



23-24.05.2011

Ohrid, Republic of Macedonia
Охрид, Република Македонија
Ohër, Republika e Maqedonisë

Collection of papers

INTERNATIONAL CONFERENCE
ASSESSMENT FOR LEARNING IN 21 CENTURY

Зборник на шругови

МЕЃУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА
ОЦЕНУВАЊЕ ЗА УЧЕЊЕ ВО 21-ОТ ВЕК

Përmbledhje punimesh

KONFERENCË NDËRKOMBËTARE
NOTIMI PËR MËSIM NË SHEKULLIN 21

23-24.05.2011
Ohrid, Republic of Macedonia
Охрид, Република Македонија
Ohër, Republika e Maqedonisë

Collection of papers

INTERNATIONAL CONFERENCE
ASSESSMENT FOR LEARNING IN 21 CENTURY

Зборник на шругови

МЕЃУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА
ОЦЕНУВАЊЕ ЗА УЧЕЊЕ ВО 21-ОТ БЕК

Përmbledhje punimesh

KONFERENCË NDËRKOMBËTARE
NOTIMI PËR MËSIM NË SHEKULLIN 21

Овој зборник на трудови е финансиран од американскиот народ преку **Агенцијата на САД за меѓународен развој - УСАИД во Македонија**, во рамките на **Проектот за основно образование** - компонентата *Унапредување на оценувањето на учениците*, во партнерство со **Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО)**.

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

Редакциски одбор:

Горица Мицковска
Митко Чешларов
Катица Спасовска Бинчева
Тања Андонова Митревска
Киро Попоски

Превод од англиски јазик:

Владимир Мостров

Лектура на македонски јазик:

Сузана Стојковска

Дизајн и техничко уредување:

Билјана Михајловска

Кјо прѣмблeдхје e пунимeвe ѣштѣ финансиар нга популли америќан пѣрмeс **Агјенцисѣ сѣ SHBA-ve пѣр зхвиллим ндѣркoмбѣтар - USAID** Маќeдoни, нѣ куадѣр тѣ **Прoјектит тѣ арсимит филор**, компoнeнти *Avancimi i notimit tѣ nxѣnѣsve*, нѣ партнеритет мe **Qendrѣn Maqedonase пѣр Eduќim Qytetar (QMEQ)**.

Qѣndrimet e autorѣve тѣ шprehura нѣ кѣтѣ прѣмблeдхје нук и пѣрфаќѣsojnѣ edhe qѣndrimet a Agјенцисѣ сѣ SHBA-ve пѣр зхвиллим ндѣркoмбѣтар oсе тѣ Qeverisѣ сѣ Shteteve тѣ Bashkuara тѣ Amerikѣs.

Kѣshilli redaktues:

Gorica Mickovska
Mitko Ҷeshllarov
Katica Spasovska BinҶeva
Tanja Andonova Mitrevska
Kiro Poposki

Pѣrќthimi нѣ gjuhѣn shqipe:

Zekirija Ibrahim

This Collection od Papers is supported by the **American people through the USA Agency for International Development - USAID Macedonia**, within the **Primary Education Project** - the component *Improving School-Based Assessment*, in partnership with the **Macedonian Civic Education Center (MCEC)**.

The authors views expressed in this Collection of Papers do not necessarily reflect the views of the United States Agency for International Development or the United States Government.

Editing committee:

Gorica Mickovska
Mitko Ceslarov
Katica Spasovska Bincheva
Tanja Andonova Mitrevska
Kiro Poposki

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје
37.091.279.7(062)

INTERNATIONAL conference Assessment for learning in 21st century (2011 ; Ohrid)
Assessment for learning in 21st century: collection of papers/international conference, Ohrid , Republic of Macedonia, 23-24.05. 2011; [editing committee Gorica Mickovska... и др.] = Оценување за учење во 21-от век: зборник на трудови/меѓународна конференција, Охрид, Република Македонија, 23-24.05.2011; [редакциски одбор Горица Мицковска... и др.] = Notimi pѣr mѣsim нѣ shekullin 21: прѣмблeдхје пунimesh/konfѣrence ндѣркoмбѣtare, Ohѣr, Republiќa e Maqedonisѣ, 23-24.05.2011; [kѣshilli redaktues Gorica Mickovska... и др.] - Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО), 2011. - 300 стр.: табели; 24 см

Фусноти кон текстот. - Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-4529-25-5

1. Гл. ств. насл. 2. Насп. ств. насл. - I. Меѓународна конференција Оценување на учење во 21-от век (2011; Охрид) види International conference Assessment for learning in 21st century (2011; Ohrid). - II. Konferencѣ ндѣркoмбeтарѣ Notimi pѣr mѣsim нѣ shekullin 21 (2011; Ohѣr) види International conference Assessment for learning in 21st century (2011; Ohrid)

а) Училишна докимологија - Собири
COBISS.MK-ID 88131594

CONTENTS СОДРЖИНА PËRMBAJTJA

Foreword	5
Предговор	6
Parathënie	7
1. Paul Black: Formative and Summative Assessments by Teachers Assessment: Promises and Problems	11
Пол Блек: Формативното и сумативното оценување според мислењето на наставниците: Очекувања и проблеми	20
Paul Black: Notimi formativ dhe sumativ sipas notimit të arsimitarëve: Shpresa dhe probleme	30
2. José Noijons: School-based Assessment in the Service of Monitoring Learning Progress	43
Жосе Нојонс: Училишното оценување во служба на следењето на напредокот во учењето	54
José Noijons: Notimi shkollor në shërbim të monitorimit të procesit mësimor	66
3. Natalija Komljanc: Improving Formative Assessment in Slovenia	79
Наталија Комлјанц: Подобрвање на формативното оценување во Словенија	85
Natalija Komljanc: Përmirësimi i notimit formativ në Slloveni	92
4. Sergij Gabrscek: External Assessment: Panacea for All Educational Challenges?	101
Сергиј Габршчек: Екстерното оценување: Решение за сè - за сите образовни предизвици?	107
Sergij Gabrscek: Notimi ekstern: Zgjidhje për të gjitha sfidat arsimore?	114
5. Roslina Binti Yaakub: Validating a Theory-Based Design Questionnaire for Teachers' Teaching Assessment Conceptions: The Integrated TTAC Model	123
Рослина Бинти Јакуб: Валидација на прашалникот за Концепциите на наставниците за оценувањето во наставата (КНОН) којшто е заснован на теоретски модел: Интегриран модел на КНОН (ТТАС)	128
Roslina Binti Yaakub: Vlefshmëria e vlerës së pyetësorit për Konceptonet e Arsimitarëve për Notimin në Mësimdhënie (KANM), i cili është i bazuar në modelin teorik: Modeli i integruar i KANM-it (TTAC)	136
6. Damian Murchan: The Formative Use of Diagnostic Assessments to Support Teaching and Learning in Mathematics	147
Дамиан Марчан: Формативното користење на дијагностичките оценувања во давањето поддршка на наставата и учењето математика	157
Damian Murchan: Përdorimi formativ i notimeve diagnostike në mbështetjen e mësimdhënies dhe mësimi të matematikës	168

7. Mateja Peršolja: Formative Assessment in Slovenian School	181
Mateja Peršolja: Формативното оценување во училиштата во Словенија	186
Mateja Peršolja: Notimi formativ në shkollat e Sllovenisë	191
8. Горица Мицковска: Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија - ги користиме ли потенцијалите?	199
Gorica Mickovska: Notimi formativ në sistemin e notimit të nxënësve në Maqedoni - a i shfrytëzojmë potencialet?	205
9. Лулзим Мехмеди, Анета Божиноска: Влијанието на формативното оценување во зголемувањето на мотивацијата на наставниците и учениците за подобрување на успехот и квалитетот на наставата	213
Lulzim Mehmedi, Aneta Bozhinoska: Ndikimi i notimit formativ në rritjen e motivimit të arsimtarëve dhe nxënësve për përmirësimin e suksesit dhe cilësisë së mësimin	219
10. Маја Ј. Цветаноска: Формативното оценување - иновација во предметната настава во основните училишта во Македонија	227
Maја J. Svetanoska: Notimi formativ - inovacion në mësimin lëndor në shkollave fillore në Maqedoni	233
11. Виолета Јанушева: Оценување на процесните вештини кај учениците	241
Violeta Janusheva: Notimi i shkathtësive procesuale të nxënësve	248
12. Ана Мицковска-Ралева: Интер-културните разлики во давањето повратни информации за учениците: студија на случај во Македонија и во Англија	257
Ana Mickovska-Raleva: Dallimet ndërkulturore në kontekst të dhënies së informacionit kthyes për nxënës: studim i rasti në Maqedoni dhe në Angli	263
13. Катица Спасовска-Бинчева: Поважно е колку знам или кој ме оценува?	271
Katica Spasovska-Binçeva: A është më me rëndësi se sa di ose se kush më noton?	276
14. Бети Ламева: Детерминанти на постигањата на учениците на екстерниот дел од државната матура	283
Beti Lameva: Përcaktuesit e të arriturave të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore	291
Преглед на сите останати трудови презентирани на Конференцијата	297

FOREWORD

This publication includes papers presented at the plenary sessions at the international Conference “*Assessment for learning in 21st century*”¹.

The Conference is organized as a part of the Primary Education Project (PEP) funded by USAID and the Component Improving School-based Assessment, implemented by the Macedonian Civic Education Center (MCEC).

During the five years of the project activities, all primary schools in the Republic of Macedonia and almost all teachers from grades 5 to 9 were involved. The teachers have gained variety of knowledge on quality assessment, which they already practically implement in the teaching in order to improve students’ learning and their achievements. During the Project’s implementation, a large learning community has been created where teachers have been critically reviewing and reevaluating their own assessment practices, thus they are prepared to readily share it with others.

The main goal of the Conference is to facilitate the exchange of professional experiences in the field of assessment among the participants from Macedonia and abroad. This professional gathering is an exceptional opportunity for the participants from Macedonia to present their achievements in improving the assessment, which was particularly initiated by the activities of the Primary Education Project. The diversity of the concerns elaborated in the papers, as well as the variety of the institutions that the participants are representing, provides comprehensive and diversified aspects on the assessment.

All papers presented at the plenary sessions at the Conference are published in this Collection of papers, while all remaining papers are included electronically on the CD enclosed. There is a total of 91

papers presented at the Conference, out of which 7 are by participants from abroad, and 84 by participants from Macedonia.

The published papers from the Conference could offer the schools and teachers new ideas for improving the assessment, as well as they could initiate reflection on one’s own personal practice, even after the completion of the Primary Education Project.

Editing committee of the Conference

Skopje
May, 2011

¹ At the end of the Collection of the papers there is a list of all the remaining papers presented at the Conference, not printed here but included in the CD as an integral part of this Collection of papers.

ПРЕДГОВОР

Во овој зборник се поместени трудовите од пленарните излагања на меѓународната конференција *Оценување за учење во 21-от век*.

Конференцијата е организирана во рамки на Проектот за основно образование (ПЕП) финансиран од УСАИД и компонентата *Унапредување на оценувањето* што ја реализира Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО).

Во петгодишните активности на Проектот беа вклучени сите основни училишта во Република Македонија и најголемиот број од наставниците во предметна настава. Тие се стекнаа со различни знаења за квалитетно оценување кои веќе практично ги применуваат во наставата со цел да го подобрат учењето и постигањата на учениците. Едновремено се создаде голема заедница за учење во која наставниците критички се осврнуваат на сопствената практика на оценување, истата ја преиспитуваат и се подготвени да ја споделат со други.

Основната цел на конференцијата е да се овозможи размена на стручни искуства од областа на оценувањето, како меѓу учесниците од Македонија, така и со учесниците од странство. Овој стручен собир претставува посебна можност за учесниците од Македонија да ги презентираат своите постигања во унапредувањето на оценувањето, коишто пред сè, се поттикнати од активностите во Проектот за основно образование. Разновидноста на проблематиката што се третира во трудовите, како и разновидноста на институциите од кои доаѓаат учесниците овозможи сеопфатни и различни погледи на многу аспекти на оценувањето.

Во овој зборник се публикувани трудовите од пленарните сесии на Конференцијата, а сите останати трудови се поместени на ЦД во прилог на овој зборник. На Конференцијата се презентира

рани вкупно 91 трудови, од кои 7 се од автори од странство, а 84 од Македонија.

Објавените трудови од Конференцијата ќе можат на училиштата и на наставниците да им дадат идеи за унапредување на оценувањето, како и да поттикнат на размислување за сопствената пракса и по официјалното завршување на Проектот за основно образование.

