)
19. <http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?anchorId=11784&selectedId=11821&contentId=13373>
20. <http://teacherstv/search/node/assessment>
21. <http://www.pep.org.mk/mk/resursi.html>
22. <http://www.pepocenuvanje.blogspot.com>