Редакциски одбор на Конференцијата

Скопје
мај, 2011

¹ На крајот од зборникот е даден преглед на останатите трудови што беа презентирани на Конференцијата, а коишто се во интегрална верзија поместени на ЦД што е дел од овој зборник.

PARATHËNIE

Në këtë përmbledhje janë vendosur punimet e sesioneve plenare në konferencën ndërkombëtare *Notimi për mësim në shekullin 21*¹.

Konferenca është organizuar në kuadër të Projektit për Arsimin Fillor (PEP), e financuar nga USAID-i dhe komponenti *Avancimi i notimit*, të cilin e realizon Qendra Maqedonase për Edukim Qytetar.

Gjatë aktiviteteve pesëvjeçare në Projekt ishin inkuadruar të gjitha shkollat fillore të Republikës së Maqedonisë dhe shumica e arsimtarëve të mësimin lëndor. Ata përvetësuan dituri të ndryshme për notimin cilësor, të cilat tashmë në mënyrë praktike i zbatojnë në mësimdhënie, që ashtu ta përmirësojnë mësimin dhe të arriturat e nxënësve. Njëherazi kështu u krijua një komunitet i madh për mësim, në të cilin arsimtarët në mënyrë kritike i qasen praktikës së tyre të notimit, e rishqyrtojnë atë dhe janë të përgatitur që atë ta këmbëjnë me të tjerët.

Qëllimi themelor i konferencës është që të mundësojë këmbim të përvojave profesionale nga fusha e notimit, si ndërmjet pjesëmarrësve të Maqedonisë, ashtu për pjesëmarrësit e huaj. Ky tubim profesionistësh paraqet një mundësi të veçantë për pjesëmarrësit e Maqedonisë që t'i prezantojnë të arriturat e tyre në përparimin e notimit, të cilat para së gjithash janë nxitur nga aktivitetet në Projektin për Arsimin Fillor. Llojllojshmëria e problematikave që trajtohet në këto kumtesa, si dhe llojllojshmëria e institucioneve nga të cilat vijnë pjesëmarrësit, mundësuan pikëpamje gjithëpërfshirëse dhe të ndryshme të shumë aspekteve të notimit.

Në këtë përmbledhje janë botuar punimet e sesioneve plenare të konferencës, ndërsa të gjitha kumtesat janë incizuar edhe në CD dhe shkojnë bashkë me këtë përmbledhje. Në konferencë u prezantuar gjithsej 91 kumtesa, prej të cilave 7 janë nga autorë të huaj, ndërsa 84 janë nga Maqedonia.

Kumtesat e botuara të konferencës do të mund t'u japin ide shkollave dhe arsimtarëve për përparimin e notimit, por kështu të nxiten edhe mendime për praktikën personale edhe pas përfundimit zyrtar të Projektit për Arsimin Fillor.

Këshilli redaktues i Konferencës

Shkup
maj, 2011

¹ Në fund të përmbledhjes është dhënë lista e kumtesave të tjera që ishin të prezantuara në Konferencë, të cilat në version integral janë vendosur edhe në CD-në që është pjesë e kësaj përmbledhjeje.



Paul Black
King's College London, United Kingdom

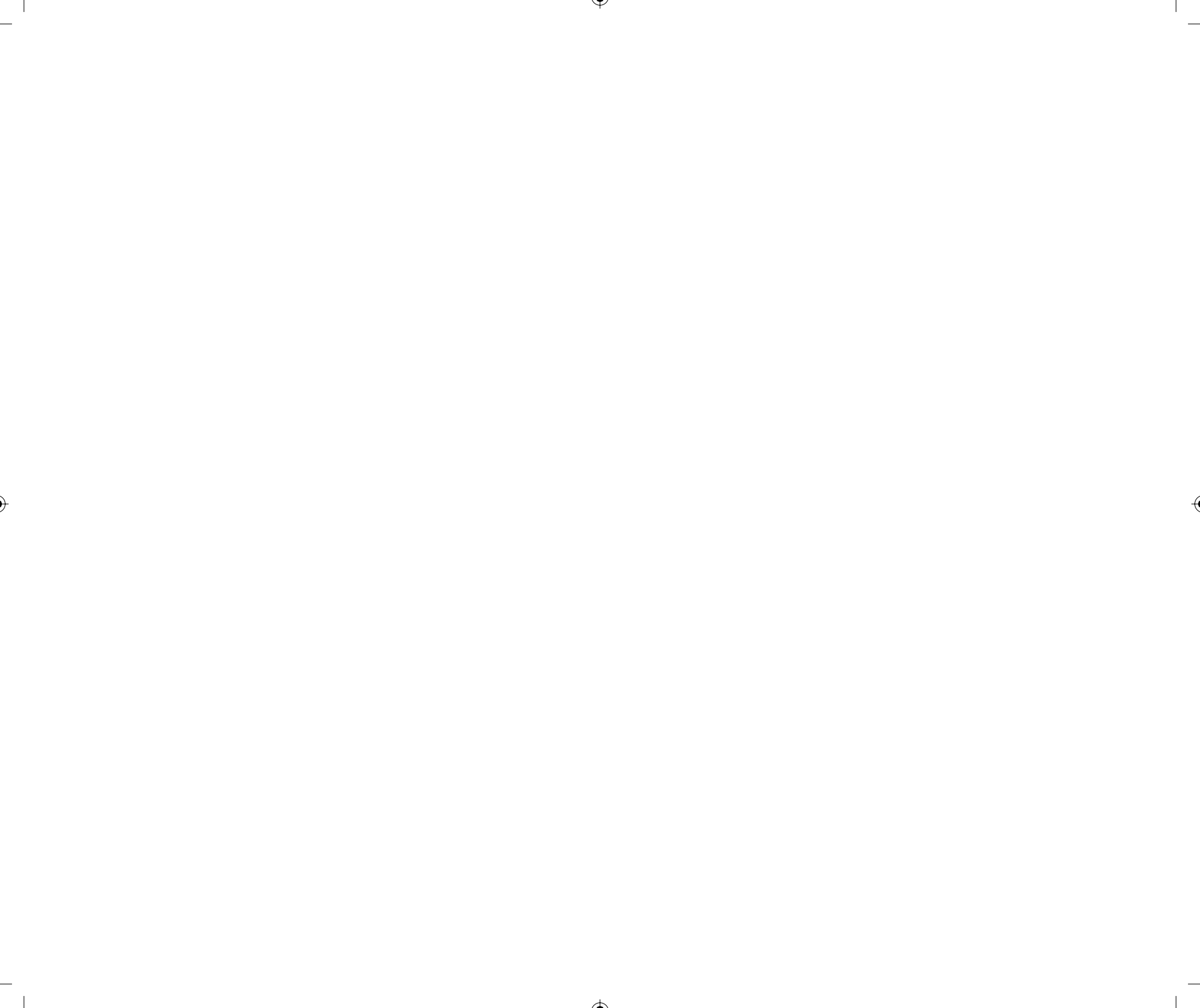
**FORMATIVE AND SUMMATIVE
ASSESSMENTS BY TEACHERS ASSESSMENT:
PROMISES AND PROBLEMS**

Пол Блек
Кралски колеџ - Лондон, Велика Британија

**ФОРМАТИВНОТО И СУМАТИВНОТО
ОЦЕНУВАЊЕ СПОРЕД МИСЛЕЊЕТО
НА НАСТАВНИЦИТЕ:
ОЧЕКУВАЊА И ПРОБЛЕМИ**

Paul Black
King's College London, Britania e Madhe

**NOTIMI FORMATIV DHE SUMATIV
SIPAS NOTIMIT TË ARSIMTARËVE:
SHPRESA DHE PROBLEME**



FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENTS BY TEACHERS ASSESSMENT: PROMISES AND PROBLEMS

Paul Black

INTRODUCTION

The concept of formative assessment had featured in the literature for over thirty years before review articles (Black & William, 1998, a ,b) drew attention to evidence of positive effects on learning and called for innovations in practice that this evidence suggested. Subsequent work on practical implementation showed that much could be achieved, but also that for many teachers it would call for radical change in their role (Black et al. 2002, 2003). Because they included a diverse range of practices, the research findings indicated a varied menu, namely classroom questioning, comment-only marking, peer- and self-assessment, and formative use of tests. This list could be read as a set of diverse set of small changes rather than as part of a unified approach. This weakness arose in part from the absence of an underlying rationale that would link these changes with one another, and of clarity about the place of assessment in a comprehensive theory of teaching and learning.

In what follows I shall try first to describe and to re-examine the menu under the headings of dialogic interaction and collaboration in learning. Then, in a final section. I shall discuss current problems in the light of a re-statement of the underlying principles and a further development of a theoretical scheme.

1. BASIC PRINCIPLES

A test as such may be either formative or summative or both - the distinction lies in the purpose for which information is interpreted and used, not in the means used to elicit that information (William & Black, P., 1996). The distinction is emphasized in the following definition:

Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupils' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback, by teachers, and by their pupils, in assessing themselves and each other, to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet learning needs.

(Black, P. et al. 2002 - inside front cover)

Given that evidence is collected to promote learning, its use must be consistent with established principles for effective learning, which may be summarized as:

- Start from a learner's existing understanding.
- Involve the learner actively in the learning process.
- Develop the learner's understanding of the aims and criteria for effective learning.
- Promote social learning, i.e. learning through discussion.

These are concerned with the cognitive dimension of learning. The affective and motivational dimension is also important: feedback given as rewards or grades enhances ego rather than task involvement and task-involved students do better than the ego-involved (Butler,

1988). Furthermore those with ego-involvement have a mind-set focused on competitive performance, so that both high and low attainers are reluctant to take risks and react badly to new challenges, whilst failures simply damage self-esteem. With task-involvement, learners believe that they can improve by their own effort, are willing to take on new challenges and to learn from failure (Dweck, 2000).

2. AREAS OF PRACTICE

2.1. Oral and written feedback

A teacher who had learnt to use a formative approach summarized the changes she made in her use of questions in class as follows:

Questioning

- My whole teaching style has become more interactive. Instead of showing how to find solutions, a question is asked and students given time to explore answers together. My Year 8 target class is now well-used to this way of working. I find myself using this method more and more with other groups.

No hands

- Unless specifically asked students know not to put their hands up if they know the answer to a question. All students are expected to be able to answer at any time even if it is an 'I don't know'.

Supportive climate

- Students are comfortable with giving a wrong answer. They know that these can be as useful as correct ones. They are happy for other students to help explore their wrong answers further.

(Black P. et al. 2003, p.40)

Research results on 'wait time' (Rowe, 1974) impressed teachers with the need to give pupils time to think; many encouraged students to talk with one another before answers were called for, so that as many as possible would feel confident about expressing their ideas. The corollary of this approach was that each question had to be sufficiently open, from the learners' perspective, that it called for thought, and had to be sufficiently central to the learning aims that it justified the time spent on discussing the ideas that ensued. It followed that closed questions, checking only on knowledge, would be seen to make little contribution to students' learning. If students had to think, their wrong or partly right answers would give information, about the students' understanding, which would help them choose the teacher to select the optimum way for the work to proceed.

The key issue was that the formative purpose of a question is achieved only if it elicits from students some significant indicator of their understanding and then enables the teacher or other students to respond by trying to correct or develop that understanding, and perhaps through several responses lead the whole class to share a discussion of the issue. This point highlights the delicate task of teachers, for on the one hand tight control over the discussion can inhibit involvement of the learners, but on the other hand loose control can lead to digression so that the purpose of the learning is lost. Given that student participation is often unpredictable, the task of steering such dialogue is a delicate one: this is an issue that requires further study. For example, a pupil's answer to a question can reveal how the pupil understands the issue, and the teacher can then respond to help develop that understanding. This is more difficult than it may seem. Consider this example, quoted by Fisher (2005): a primary class had been drawing pictures of daffodils -

Teacher: "What is this flower called?"

Child: "I think it's called Betty"

The teacher might respond by asking other children the same question until someone produces the word daffodil. All could then be told that this was the 'right answer', but an alternative response

could be to ask the class whether 'Betty' and 'daffodil' are the same sort of answer, which could start a discussion of the difference between individual names and generic names. The first response would have missed the learning opportunity which would be exploited by the second. What the pupil understood by the terms '*is.. called*' in the question was not the meaning that the teacher had in mind: it is commonplace that what is 'heard' in any discussion is not what the speaker intended. However, the teacher would have to pause and reflect on why the pupil might have given that answer before deciding how to respond.

In composing a useful response, the teacher has to interpret the thinking and the motivation that led the pupil to express the answer. It helps if the teacher first asks the pupil to explain how he or she arrived at that answer, then accepts any explanation without comment and asks others what they think. This gives value to the first answer, and draws the class into a shared exploration of the issue. In doing this the teacher changes role, from being an interviewer of pupils on a one-to-one basis to being a conductor of dialogue in which all may be involved. This is challenging, in that the diverse inputs from several pupils will create a more complex task of interpretation; a more detailed examination of this problem is given in Black and Wilam (2010). However, as pupil-pupil interactions are encouraged, the teacher will have time to reflect on how best to intervene. At the same time pupils can be helping one another to either resolve, or to express more clearly, their difficulties.

The fundamental reason for encouraging the mutual involvement of as many pupils as possible in class dialogue is explained by Alexander as follows:

Children, we now know, need to talk, and to experience a rich diet of spoken language, in order to think and to learn. Reading, writing and number may be acknowledged curriculum 'basics', but talk is arguably the true foundation of learning.

Alexander, 2006, p.9

Research in many classrooms shows that such dialogue is rarely achieved. The norm is the use of closed rather than open questions, very brief pupil responses, and a 'dialogue' which is a sequence of teacher-pupil-teacher-pupil-teacher interactions, with few examples of pupil-pupil interactions, so that the teacher dominates the 'discussion'. However, teachers find it difficult to change from this pattern, for some fear, that it will be difficult to deal with dealing with the unexpected in pupils' responses and that they may lose control of any free-ranging discussion.

Just as in questioning, in written work the purpose has to be to provide feedback that helps learning. The difficult change here was for teachers to stop giving marks or grades on written work. They were encouraged by research findings that comment-only marking led to improved learning (Butler, 1988), and came to justify the new practice as follows:

- students rarely read comments preferring to compare marks with peers as their first reaction on getting work back;
- teachers rarely give students time in class to read comments that are written on work and probably few, if any students, return to consider these at home;
- often the comments are brief and/or not specific, for example "*Details?*";
- the same written comments frequently recur in a student's book, implying that students do not take note of, or act on, the comments

(Black P. et al. 2003, p.43)

In consequence, teachers' realized the need to spend more time on careful formulation of comments that would help students to understand their faults and to improve their work. Such comments as "Be more sensitive" and "You are mixing up the words 'solution' and 'mixture'" give the learner no useful guidance, but if the latter were expanded to read "Allan, this is generally fine but you are mixing up the words 'solution' and 'mixture'. Look up what we all wrote down

about the difference and then check through this piece again" should help Allan to improve his understanding. The key point is that the written work is not to be treated as a terminal test, for which the marks produced are the end of the matter, but as an opportunity, through formative feedback, for improving learning.

One feature that distinguishes written from oral feedback is that there is time to frame comments that encourage further learning, with more opportunity for differentiation through separate interaction with individuals. The effects on motivation of the type of feedback is also important: as one teacher, involved in the work described by Black et al. (2003), discovered:

The results were especially noticeable in lower attainers since grades can often have a de-motivating effect with such students which can be extremely destructive to their self-esteem.

2.2. Peer and self-assessment

Self-assessment by students is essential to their development as independent and responsible learners. To meet this need, practice must involve them in assessing one another's work so that they might thereby develop the skills both of peer-assessment and, by seeing their work through the eyes of their peers, of self-assessment. To do this, students have to understand the aims of the work involved, and the criteria by which this work should be assessed. In some topics in some subjects the criteria might be well defined (e.g. calculating the value of a force in a physics problem), in others there might be many different ways in which work could achieve excellence (e.g. writing a critical appreciation of a poem). Overall the aim was to move students away from dependence on the teacher towards independence in the power to guide their own learning. As one teacher expressed it:

The kids are not skilled in what I am trying to get them to do. I think the process is more effective long term. If you invest time in it, it will pay off big dividends, this process of getting

the students to be more independent in the way that they learn and taking the responsibility themselves

(Black et al., 2003, p.52)

In helping students to develop their self-assessment teachers must clearly specify aims that students can both steer their work towards attaining them and understand the criteria by which that work can be judged.

Peer-assessment is another powerful tool: helping pupils collaborate effectively in groups is essential to such work. However, whilst there is strong evidence that collaborative groups can improve attainment (Johnson et al. 2000), a survey of group work in a large sample of U.K. classrooms (Blatchford et al. 2006) shows that the type of collaboration that can engage pupils in reasoned arguments about their own and one another's contributions is not often found. Intervention programmes by Blatchford and colleagues and by Mercer et al. (2004) have demonstrated that students trained in such collaboration produce improved attainments, both in the quality of their arguments and in subsequent tests. The work of Dawes et al. (2004) is a good example of dissemination of the lessons learnt about effective group work.

3. FORMATIVE ASSESSMENT AND SUMMATIVE ASSESSMENT

Summative assessment by teachers can be considered from two perspectives, the **first** being the more or less frequent use of tests to check on pupils' progress, whilst the **second** involves the use of summative tests for high-takes testing, e.g. for awarding school-leaving certificates and/or for checking of the achievements of teachers and their schools.

For the first perspective, it is helpful to consider the formative use of summative tests. Students learn by marking one another's test responses, particularly if they have to develop the marking schemes in the light of their understanding of the criteria. As for the new way

of looking at written work generally, the point is that a test, whilst serving the summative function, might also be used, through formative feedback, as an opportunity for improving learning. One addition in this area was that teachers would strengthen preparation by asking students to compose questions which might well be suitable for the coming tests, for in so doing they would have to identify for themselves the main aims of the work. They would also learn about the need to frame the text of a question with care, and to exercise similar care in responding to questions framed by others.

This possibility of a helpful link between formative and summative roles of assessment in pedagogy can be further explored by the following simple and restricted view of pedagogy using a model of the five steps or phases involved in designing a learning exercise.

Clear aims

Here there can be wide, and legitimate, differences. For example, priority may be given either to understanding the concepts and methods of a particular subject, or to developing pupils' reasoning skills: in the latter case the topic may only be used as a suitable context for such development.

Planning activities

One important criterion here is the potential of any activity to elicit responses which help clarify the pupil's understanding. A 'closed' question with a 'right answer' cannot do this. Other relevant features are the level of cognitive demand that a task makes its relation to previous learning experiences, and its potential to generate interest and engagement.

Interaction

The way in which a plan is implemented in the classroom is crucial. If pupils are engaged, then the teacher can elicit responses and work with these to help advance pupils' learning. This aspect has been discussed above in relation to dialogue in oral and written work. Formative interaction is a necessary condition for successful learning, but it must be so implemented

that it is supported by, works in harmony with, the aims and the planned activities.

Review of the learning

At the end of any learning episode, there should be review, to check before moving on. It is here that tests, with formative use of their outcomes, can play a useful part. Further work by pupils to deal with problems revealed by a summative tests can be a contribute to their learning. Thus work in this phase may lead back to work in the previous phase.

Summing Up

This is a more formal version of the *Review*: here the results may be used to make decisions about a pupil's future work or career, to report progress to other teachers, school managements and parents, and to report the overall achievements more widely to satisfy the need for accountability. This may be done by assessments by teachers, by external testing, or by a combination of the two. For this final phase, tensions arise between formative and summative requirements.

The outstanding problem here is the dominance, in many national systems, of external summative testing with attendant high-stakes consequences. Whereas for their own in-school work, teachers can make tests serve both the purpose of learning through dialogue and of overall reviews, the perceived need to teach the superficial tactics which improve performance on imposed tests, limits teachers' freedom of manoeuvre in classroom work.

The resolution of this problem will depend on trusting teachers to play a more responsible part in the summative assessment of their pupils (Mansell & James, 2009). Then the problems of establishing synergy over the formative summative interface might be tackled. However, to achieve this trust teachers may have to improve their own practices in summative assessment, which will require many to develop a basic understanding of and skills in assessment, based on a broad understanding of the main principles and practices involved,

including a thorough understanding of the criteria of validity and reliability. Gardner (2007) has argued that the lack of such expertise is a notable weakness because it means that the profession cannot take control of an essential component of its work, it is a 'partial profession'. Thus, developing understanding and skills in formative practices is only one component in building the assessment strengths of the profession - one that can only achieve limited success on its own.

This view is borne out in work that has sought to develop teachers' summative assessment practices (Black, P. et al., 2010, 2011). In this work, detailed attention had to be paid to developing with teachers the skills, insights, and practical experiences that are needed, in each of the five phases. Such work was shown to produce several rewards. One was that the need to share understanding of standards and criteria between teachers, within their own school, and then between schools who collaborate in local groups, helped to meet these needs through close professional collaboration between teachers. As one teacher explained:

... everybody in this department seems to do it in a very different fashion at the moment and it would be nicer to do it in a way that meant that we are all singing from the same hymn sheet if you like. I think its made us think very carefully about how we construct our year and construct our year span in terms of what comes when and what's being assessed when.

English teacher

A second was that parents and pupils could be assured that the judgments made about pupils' progress by schools were rigorous and are based on standards and criteria that are comparable across all schools. Several teachers commented on this advantage - for example:

But I think if all the teachers had more, possibly more ownership of what we are actually doing in terms of summative assessment then you would have more confidence in saying to parents, which I think is one of the biggest things I find with lower school.

Mathematics teacher

A third potential reward would be secured if teachers could be given more responsibility in high-stakes assessments, and develop the confidence in their ability to do this effectively, they were better able to work out ways of making creative alignments between the formative and the summative aspects of their work. The following quotation illustrates how the involvement of pupils in summative assessment tasks became a positive contribution to learning:

I think it changed the dynamic of the lesson a little bit, in terms of well, in terms of there being much more an element of them getting on trying to find out... they were trying to be more independent, I think, I think some of them struggled with that, and others... some of them, some still find it quite difficult if they are not hand held all the way through. When others were happier to sort of, go their own way.

Mathematics teacher

However, these findings were only achieved as a result of about 30 months of work in which teachers were given extra support, from the King's College research team with ideas and materials, and by support for their schools and district governments so that they could spend time on meetings both within schools and between the schools involved.

4. CHALLENGES FOR THE FUTURE

The preceding section sets out one of the most formidable challenges. To achieve a positive interaction between the formative, assessment for learning, and the summative, assessment of learning, requires national systems in which teachers judgments are trusted, backed up by programmes of training and support to ensure that these judgments are of dependable, i.e. so that they deserve this trust. Examples of such systems are described in the study by Stanley et al. (2009).

A second challenge is to escape from the superficial interpretations which have misled those attempting to develop formative practices (Black, P., 2007). For example, teachers may ask open questions, but then 'correct' the answers rather than use them to re-direct their work, or they may ask pupils to self-assess their work but then fail to use this information to formulate formative feedback. Many have interpreted the terms 'formative assessment' or 'assessment for learning' as incorporating all uses of assessment, and in this perspective focused on enhancing established practices of frequent testing, which may damage rather than enhance pupils' learning. For example, a recent text entitled *Learner-Centred Classroom Practices and Assessments* pays no attention to formative assessment (McCombs, B.L. & Miller, L, 2007).

A third challenge is that implementing new formative practices is a very demanding task for any teacher. Practical implementation will depend in part on exploring the differences in formative practices between different school subjects (Hodgen & Marshall, 2005). However, the difficulty, for many teachers, is that these practices call for a deep change in their beliefs about their role in the classroom, with practical implications which many find 'pretty scary'. As pointed out one of the earliest reviews:

To incorporate formative assessment into their teaching would involve teachers in far more than acquisition of the necessary skills... The changes in their classroom practice might also involve profound changes of role, even for teachers regarded by themselves and others as already successful... devotion to formative assessment is risky, taking a great deal of time and energy.

(Black, P., 1993, p.79)

This initial disorientation was felt not only by teachers but also by students.

The first time I asked a Year 10 top set to work in groups to examine the errors they had made in a test and to help each other to understand fully what was being asked of them, it was

unsuccessful... That lesson I heard several times 'Why don't you just tell us?'... they have realised that they have more to do in my classroom than absorb the syllabus - they have to take responsibility for their learning.

(Black, P. et al., 2003, p.87)

The changes needed cannot be produced by a short training session - they need the sustained support of collegial collaboration (Black & Wiliam, 2003). Studies of individual teachers shows that each changes in a different way and with different personal perceptions of the task (Black et al. 2003 - chapter 6; Harrison, 2005; Lee & Wiliam 2005).

REFERENCES

- [1] Alexander, R. (2006) *Towards Dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 3rd Edn. Cambridge UK: Dialogos
- [2] Black, P. J. (1993) Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*. 21, 49 - 97.
- [3] Black, P. (2007) Full marks for feedback *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Spring Issue pp. 18-21. ISSN 1750-0613.
- [4] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5 (1) 7-74. ISSN 0969-594X
- [5] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. nferNelson: London ISBN: 1 871984 68 8. (reprinted in Phi Delta Kappan 80 (2) pp.139-148 October 1998)
- [6] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002) *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. nferNelson: London ISBN 0 7087 1379 3. (Reprinted in Phi Delta Kappan 86(1), 8-21. 2004)
- [7] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning - putting it into practice*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0-335-21297-2 (pbk.) and ISBN 0-335-21298-0 (hbk.).
- [8] Black, P. & Wiliam, D. (2003) 'In Praise of Educational Research': formative assessment. *British Educational Research Journal*. 29(5), 623-37.
- [9] Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- [10] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2010) Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education* 17(2) 215-232.

- [11] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2011) Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education* in press. www.spring-project.org.uk/spring-Publications.htm accessed January 2008
- [12] Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006) The effect of a new approach to group-work on pupil-pupil and teacher-pupil interaction. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750-765.
- [13] Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- [14] Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004) *Thinking Together*. 2nd edn. York UK: Imaginative Minds
- [15] Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories : Their role in motivation, personality and development*, London UK: Taylor & Francis
- [16] Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Learn* (2nd Ed.) London: Nelson Thornes.
- [17] Gardner, J. (2007) Is teaching a 'partial' profession? *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Summer pp. 18-21.
- [18] Harrison, C. (2005) Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255-263.
- [19] Hodgen, J., & Marshall, B. (2005). Assessment for learning in English and mathematics: a comparison. *The Curriculum Journal*, 16(2), 153-176.
- [20] Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. 2000 *Co-operative learning methods: a meta-analysis*. Down-loadable from: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- [21] Lee, C. & Wiliam, D. (2005) Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning, *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
- [22] Mansell, W. & James, M. (2009) *Assessment in Schools. Fir for purpose? A commentary on the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme. Available for down-load on <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
- [23] Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004) Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal* 30 (3), 359-377.
- [24] McCombs, B.L. & Miller, L (2007) *Learner-Centred Classroom Practices and Assessments: maximising student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- [25] Rowe, M.B (1974) Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94
- [26] Stanley, G., MacCann, R., Gardner, J., Reynolds, L. & Wild, I. (2009). *Review of teacher assessment: what works best and issues for development*. Oxford University Centre for Educational Development; Report commissioned by the QCA. Available for down-load on: <http://www.education.ox.ac.uk/assessment/publications.php>
- [27] Wiliam, D. & Black, P.J. 1996 Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.

ФОРМАТИВНОТО И СУМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ СПОРЕД МИСЛЕЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ: ОЧЕКУВАЊА И ПРОБЛЕМИ

Пол Блек

ВОВЕД

Концептот на формативното оценување беше третиран во литературата околу триесет години пред критичките осврти на Блек и Вилијам (Black & Wiliam, 1998, a,b) да го привлечат вниманието за позитивните ефекти врз учењето и барањето иновации во практиката што овој докажен материјал го сугерираше. Подоцнежната работа на практичната имплементација покажа дека може многу да се постигне, но, исто така, дека за многу наставници тоа би било радикална промена на нивната улога (Black et al. 2002, 2003). Наодите од истражувањата, бидејќи вклучуваа различен опсег на практики, покажаа разновидна листа на опции. Имено, поставување прашања на часовите, давање коментари само за изведување оценки, оценување на свое другарче/врсник и самооценување, како и формативно користење на тестови. Оваа листа повеќе би можела да се сфати како група на разновиден комплет на мали промени отколку како дел на извесен унифициран приод. Ваквиот недостаток се појави делумно заради отсуството на една суштинска причина којашто би ги поврзувала ваквите причини една со друга и заради јасноста за местото на оценувањето во една сеопфатна теорија за наставата и учењето.

Во она што следи јас ќе се обидам најпрвин да ја опишам и да ја преиспитам листата под насловите за дијалошката интеракција и соработката во учењето. Потоа, во еден завршен дел, ќе дискутирам за тековните проблеми во светлината на повторно образложување на основните принципи и натамошен развој на една теоретска шема.

1. ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ

Одреден тест може да биде формативен, или сумативен, или и двете - разликата лежи во целта за која информацијата се интерпретира и се користи, а не во средствата што се користат за да се извлече таа информација (William & Black, P., 1996). Разликата се нагласува во следнава дефиниција:

Оценување за учење е секое оценување чиј приоритет во неговиот концепт и практика е да ѝ служи на целта на промовирање на учењето на учениците. Тоа на тој начин се разликува од оценувањето конципирано примарно да им служи на целите на давањето критички осврт, или на рангирањето или на потврдувањето на компетентноста. Активноста на оценувањето може да му помогне на учењето ако таа обезбедува информации што треба да се користат за повратни информации од страна на наставниците и од нивните ученици, во оценувањето на самите себе или еден со друг, за да се модифицираат активностите во наставата и учењето во коишто тие се ангажирани. Таквото оценување станува формативно кога показателите, всушност, се користат за да се прилагоди наставата да ги задоволува потребите за учење.

(Black, P. et al. 2002 - на поткорицата)

Имајќи го предвид фактот дека тие показатели се собираат за да се промовира учењето, нивното користење мора да биде конзистентно со воспоставените принципи за ефективно учење што може да се резимира вака:

Започнувајте со она што ученикот тековно го разбира.
Вклучувајте го ученикот активно во процесот на учењето.
Развивајте го разбирањето на ученикот за целите и критериумите за ефективно учење.
Промовирајте заедничко учење, односно учење преку дискусија.

Овие насоки се однесуваат на когнитивната димензија на учењето. Афективната и мотивациската димензија се, исто така, значајни: повратните информации што се даваат како пофалби или оценки повеќе го јакнат егото отколку вклучувањето во задачата и учениците вклучени во задачата покажуваат подобри резултати одошто оние вовлечени во сопственото его. (Butler, 1988) Понатаму, оние со его-вклученост имаат начин на мислење фокусиран врз компетитивен успех, така што подеднакво учениците со високи и со ниски постигања се колебливи да преземат ризици и да реагираат лошо на новите предизвици, додека, пак, неуспесите просто му нанесуваат штета на самопочитувањето. Со вклученоста во задачата, учениците веруваат дека тие може да се подобруваат преку своето сопствено залагање, подготвени се да ги прифатат новите предизвици и да учат од неуспехот. (Dweck, 2000).

2. ПОДРАЧЈА НА ПРАКТИКАТА

2.1. Усни и писмени повратни информации

Оној наставник којшто научил да го користи формативниот пристап ги сумира промените што ги направил при користењето на прашањата на часовите како што се следниве примери:

Поставување прашања

- Мојата метода на настава стана поинтерактивна. Место покажување како да се најдат решенијата, поставувам прашање и на учениците им се дава време заедно да ги истражуваат одговорите. Моето целно осмо одделение сега добро го користи ваквиот начин на работа. Сметам дека треба да ја користам оваа метода сè повеќе и повеќе и со други групи.

Без кревање рака

- Освен ако посебно не се побара од нив, учениците знаат дека не треба да креваат рака ако го знаат одговорот на некое прашање. Од сите ученици се очекува да може да дадат одговор во кое било време, дури и ако тоа е само едно „Јас не знам“.

Клима на поддршка

- Учениците не се чувствуваат непријатно и при давањето на одреден погрешен одговор. Тие знаат дека ваквите одговори може да бидат исто толку корисни колку и точните. Тие се задоволни бидејќи тоа понатаму им помага на другите ученици да ги проучуваат своите погрешни одговори.

(Black P. et al. 2003, p.40)

Резултатите од истражувањето за „времето на чекање“ (Rowe, 1974) ги импресионираат наставниците со потребата да им даваат на учениците време да размислуваат; многумина ги охрабруваат да разговараат еден со друг пред да ги побараат одговорите, така што колку што е можно повеќе учениците се чувствуваат сигурни при изразувањето на своите идеи. Логична последица од ваквиот приод е дека секое прашање мора да биде доволно отворено, од гледна точка на учениците, дека тоа бара размислување и мора да биде доволно насочено кон целите на учењето така што го оправдува времето потрошено на дискутирање на идеите што произлегуваат. Потоа следи дека прашањата од затворен вид, коишто ги проверуваат само знаењата, се сметаат за нешто што дава мал придонес во учењето на учениците. Ако учениците мора да размислуваат, нивните погрешни или делумно точни одговори би дале информација за разбирањето на учениците, што би им помогнало наставникот да го најде најдобриот оптимален начин за активноста да продолжи.

Клучно е што формативната цел на едно прашање се постигнува само ако тоа извлекува од учениците некој значаен индикатор за нивното разбирање и понатаму му овозможува на нас-

тавникот или на другите ученици да дадат одговор обидувајќи се да го поправат или да го развијат тоа разбирање, а можеби и преку неколку одговори да ја доведат целата паралелка да сподели дискусија за проблемот. Оваа поента ја истакнува деликатната задача на наставниците, бидејќи слабата контрола може да води кон дигресија така што целта на учењето се губи. Имајќи го предвид фактот дека учеството на ученикот е често непредвидливо, задачата на водењето на таков дијалог е деликатна, па оваа проблематика бара натамошно проучување. На пример, одреден одговор на еден ученик на некое прашање може да открие како ученикот ја разбира проблематиката и наставникот потоа може да преземе активност за да помогне да се развива таквото разбирање. Ова е потешко отколку што се чини. Разгледајте го овој пример цитиран од Фишер (Fisher, 2005): Една паралелка од основно училиште цртала слики на нарциси:

Наставникот: „Како се вика ова цвеќе?“

Ученикот: „Јас мислам дека се вика Бети.“

Наставникот би можел да добие одговор поставувајќи им го истото прашање и на другите деца сè додека некој од нив не го каже зборот нарцис. Тогаш на сите би им се кажало дека тоа е точниот одговор, но алтернативен одговор би можел да се добие ако се праша паралелката дали Бети и нарцис се истиот вид на одговор, по што тие би можеле да започнат дискусија за разликите меѓу поединечни имиња и генерички имиња. Првиот приод би ја пропуштил можноста за учење којашто можела да биде искористена од вториот. Што ученикот разбрал преку „... се вика“? Во прашањето не било дадено значењето што наставникот го имал на ум. Вообичаено е дека она што е „слушнато“ во која било дискусија не е она што говорникот имал намера да го каже. Меѓутоа, наставникот би требало да направи пауза и да размислува за она зошто ученикот би можел да даде таков одговор пред да одлучи кој приод ќе го одбере.

Во изнаоѓањето вистински приод наставникот мора да ги интерпретира мислењето и мотивацијата што го довеле ученикот

да го каже одговорот. Тоа помага ако наставникот првин го праша ученикот да објасни како стигнал до тој одговор, потоа прифаќа секако објаснување без коментар и ги прашува другите што тие мислат. Ова му дава значење на првиот одговор и ја вовлекува паралелката во едно споделено испитување на проблематиката. Правејќи го ова наставникот ја менува улогата, од водител на интервју со учениците на поединечна основа во „диригент“ на дијалог во којшто сите може да бидат вклучени. Ова претставува предизвик дека разновидните влезни информации од неколку ученици ќе создадат покомплетна задача за интерпретација, а едно подетално истражување на овој проблем е дадено кај Блек и Вилијам (Black and Wilam, 2010). Меѓутоа, додека се поттикнуваат интерпретациите меѓу ученик-ученик, наставникот има време да размислува како најдобро да интервенира. Во исто време учениците би можеле да си помагаат еден со друг било да ги разрешат или да ги изразат појасно, нивните тешкотии.

Основната причина за поттикнување на учество на што е можно повеќе ученици во дијалогот на часот е објаснета од Александер:

Деца, ние сега треба да разговараме и да стекнеме искуство за еден богат начин на размислување за говорничкиот јазик, за да размислуваме и да учиме. Читањето, пишувањето и броењето може да се сметаат како за основи на наставните планови и програми, но говорењето е, веројатно, вистинската основа на учењето.

Alexander, 2006, p.9

Истражувањето во многу паралелки покажува дека таквиот дијалог ретко се постигнува. Вообичаено е користење повеќе на прашања од затворен одошто од отворен вид, многу кратки одговори од ученикот и еден „дијалог“ којшто претставува редослед на интеракциите наставник-ученик-наставник-ученик-наставник, со неколку примери на интеракции меѓу ученик-ученик, така што наставникот доминира во „дискусијата“. Меѓутоа, наставниците сметаат дека е тешко тие да се применат од ваквата шема, бидеј-

ќи некои се плашат дека ќе биде тешко да се справат со она што е неочекувано во одговорите на учениците и така тие може да ја загубат контролата на каква било слободно започната дискусија.

Токму како и во поставувањето прашања, и во писмените работи целта мора да биде да се обезбедуваат повратни информации што ќе му помагаат на учењето. Тешката промена овде беше наставниците да престанат да даваат знаци или оценки за писмената работа. Тие беа охрабрани од наодите на истражувањето дека изведувањето оценки само со коментар води до подобро учење (Butler, 1988) и дојдоа до став да ја оправдуваат новата практика вака:

- Учениците ретко ги читаат коментарите и повеќе сакаат да ги споредуваат оценките со своите вршници како нивна прва реакција по добивањето назад на задачата.
- Наставниците ретко им даваат на учениците време на часот за да ги читаат коментарите што се напишани на писмената задача и, веројатно, само мал број од нив се навраќа да размислува за нив дома.
- Често коментарите се кратки и не се специфични, како на пример „Детали?“.
- Истите писмени коментари често повторно се јавуваат во писмената задача на ученикот, што имплицира дека учениците нив не ги забележуваат или не постапуваат по коментарите.

(Black P. et al. 2003, p.43)

Како последица наставниците посветија повеќе време на внимателното формулирање на коментарите што би им помогнале на учениците да ги разберат своите грешки и да ја подобруваат својата работа. Коментарите како што се „Биди почувствителен“ и „Ти ги мешаш зборовите раствор и смеса“ не му даваат на ученикот корисни насоки. Но, доколку последниов одговор би бил проширен како „Ален, ова е, главно, добро, но ти ги мешаш зборовите раствор и смеса. Погледни што сите ние запишавме за

разликата и потоа провери го овој дел повторно”, ова би му помогнало на Ален да го подобри своето разбирање. Клучната поента е дека писмената работа не треба да се третира како некој завршен тест, во којшто дадените оценки претставуваат крај на задачата, туку како можност преку формативната повратна информација да се подобри учењето.

Една карактеристика што ја разликува писмената од усната повратна информација е што има време да формулираат коментари коишто го поттикнуваат натамошното учење, со повеќе можности за диференцијација преку посебна интеракција со поединци. Ефектите врз мотивацијата се, исто така, значајни бидејќи еден наставник, вклучен во работата опишана од Блек (Black et al., 2003), открил дека:

Резултатите беа посебно забележливи кај учениците со ниски постигања бидејќи оценките често може да имаат демотивациски ефект кај таквите деца што може да биде крајно деструктивно за нивната самодоверба.

2.2. Оценување со соученик и самооценување

Самооценувањето од страна на учениците е суштинско за нивниот развој како самостојни и одговорни индивидуи. За да се задоволи оваа потреба, практиката мора да ги ангажира еден со друг да ја оценуваат својата работа така што тие на тој начин би можеле да ги развиваат способностите како за оценување со врсниците, преку прегледување на својата работа „со очите“ на своите врсници, така и за самооценување. За да се направи ова, учениците мора да ги разберат целите на писмената работа во којашто се вклучени и критериумите според кои нивната работа треба да биде оценета. За некои теми по одредни наставни предмети критериумите би можеле да бидат добро дефинирани (на пр. пресметување на вредноста на една сила во извесен проблем во физиката), во други би можело да има многу различни начини во кои писмената работа би можела да постигне одлична процен-

ка (на пр., пишувањето на критичка оценка за извесна поема). Крајната цел беше да се отргнат учениците од зависноста од наставникот и самостојно да го насочуваат своето сопствено учење. Како што истакна еден наставник:

Децата не се оспособени за она што јас се обидувам да ги натерам да го прават. Мислам дека процесот е поефикасен долгорочно. Ако инвестирате време во тоа, ќе се исплати со големи резултати, овој процес ги прави учениците понезависни во начинот како тие учат и како самите да ја преземаат одговорноста.

(Black et al., 2003, p.52)

При давањето помош на учениците во развивањето на самооценувањето, наставниците мора јасно да ги специфицираат целите кон кои учениците може да ја насочуваат својата работа кон постигнување подобри резултати и да ги разбираат критериумите според кои може да се даде суд за таа работа.

Оценувањето со врсниците е уште едно моќно средство: помагањето на учениците да соработуваат ефективно во групи е основно за таквата работа. Меѓутоа, и покрај тоа што има силни аргументи дека соработничките групи може да го подобрат постигањето (Johnson et al. 2000), еден преглед на групната работа во голем репрезентативен примерок на паралелки во Велика Британија (Blatchford et al. 2006) покажува дека за видот на соработка што може да ги ангажира учениците во промислени аргументи за нивната сопствена соработка и соработката на еден со друг често не може да се најдат примери. Интервентните програми според Блачфорд и според Мерцер (Mercer et al., 2004) покажаа дека учениците обучувани со таква соработка покажуваат подобри постигања како во квалитетот на нивните аргументи, така и во подоцнежните тестови. Трудот на Дејвс (Dawes et al., 2004) е добар пример на дисеминација на лекциите научени за ефективната групна работа.

3. ФОРМАТИВНО И СУМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ

Сумативното оценување од страна на наставниците може да се разгледува од два аспекти. **Првиот** е дека тоа е, повеќе или помалку, честа примена на тестови за да се проверува напредокот на учениците, додека **вториот** ја вклучува примената на сумативни тестови за тестирање од висок влог, на пр., доделување завршни училишни свидетелства и/или за проверување на постигањата на наставниците и нивните училишта.

Што се однесува до првиот аспект, корисно е да се разгледа формативната употреба на сумативните тестови. Учениците учат преку меѓусебно оценување на одговорите на тестовите, а особено ако тие мора да ги развиваат шемите за изведување оценки во светлината на нивното разбирање на критериумите. Што се однесува до новиот начин на писмената работа општо земено, поентата е дека еден тест, додека ѝ служи на сумативната функција, би можел, исто така, да се користи преку формативна повратна информација, како можност за подобрување на учењето. Едно дополнително во ова подрачје беше дека наставниците би можеле да го зајакнуваат учеството барајќи од учениците да составуваат прашања коишто би можеле да бидат погодни за наредните тестови, бидејќи правејќи го тоа тие би морале да ги идентификуваат за себе главните цели на писмената работа. Тие, исто така, би научиле за потребата внимателно да го формулираат текстот на одредено прашање и да практикуваат слична грижа во давањето одговори на прашањата што се формулирани од други.

Ваквата можност за корисна врска меѓу формативните и сумативните улоги на оценувањето во педагогијата може и натаму да биде проучувана од следниов едноставен и ограничен поглед на педагогијата користејќи модел од пет чекори или фази вклучени во изготвувањето на одредена вежба за учење.

Јасни цели

Овде би можело да има големи, и оправдани, разлики. На пример, приоритет може да им биде даден било на разви-

рањето на концептите и методите на еден одреден наставен предмет, или на развивањето на способностите на учениците за резонирање; во вториов случај тематиката може само да се користи како пригоден контекст за таквиот развој.

Активности за планирање

Важен критериум овде е потенцијалот на која било активност да извлекува одговори коишто помагаат да се разјаснува разбирањето на ученикот. Едно прашање од затворен вид со еден точен одговор не може да го направи ова. Други релевантни карактеристики се нивото на когнитивното барање со коешто една задача ја прави својата врска со претходните искуства од учењето и нејзиниот потенцијал да генерира интерес и ангажирање.

Интеракција

Начинот на кој еден план се имплементира на часовите е од пресудно значење. Ако учениците се ангажирани, тогаш наставникот може да извлекува одговори и да работи со нив за да го помогне напредувањето на учењето. Овој аспект беше дискутиран и погоре во врска со дијалогот во усната и писмената работа. Формативната интеракција е неопходен услов за успешно учење, но таа мора да биде така имплементирана што ќе биде поддржувана да работи во согласност со целите и со планираните активности.

Критички осврт на учењето

На крајот од која било епизода на учење треба да постои критички осврт, да се проверува пред да се оди напред. Токму овде тестовите, со формативна корист на нивните резултати, може да одиграат значајна улога. Натомошната работа на учениците да се справуваат со проблемите откриени преку сумативните тестови може да претставува придонес во нивното учење. Така работата во оваа фаза може да води назад кон работата во претходната фаза.

Резимирање

Ова е поформална верзија на *критичкиот осврт*: овде резултатите може да се користат за да се донесуваат одлуки за идната работа или кариера на ученикот, да им се дава извештај за напредокот на другите наставници, раководството на училиштето и родителите и да се дава извештај за севкупните постигања пошироко за да се задоволи потребата за одговорност. Ова може да биде направено преку оценувањата од страна на наставниците, со екстерно тестирање или со комбинација на двете. За оваа финална фаза, тензии се јавуваат меѓу формативните и сумативните барања.

Нерешен проблем овде е доминантноста, во многу национални системи, на екстерното сумативно тестирање со придружните последици од висок влог. Со оглед на тоа дека за својата сопствена работа во училиштето наставниците може да изготвуваат тестови коишто ќе служат подеднакво на целта на учењето преку дијалог и на севкупните критички осврти, согледаната потреба да се подучува со површна тактика која го подобрува успехот на наметнати тестови, ја ограничува слободата на наставниците за маневрирање во работата на часовите.

Разрешувањето на овој проблем ќе зависи од покажувањето доверба на наставниците да преземат поодговорна улога во сумативното оценување на нивните ученици (Mansell & James, 2009). Потоа би можело да се осврнува и на проблемите од воспоставувањето синергија преку формативно-сумативното поврзување. Меѓутоа, за да се постигне ваквата доверба наставниците можеби ќе мора да ја подобруваат својата сопствена практика во сумативното оценување, што ќе бара многу од нив да развиваат основно разбирање за главните принципи и практики што се опфатени, вклучувајќи и целосно разбирање за критериумите за валидноста и релијабилноста. Гарднер (2007) има докажувано дека недостигот на таквата експертиза е забележителна слабост бидејќи тоа значи дека професијата не може да контролира една основна компонента од својата работа, таа е една „парцијална

професија“. Така развивањето разбирање и способности во формативните практики е само една компонента во градењето на јаките страни на оценувањето на професијата - онаа што може да постигне само ограничен успех сама по себе.

Овој поглед се поткрепува во трудот којшто бараше кај наставниците да се развиваат практики за сумативно оценување (Black, P. et al., 2010, 2011). Во овој труд, мораше да се посвети детално внимание на развивањето на способностите, суштината и практичните искуства што се потребни, во секоја од петте фази. Беше покажано дека таквата работа дава неколку вредни придобивки. Првата беше дека потребата да се споделува разбирањето за стандардите и критериумите меѓу наставниците, во рамките на нивното училиште, а потоа и меѓу училиштата коишто соработуваат во локални групи, им помага да ги задоволуваат овие потреби преку тесна професионална соработка меѓу наставниците. Како што тоа го објасни еден наставник:

...Секој во овој оддел се чини дека го прави тоа, во моментот, на еден многу различен начин и би било подобро да го прави тоа на начин што би означувал дека ние сите ја пееме „химната“ според истата листа на зборови, ако токму така сакате да кажам. Мислам дека тоа нè натера да размислуваме внимателно како да ги изготвуваме нашите годишни активности и да ги изготвуваме нашите периодични активности во рамките на она што треба и кога нешто треба да се оценува.

Наставник по англиски јазик

Втората придобивка беше дека родителите и учениците би можеле да бидат убедени дека судовите дадени за напредокот на учениците од страна на училиштето се проверени и дека се базирани на стандардите и критериумите што се споредливи низ сите училишта. Неколку наставници дадоа коментари за оваа придобивка - на пример:

Јас мислам дека ако сите наставници го поседуваат, што е можно повеќе, она што ние, всушност, го работиме во рамките на сумативното оценување тогаш би се имало поголема доверба кога за тоа им се кажува на родителите, што мислам дека е едно од најголемите нешта што јас го наоѓам кај некое училиште од понизок ранг.

Наставник по математика

Третата потенцијална придобивка би можела да биде обезбедена ако на наставниците им се даде поголема одговорност во оценувањата од висок влог и би се развила доверба во нивната способност да го прават тоа ефикасно. Тие се способни да откриваат начини на вршење креативно балансирање меѓу формативните и сумативните аспекти на нивната работа. Следниот цитат илустрира како вклучувањето на учениците во сумативното оценување дава позитивен придонес во учењето:

Јас мислам дека тоа малку ја промени динамиката на часот во однос на тоа дека има многу повеќе за еден елемент што тие го добиваа и се обидуваа да го пронајдат... Тие се обидуваа да бидат посамостојни. Јас мислам дека некои од нив се бореа со тоа, а другите... некои од нив сè уште сметаат дека тоа е многу тешко ако ним не им се дава помош на целиот тој пат. Кога некои беа посреќни со таквиот начин, продолжуваа по својот сопствен пат.

Наставник по математика

Меѓутоа, ова беше постигнато само како резултат на околу 30-месечна работа во која на наставниците им беше дадена посебна поддршка од страна на истражувачкиот тим на Кралскиот колеџ, со идеи и материјали и со поддршка за нивните училишта и обласни влади така што тие можеа да посветат повеќе време на состаноците како во самите училишта, така и меѓу вклучените училишта.

4. ПРЕДИЗВИЦИ ЗА ИДНИНАТА

Претходниот дел третира еден од најсериозните предизвици. За да се постигне позитивна интеракција меѓу формативното оценување, оценување за учење, и сумативното, оценувањето на наученото, потребни се национални системи во коишто се има доверба во судовите на наставниците, се дава поддршка со програми за обука и поддршка за да се обезбеди дека ваквите судови се проверени, односно такви што тие ја заслужуваат оваа доверба. Примери на вакви системи се опишани во студијата на Стенли (Stanley et al., 2009).

Вториот предизвик е да се побегне од површните интерпретации коишто погрешно ги насочиле оние кои се обидуваат да развиваат формативни практики (Black, P., 2007). На пример, наставниците може да поставуваат отворени прашања, но потоа сакаат повеќе „да ги коригираат“ одговорите одошто да ги користат нив за да ја пренасочат својата работа или, пак, може да побараат од учениците да вршат самооценување на својата работа, но потоа не успеваат да ја користат ваквата информација за да ја формулираат формативната повратна информација. Многумина ги интерпретираат термините формативно оценување или оценување за учење како да ги инкорпорираат сите примени на оценувањето и во овој поглед се фокусираат на подобрувањето на воспоставените практики на често тестирање, коешто може повеќе да му штети одошто да го подобри учењето на учениците. На пример, во еден неодамнешен текст насловен како „Практики и оценувања на часовите насочени кон ученикот“ (*Learner-Centred Classroom Practices and Assessments*) му се посветува внимание на формативното оценување (McCombs, B.L. & Miller, L., 2007).

Третиот предизвик е дека примената на нова формативна практика претставува задача којашто многу бара од кој било наставник. Практичната примена ќе зависи делумно од проучувањето на разликите во формативната практика меѓу различни училишни субјекти (Hodgen & Marshall, 2005). Меѓутоа, тешкотија за многу наставници е што ваквата практика бара длабоки промени

во нивните верувања за нивната улога на часовите, со практични импликации за коишто многумина сметаат дека се „многу ретки“. Како што беше истакнато во еден од поранешните критички осврти:

Инкорпорирањето на формативното оценување во нивната настава би ги вклучувало наставниците во нешто далеку повеќе одошто стекнување на неопходните... Промените во нивната практика на часовите би можеле, исто така, да вклучуваат длабоки промени во улогата, дури и кај наставниците коишто самите се сметаат, а и други ги сметаат, како веќе успешни... Посветеноста на формативното оценување е ризична, одзема многу време и енергија.

(Black, P., 1993, p.79)

Ваквата почетна дезориентација беше почувствувана не само од страна на наставниците, туку и од учениците.

Првиот пат кога побарав од една група најдобри ученици од десетти клас да работат во групи, да ги испитаат грешките што ги направиле на тестот и да си помагаат еден со друг за да разберат целосно што се барало од нив, тоа беше неуспешно... Таа лекција ја слушнав неколку пати. „Но, зошто тоа едноставно не ни го кажете?“... дека тие сфатиле дека мора да прават нешто повеќе на моите часови отколку само да ја совладаат наставната програма - дека треба да преземат одговорност за своето учење.

(Black, P. et al., 2003, p.87)

Потребните промени не може да бидат направени преку кратки семинари за обука на наставниците - ним им е потребна постојана поддршка со колегијална соработка (Black & Wiliam, 2003). Студиите на поединечни наставници покажуваат дека секој од нив се менува на различен начин и има различни лични перцепции за задачата. (Black et al. 2003 - chapter 6; Harrison, 2005; Lee & Wiliam 2005)

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Alexander, R. (2006) *Towards Dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 3rd Edn. Cambridge UK: Dialogos
- [2] Black, P. J. (1993) Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*. 21, 49 - 97.
- [3] Black, P. (2007) Full marks for feedback *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Spring Issue pp. 18-21. ISSN 1750-0613.
- [4] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5 (1) 7-74. ISSN 0969-594X
- [5] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. nferNelson: London ISBN: 1 871984 68 8. (reprinted in Phi Delta Kappan 80 (2) pp.139-148 October 1998)
- [6] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002) *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. nferNelson: London ISBN 0 7087 1379 3. (Reprinted in Phi Delta Kappan 86(1), 8-21. 2004)
- [7] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning - putting it into practice*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0-335-21297-2 (pbk.) and ISBN 0-335-21298-0 (hbk.).
- [8] Black, P. & Wiliam, D. (2003) 'In Praise of Educational Research': formative assessment. *British Educational Research Journal*. 29(5), 623-37.
- [9] Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- [10] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2010) Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education* 17(2) 215-232.

- [11] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2011) Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education* in press. www.spring-project.org.uk/spring-Publications.htm accessed January 2008
- [12] Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006) The effect of a new approach to group-work on pupil-pupil and teacher-pupil interaction. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750-765.
- [13] Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- [14] Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004) *Thinking Together*. 2nd edn. York UK: Imaginative Minds
- [15] Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories : Their role in motivation, personality and development*, London UK: Taylor & Francis
- [16] Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Learn* (2nd Ed.) London: Nelson Thornes.
- [17] Gardner, J. (2007) Is teaching a 'partial' profession? *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Summer pp. 18-21.
- [18] Harrison, C. (2005) Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255-263.
- [19] Hodgen, J., & Marshall, B. (2005). Assessment for learning in English and mathematics: a comparison. *The Curriculum Journal*, 16(2), 153-176.
- [20] Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. 2000 *Co-operative learning methods: a meta-analysis*. Down-loadable from: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- [21] Lee, C. & Wiliam, D. (2005) Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning, *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
- [22] Mansell, W. & James, M. (2009) *Assessment in Schools. Fir for purpose? A commentary on the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme. Available for down-load on <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
- [23] Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004) Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal* 30 (3), 359-377.
- [24] McCombs, B.L. & Miller, L (2007) *Learner-Centred Classroom Practices and Assessments: maximising student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- [25] Rowe, M.B (1974) Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94
- [26] Stanley, G., MacCann, R., Gardner, J., Reynolds, L. & Wild, I. (2009). *Review of teacher assessment: what works best and issues for development*. Oxford University Centre for Educational Development; Report commissioned by the QCA. Available for down-load on: <http://www.education.ox.ac.uk/assessment/publications.php>
- [27] Wiliam, D. & Black, P.J. 1996 Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.

NOTIMI FORMATIV DHE SUMATIV SIPAS NOTIMIT TË ARSIMTARËVE: SHPRESA DHE PROBLEME

Paul Black

HYRJE

Koncepti i notimit formativ haset në literaturë qysh tridhjetë vite para se qasjet kritike (Black & Wiliam, 1998, a,b) ta nxisin kuqsh-tjen për ekzistimin e efekteve pozitive mbi mësimin dhe të kërkojnë inovacione pragmatike të cilat i sugjeron ky material. Puna e mëvonshme në lidhje me implementimin praktik vërteton se në këtë drejtim mund të arrihet shumë, ndonëse për shumë arsimtarë kërkon ndryshime radikale të rolit të tyre (Black et al. 2002, 2003). Meqenëse përfshihet spektër i ndryshëm i praktikave, konstatimet nga hulumtimi vërtetojnë një listë të llojllojshme të opsioneve, gjegjësisht parashtrim të pyetjeve në orë, komente për notat e dhëna, notim të shokut/bashkëmoshatarit dhe vetënotim, si dhe përdorim formativ të testeve. Kjo listë mund të perceptohet si pjesë e një pakoje të larmishme me ndryshime të vogla sesa të konsiderohet si njësi përbërëse e një qasje të unifikuar. Dobësia e këtillë është paraqitur pjesërisht për shkak të mungesës së një qasje qenësore, e cila do t'i ndërlidhte mes vete këto shkaqe, si dhe për shkak të transparencës së vendit të notimit në një teori gjithëpërfshirëse për mësimdhënien dhe të mësuarit.

Në vijim, pikë së pari do të orvatemi ta përshkruajmë dhe ta rishqyrtojmë listën në kontekst të ndërveprimit përmes dialogut dhe bashkëpunimit në mësim. Pastaj, në një pjesë përfundimtare, do të diskutojmë për problemet rrjedhëse duke synuar t'i elaborojmë parimet themelore dhe një zhvillim të mëtejshëm të një skeme teorike.

1. PARIMET THEMELORE

Testi (çfarë do qoftë ai) mund të jetë formativ ose sumativ, madje mund të jetë edhe formativ edhe sumativ njëherësh - dallimi qëndron në faktin se për çka dedikohet informacioni që interpretohet dhe përdoret, e jo në mjetet të cilat përdoren që të nxirret informacioni (William & Black, P., 1996). Dallimi mes këtyre dy notimeve theksohet në definicionin në vijim:

Notimi për të mësuarit është çdo notim, prioriteti i parë i konceptit dhe praktikës së të cilit është që të jetë në funksion të qëllimit të promovimit të mësimit të nxënësve. Pra, në këtë kontekst ai dallohet nga notimi i konceptuar që parimisht t'u shërbejë qëllimeve për dhënie të qasjes kritike, për shkallëzimin ose për vërtetimin e kompetencës. Një aktivitet i notimit mund t'i ndihmojë mësimit nëse siguron informacione për përdorimin e informacioneve kthyesë nga arsimtarët, nga nxënësit e tyre, pastaj informacione nga vetënotimi dhe notimi i nxënësve mes vete, si dhe informacione për modifikimin e aktiviteteve në mësimdhënie dhe të mësuar. Notimi i tillë bëhet "formativ" kur për të përdoren indikatorët që e përshtatin mësimin që t'i përmbushë nevojat mësimore.

(Black, P. et al. 2002 - inside front cover)

Duke e pasur parasysh faktin se këto indikatorë mbledhen me qëllim që të promovohet mësimi, përdorimi i tyre duhet të përkohet me parimet e përcaktuara për mësime efektive. Këtë mund ta rezjmojmë në këtë mënyrë:

Filloni me atë që nxënësi e kupton në rrjedhë e sipër.
Përfshijeni nxënësin në procesin e mësimit.
Zhvillojeni shkathtësinë e nxënësit për t'i kuptuar qëllimet dhe kriteret e mësimit efektive.
Promovoni mësime miqësore/të këndshme, gjegjësisht mësime përmes diskutimit.

Kjo ka të bëjë me dimensionin kognitiv të të mësuarit. Dimensionet afektive dhe motivuese janë po ashtu të rëndësishme: informacionet kthyesë që jepen në formë të lëndave ose notave e përmirësojnë më shumë egon sesa përfshirja klasike e nxënësve në detyrë, madje nxënësit që përfshihen në detyra shfaqin rezultate më të mira sesa ata nxënësit e mbyllur në egon e tyre. (Butler, 1988). Përkundraiz, nxënësit me ego të përfshirë zhvillojnë të menduar të fokusuar në suksesin garues, andaj edhe nxënësit me të arritura të larta dhe ata me të arritura të ulëta njësoj hezitojnë të ndërmarrin reziqe dhe të reagojnë keq ndaj sfidave të reja, ndërsa mosukseset i shkaktojnë dëm vetërespektit. Me përfshirjen e tyre në detyrë, nxënësit besojnë se mund të përmirësohen përmes angazhimit personal, janë të gatshëm t'i pranojnë sfidat e reja dhe të mësojnë nga mosukseset. (Dweck, 2000).

2. FUSHAT E PRAKTIKËS

2.1. Informacione kthyesë me shkrim dhe me gojë

Arsimtari që është mësuar ta përdorë qasjen formative i përmbledh ndryshimet e bëra gjatë përdorimit të pyetjeve të parashtruara në orën mësimore, kjo si në shembujt vijues:

Parashtrimi i pyetjeve

- Gjithë metoda ime e mësimeve u bë më ndërvperuese. Në vend se t'u tregoj sesi ta gjejnë zgjidhjen, nxënësve u parashtraj pyetje dhe u jap kohë që bashkërisht t'i hulumtojnë përgjigjet. Klasa VIII, të cilën unë e kam në fokus, tani e përdor mirë këtë mënyrë të punës. Unë vetë konsideroj se duhet ta përdor këtë metodë edhe më tepër edhe me grupet tjera.

Pa e ngritur gishtin

- Përveç nëse nuk kërkohet në veçanti nga ata, nxënësit e dinë se nuk duhet të ngrihet gishti nëse e dinë përgjigjen e ndo-

një pyetje. Nga gjithë nxënësit pritet të mund të japin përgjigje në çfarëdo kohe, qoftë edhe nëse përgjigja e tyre është thjesht “Nuk e di”.

Klima e mbështetjes

- Nxënësit ndjehen të rehatshëm edhe kur japin ndonjë përgjigje të gabuar. Ata e dinë se përgjigjet e tilla mund të jenë po aq të dobishme sa edhe përgjigjet e sakta. Ata janë të lumtur për shkak se një gjë e tillë u ndihmon nxënësve tjerë t’i shqyrtojnë përgjigjet e tyre të gabuara.

(Black P. et al. 2003, p.40)

Rezultatet e hulumtimit gjatë “kohës së pritjes” (Rowe, 1974) i impresionojnë arsimtarët në lidhje me nevojën për t’u dhënë kohë nxënësve për të menduar; shumica e arsimtarëve i inkurajojnë nxënësit të bisedojnë me njëri-tjetrin para se t’i kërkojnë përgjigjet, ashtu që nxënësit të ndjehen sa më të sigurt gjatë artikulumit të ideve të tyre. Shikuar nga këndvështrimi i nxënësve, rrjedha logjike e qasjes së këtillë tregon se secila pyetje duhet të jetë e hapur në masë të duhur dhe se ka nevojë për të menduar dhe për të synuar drejt qëllimeve të mësimi, që ashtu të arsyetohet koha e harxhuar për diskutime rreth ideve të shtruara. Pastaj theksohet se pyetjet e tipit të mbyllur, të cilat i kontrollojnë vetëm dituritë e nxënësve, konsiderohen si elemente që japin kontribut të vogël në mësimin e nxënësve. Nëse nxënësit kanë qenë të detyruar të mendojnë, përgjigjet e tyre të gabuara ose përgjigjet pjesërisht të sakta do të jepnin informacione për të kuptuarit e nxënësve, gjë që do t’u ndihmojë atë të përcaktohen, që arsimtari të zgjedhë mënyrën optimale më të mirë që ashtu të vazhdojë aktiviteti.

Problemi parimor ishte se qëllimi formativ i një çështjeje arrihet vetëm nëse nga nxënësit nxjerr ndonjë tregues të rëndësishëm për të kuptuarit e tyre dhe më tej i mundëson arsimtarit ose nxënësve të tjerë të përgjigjen duke u orvatur ta përmirësojnë ose ta zhvillojnë kuptimin ose ndoshta përmes disa përgjigjeve ta nxisin tërë klasën të zhvillojë një diskutim për ndonjë problem të caktuar. Kjo pikë e thekson detyrën delikate të arsimtarëve, sepse kontrolli i dobët mund të

shkaktojë digresion, me çka humbet edhe qëllimi i të mësuarit. Duke e pasur parasysh faktin se të mësuarit e nxënësit shpeshherë është i paparashikueshëm, detyra për zhvillim të dialogut është delikate. Në fakt ky është një problem që kërkon hulumtim të mëtejshëm. Për shembull, një përgjigje e caktuar e ndonjë nxënësi mund të zbulojë sesi nxënësi e kupton problematikën dhe, në bazë të saj, arsimtari më tej mund të përgjigjet që ta zhvillojë të kuptuarit e nxënësit. Kjo është më vështirë sesa mund të duket. Shqyrtojeni këtë shembull të cituar nga Fisher-i (2005): një paralele e klasës së parë e ka vizatuar Lulen e Narcisit.

Arsimtari: “Si quhet kjo lule?”

Fëmija: “Unë mendoj se quhet Beti”

Arsimtari mund të përgjigjet duke ua parashtruar pyetjen e njëjtë edhe nxënësve të tjerë derisa ndonjëri prej tyre ta thotë se fjalën “Narcis”. Atëherë të gjithëve do t’u thotë se ajo është “përgjigja e saktë”. Si përgjigje alternative do të mund të merrej edhe nëse arsimtari do t’i pyeste nxënësit nëse “Beti dhe Narcisi” janë lloji i njëjtë i përgjigjeve, ashtu që nxënësit do të mund të fillonin diskutim në lidhje me dallimet ndërmjet emrave të përveçëm dhe emrave të përgjithshëm. Përgjigja e parë do ta huqte mundësinë për mësim që do të mund të shfrytëzohej nga përgjigja e dytë. Atë që e ka kuptuar nxënësi nga termi “...quhet” nuk është kuptimi që arsimtari e ka pasur parasysh: zakonisht ajo që është dëgjuar në çfarëdo diskutimi nuk është ajo që folësi ka dashur ta thotë. Mirëpo, arsimtari do të duhej të bëjë pauzë dhe të mendojë rreth asaj se pse nxënësi mund të japë përgjigje të tillë para se të vendosë sesi të përgjigjet.

Gjatë përpilimit të përgjigjes së dobishme, arsimtari duhet ta interpretojë mendimin dhe motivimin që e ka nxitur nxënësin ta thotë atë përgjigje. Kjo ndihmon nëse arsimtari në fillim kërkon nga nxënësi të tregojë sesi ka arritur deri te përgjigja e caktuar, pastaj pranon çfarëdolloj shpjegimi pa kurrfarë komenti dhe i pyet të tjerët se çka mendojnë rreth përgjigjes së dhënë. Kjo i jep peshë përgjigjes së parë dhe e fut paralelen në një shqyrtim të përbashkët të problematikës. Duke e bërë këtë, arsimtari e ndërron rolin e tij dhe nga drejtuesi i in-

tervistës me nxënësit në bazë individuale, bëhet dirigjent i dialogut, në të cilin mund të përfshihen të gjitha palët. Kjo qasje në vete paraqet sfidë të caktuar, pasi që informacionet e ndryshme hyrëse nga më shumë nxënës krijojnë detyrë më të kompletuar për interpretim. Hulultim më të detajuar të këtij problemi mund të gjeni në Black and Wilam (2010). Përderisa nxitet interpretimi ndërmjet nxënësve, arsimtari do të ketë më shumë kohë për të menduar sesi të ndërhyjë. Njëkohësisht nxënësit do të mund të ndihmohen mes vete, qoftë për t'i zgjidhur problemet ose për t'i shprehur më qartë vështirësitë e tyre.

Arsyen themelore për nxitjen e kuptimit të ndërsjellë të numrit sa më të madh të nxënësve në dialogun e orës, Alexander-i e shpjegon kështu:

Fëmijë, ne tani e dimë, duhet të bisedojmë dhe të përvetësojmë përvojë për një mënyrë të pasur të të menduarit për gjuhën e folur, që njëkohësisht të mendojmë dhe të mësojmë. Leximi, shkrimi dhe numërimi mund të konsiderohen si “bazë për planet dhe programet mësimore”, mirëpo të folurit me siguri është baza e vërtetë e të mësuarit.

Alexander, 2006, fq.9

Hulultimi në më shumë paralele vërteton se dialogu i tillë arrihet rrallë herë. Sipas normës, duhet të përdoren më shumë pyetje të tipit të mbyllur, e më pak pyetje të tipit të hapur, përgjigje shumë të sakta të nxënësve dhe një “dialog” i cili paraqet radhitje të ndërveprimit arsimtar-nxënës-arsimtar-nxënës-arsimtar me disa shembuj të ndërveprimit nxënës-nxënës, në mënyrë që arsimtari të mund të dominojë gjatë “diskutimit”. Mirëpo, arsimtarët konsiderojnë se është vështirë që ata të zbatojnë skemë të tillë, për shkak se disa prej tyre frikësohen se do ta kenë vështirë të ballafaqohen me gjërat e papritura nga përgjigjet e nxënësve, ashtu që ata do të mund ta humbasin kontrollin në çfarëdo diskutimi të shtruar.

Pikërisht si në rastin e parashtrimit të pyetjeve, në punimet me shkrim qëllimi duhet të jetë sigurimi i informacioneve kthyesë, të cilat do t'i ndihmojnë nxënësit në mësim. Këtu vështirësia ishte mënjani-

mi i shprehisë së arsimtarëve për të dhënë shenja ose nota për vlerësimin e punimit me shkrim. Ata u inkurajuan nga konstatimet e hulultimit se dhënia e notave vetëm me koment shpie drejt përmirësimit të mësimin (Butler, 1988). Këto ishin konkluzionet e tyre në lidhje me arsyetimin e praktikës së tyre të re:

- si reagim i parë pas marrjes së detyrës (së kontrolluar) nga arsimtari, nxënësit rrallëherë i lexojnë komentet dhe më shumë dëshirojnë t'i krahasojnë notat e tyre me nxënësit tjerë;
- arsimtarët rrallëherë u japin kohë nxënësve në orë të mësimin që t'i lexojnë komentet e shënuara për punimin me shkrim, andaj me siguri vetëm një numër i vogël i tyre ose asnjëri prej tyre nuk mendon në shtëpi rreth komenteve;
- komentet shpeshherë janë të shkurtra dhe nuk janë specifike, si për shembull “Detaje?”;
- komentet e njëjta me shkrim shpeshherë hasen përsëri në detyrën me shkrim, që jep të kuptosh se nxënësit nuk i vërejnë ato dhe nuk veprojnë në bazë të komenteve të dhëna

(Black P. et al. 2003, p.43)

Si rrjedhojë, arsimtarët e përmbushin nevojën për t'i kushtuar më shumë kohë formulimit të kujdesshëm të komenteve, të cilat do t'u ndihmonin nxënësve t'i kuptojnë gabimet e tyre dhe ta përmirësojnë punën e tyre. Komentet e tipit: “Bëhu më i ndjeshëm” dhe “Ti po i përzien fjalët tretje dhe përzierje” nuk i japin nxënësit orientime të dobishme, pos nëse përgjigja e fundit zgjerohet dhe lexohet si “Alen, kjo kryesisht është mirë, por ti i përzien fjalët ‘tretje’ dhe ‘përzierje’”. Shih çka shënuam të gjithë ne për dallimin dhe pastaj kontrollojeni përsëri këtë pjesë”. Kjo do t'i ndihmonte Alenit ta përmirësojë të kuptuarit e tij. Qëllimi kryesor është që punimi me shkrim të mos të trajtohet si ndonjë test i përfunduar në të cilin notat e dhëna paraqesin përfundimin e detyrës, por si një mundësi përmes informacionin kthyes formativ në lidhje me përmirësimin e mësimin.

Një karakteristikë, e cila e dallon informacionin kthyes me shkrim nga ai gojor është se ka më shumë kohë për t'i formuluar komentet, të cilat e nxisin mësimin e mëtejshëm, me më shumë mundësi për diferencim përmes ndërveprimit të veçantë me individë. Efektet ndaj motivacionit për llojin e informacionit kthyes janë po ashtu të rëndësishme për shkak se një arsimtar i përfshirë në këtë aktivitet, siç përcjell Black et al. (2003), ka zbuluar:

Në veçanti vëreheshin rezultatet te ata me të arritura të ulëta, për shkak se notat shpeshherë mund të kenë efekt demotivues te ata nxënës, gjë që mund të jetë jashtëzakonisht destruktive për vetëbesimin e tyre.

2.2. Notimi me nxënësit (bashkëmoshatarët) e tjerë dhe vetënotimi

Vetënotimi i nxënësve është shumë i rëndësishëm për zhvillimin e tyre të drejtë si nxënës të pavarur dhe të përgjegjshëm. Me qëllim që të përmbushet kjo nevojë, në praktikë nxënësit duhet nxitur ta notojnë punën e njërit-tjetrit, në atë mënyrë që të mund t'i zhvillojnë shkathtësitë për notimin e nxënësve (bashkëmoshatarëve) tjerë dhe për vetënotim. Që të arrihet kjo, nxënësit do të duhet t'i kuptojnë qëllimet e punimit me shkrim, në të cilat janë përfshirë edhe kriteret sipas së cilave duhet të vlerësohet puna e tyre. Për disa tema për lëndë të caktuara mësimore kriteret do të mund të definohen mirë (p.sh. llogaritja e vlerës së ndonjë force për ndonjë problem të fizikës), ndërsa për lëndë të tjera mund të ketë mënyra të ndryshme në të cilat punimi me shkrim do të mund të japë vlerësim të shkëlqyeshëm, (p.sh. shënimi i një vlerësimi kritik për ndonjë poemë të caktuar). Qëllim parësor ishte që nxënësit të lirohen prej varësisë nga arsimtari dhe të bëhen më të pavarur gjatë fokusimit të mësimin të tyre. Këtë fenomen e ka ilustruar mirë një arsimtar:

Fëmijët nuk janë të aftësuar për atë që unë orvatem t'i nxis ta bëjnë. Mendoj se procesi do të jetë më efikas në plan afatgjatë.

Nëse i kushtoni kohë të duhur, kjo do t'u shpaguehet me rezultate të mëdha. Ky proces i bën nxënësit të bëhen më të pavarur në mënyrën e të mësuarit dhe u mundëson që vetë ta marrin përgjegjësi.

(Black et al., 2003, fq.52)

Përderisa nxënësve u ndihmohet ta zhvillojnë vetënotimin e tyre, arsimtarët duhet t'i specifikojnë qartë qëllimet drejt të cilave nxënësit do të mund ta fokusojnë punën e tyre, të arriturat e tyre dhe t'i kuptojnë kriteret sipas të cilave mund të jepet vlerësim për punën e bërë.

Notimi me moshatarët e tjerë parqet një mjet tjetër të fuqishëm: ndihma e nxënësve për të bashkëpunuar në mënyrë efektive në grupe është parësore për një punë të tillë. Mirëpo, përkundër fakti se ka njohuri të mira, se grupet bashkëpunuese mund t'i përmirësojnë të arriturat (Johnson et al. 2000), një pasqyrë e punës grupore të një modeli reprezentativ në paralelet e Britanisë së Madhe (Blatchford et al. 2006) tregon se në të shumtën e rasteve nuk hasen të dhëna në lidhje me llojin e bashkëpunimit që mund t'i angazhojë nxënësit për argumentim të arsyeshme të kontributit të tyre dhe të kontributit të tjerëve. Programet intervenuese, sipas Blatchford-it dhe kolegëve të tij, si dhe sipas Mercer-it et al. (2004), vërtetojnë se nxënësit e trajnuar për bashkëpunim të tillë shfaqin përmirësime në të arriturat si për nga cilësia e argumenteve, ashtu edhe për nga testet e përcjelljes. Punimi i Dawes et al. (2004) është një shembull i mirë për përhapjen e mësimave të mësuar për punën grupore efektive.

3. NOTIMI FORMATIV DHE AI SUMATIV

Notimi sumativ nga arsimtarët mund të shqyrtohet nga dy aspekte. Sipas të parit, ky notim paraqet realizimin e testeve për ta kontrolluar avancimin e nxënësve, ndërsa aspekti i dytë e përfshin realizimin e testeve sumative për testimin e të arriturave të larta, p.sh. dhënia e dëftesave për mbarimin e vitit shkollor dhe/ose për kontrollimin e të arriturave të arsimtarëve dhe shkollave të tyre.

Për sa i përket aspektit të parë, është e dobishme të shqyrtohet përdorimi formativ i testeve sumative. Nxënësit mësojnë përmes notimit të ndërsjellë të përgjigjeve të testeve, në veçanti nëse do të duhet t'i zhvillojnë skemat për nxjerrjen e notave nga pikëpamja e kuptimit të kriterëve nga ana e tyre. Për sa i përket mënyrës së re të punimit me shkrim, marrë në përgjithësi, synohet që derisa një test është në funksion sumativ, ai do të mund të përdoret përmes informacionit kthyes formativ, kjo si një mundësi për përmirësimin e mësimit. Një plotësim në këtë sferë ishte se arsimtarët do të mund ta fuqizojnë pjesëmarrjen duke kërkuar nga nxënësit të përpilojnë teste, për shkak se duke e bërë një gjë të tillë ata do të duhet t'i identifikojnë për vete qëllimet kryesore të punimit me shkrim. Ata po ashtu do të mësojnë për nevojën për ta formuluar me kujdes tekstin e ndonjë pyetje të caktuar dhe të praktikojnë qasje të ngjashme gjatë përgjigjes së pyetjeve të formuluar nga të tjerët.

Mundësia e këtillë e një lidhjeje të dobishme ndërmjet roleve formative dhe sumative të notimit në pedagogji edhe më tej do të mund të studiohet në këndvështrimin vijues të thjeshtë dhe logjik, duke e shfrytëzuar një model prej pesë hapash ose duke shfrytëzuar faza të përfshira në përgatitjen e ndonjë ushtrimi të caktuar për mësimit.

Qëllimet e qarta

Këtu mund të ketë dallime të gjera dhe të arsyeshme. Për shembull, prioritet mund t'i jepet kuptimit të koncepteve dhe metodeve të një lënde të caktuar mësimore ose zhvillimit të aftësive të nxënësve për rezonim; në rastin e fundit, tematika mund të përdoret vetëm si kontekst i përshtatshëm për zhvillim të tillë.

Aktivitetet për planifikim

Këtu kriter i rëndësishëm është potenciali i cilitdo aktivitet për të marrë përgjigje të cilat ndihmojnë për ta qartësuar të kuptuarit e nxënësit. Një pyetje e llojit “të mbyllur” me një “përgjigje të saktë” nuk mund ta bëjë këtë. Karakteristika tjera relative janë niveli i kërkesave kognitive me të cilin një detyrë e

bën lidhjen e vet me përvojat paraprake të të mësuarit dhe potenciali i detyrës për të gjeneruar interes dhe angazhim.

Ndërveprimi

Është shumë e rëndësishme mënyra sesi implemetohet një plan në orë mësimore. Nëse nxënësit janë të angazhuar, atëherë arsimtari do të mund të marrë përgjigje dhe të punojë më ta, që ashtu ta ndihmojë avancimin e nxënësve në mësimit. Ky aspekt u diskutua edhe më lart në kontekst të dialogut gjatë punimit me shkrim dhe aktivitetit verbal. Ndërveprimi formativ është kusht i patjetërsueshëm për mësimit të suksesshëm, por ai duhet të implemetohet në mënyrë që do të mbështetet dhe të veprojë në pajtim me qëllimet dhe aktivitetet e planifikuara.

Qasja kritike ndaj mësimit

Në fund të cilësdo pjesë të mësimit duhet të ketë qasje kritike, gjegjësisht të kontrollohen njohuritë e fituara para se të shkohet më tej. Pikërisht në këtë fazë testet me rezultate formative mund të luajnë rol të dobishëm. Puna e mëtejme e nxënësve drejt ballafaqimit me problemet e zbuluara përmes testeve sumative mund të paraqesë kontribut në mësimitin e tyre. Në këtë mënyrë puna në këtë fazë mund të na kthejë prapa në punën e bërë në fazën paraprake.

Rezymimi

Ky është një version pak më formal i qasjes kritike: këtu rezultatet mund të shfrytëzohen me qëllim që të merren vendime për punën e mëtejme ose për karrierën e nxënësit, t'u jepet raport arsimtarëve tjerë, kryesisht së shkollës dhe prindërve për avancimin e arritur, të jepet raport për të arriturat e përgjithshme dhe që më gjerësisht të përmbushet nevoja e përgjegjësisë. Kjo mund të arrihet përmes notimit të arsimtarëve, përmes testimit ekstern ose përmes kombinimit të të dyjave. Për këtë fazë përfundimtare paraqiten tensione ndërmjet kërkesave formative dhe sumative.

Problem i pazgjidhur në shumë sisteme shtetërore ngel dominimi i notimit ekstern sumativ që bart shumë pasoja përcjellëse. Meqenëse për punën e tyre arsimtarët në shkolla mund të përgatisin teste të cilat do t'i shërbejnë edhe qëllimit përmes dialogut, por edhe qasjeve kritike, nevoja e perceptuar për mësimdhënie me taktika sipërfaqësore, të cilat e përmirësojnë suksesin e testeve të imponuara, e kufizon lirinë e arsimtarëve për manovrim gjatë orëve mësimore.

Zgjidhja e këtij problemi do të varet nga besimi i arsimtarëve për të luajtur një rol më të përgjegjshëm në notimin sumativ të nxënësve të tyre (Mansell & James, 2009). Pastaj arsimtarët përmes lidhjes së notimit formativ dhe sumativ do të mund të fokusohen në problemet që pengojnë krijimin e sinergjisë. Mirëpo, që të arrihet besimi i këtillë, ndoshta arsimtarët do të duhet ta përmirësojnë praktikën e tyre gjatë notimit sumativ, andaj shumë prej tyre do të duhet të zhvillojnë koncepte themelore për parimet dhe shkathtësitë që vlerësohen, duke përfshirë edhe kuptim të plotë të kriterëve për vlefshmërinë dhe besueshmërinë. Gardner-i (2007) ka vërtetuar se mungesa e ekspertizës së tillë është një dobësi e dukshme, ngase kjo nënkupton se profesioni nuk mund ta kontrollojë një komponent themelore të punës së tij - ai është një "profesion parcial". Në këtë mënyrë zhvillimi dhe kuptimi i aftësive në praktikat formative janë vetëm një komponent i ndërtimit të anëve të mira të notimit të profesionist - ky komponent në vete mund të arrijë vetëm suksese të kufizuara.

Kjo pikëpamje buron nga puna që ka pasur për detyrë të zhvillojë praktika të arsimtarët për notim sumativ (Black, P. et al., 2010, 2011). Në këtë punim së bashku me arsimtarët është dashur t'i kushtohet vëmendje e posaçme zhvillimit të aftësive, shkathtësive dhe përvojave të nevojshme praktike në pesë faza. Aty u potencua se puna e tillë jep gjëra të vlefshme. Prioriteti i parë ishte se, nevoja për ta ndarë (me të tjerët) të kuptuarit e standardeve dhe kriterëve ndërmjet arsimtarëve nga shkolla e njëjtë ose nga shkollat e tjera të rajonit, me të cilat bashkëpunojnë, do t'u ndihmojë t'i përmbushin këto nevoja përmes bashkëpunimit profesional ndërmjet arsimtarëve. Një arsimtar e dha këtë shpjegim:

... për momentin në këtë departament me sa duket secili e bën atë në mënyrë të ndryshme; unë mendoj se këtë duhet bërë në mënyrë që të bëj me dije se ne të gjithë e këndojmë himnin sipas listës së njëjtë të fjalëve. Mendoj se kjo na detyron të mendojmë me vëmendje sesi t'i përgatisim aktivitetet tona fizike dhe si t'i përgatisim aktivitetet tona periodike në kuadër të asaj që duhet vlerësuar diçka.

Arsimtar i gjuhës angleze

Gjëja e dytë ishte se prindërit dhe nxënësit do të mund të binden se vlerësimet e dhëna nga shkolla për avancimin e nxënësve janë të besueshme dhe bazohen në standardet dhe kriteret të cilat janë të krahasueshme nëpër të gjitha shkollat. Disa arsimtarë shtuan komente për këtë përparësi - për shembull:

Unë mendoj se nëse shumica e arsimtarëve e përvetësojnë më shumë atë që ne e punojmë në kuadër të notimit sumativ, atëherë do të kenë besim më të madh kur t'i informojnë prindërit; kjo është njëra ndër pengesat më të mëdha që unë i kam vërejtur nëpër disa shkolla të rangut më të ulët.

Arsimtar i matematikës

Dobia e tretë potenciale do të mund të sigurohet nëse arsimtarëve u jepet përgjegjësi më e madhe në notimet përfundimtare. Në këtë mënyrë do të zhvillohet besimi në aftësinë e tyre për ta përmirësuar këtë në mënyrë më efikase; kështu ata ishin më të zbulojnë mënyra të kryerjes së barazimit kreativ ndërmjet aspekteve formative dhe sumativ të punës së tyre. Citati në vijim ilustron se si përfshirja e nxënësve në notimin sumativ bëhet kontribut pozitiv për mësimin:

Unë mendoj se ky notim pak e ka ndryshuar dinamikën e orës mësimore në drejtim pozitiv, për shkak se gjatë këtij notimi haset në më shumë se një element që ata e merrnin dhe orvateshin ta zbulojnë... arsimtarët orvaten të bëhen më të pavarur. Unë mendoj se disa prej tyre kanë luftuar me të, ndër-

sa të tjerët... disa prej tyre, ende konsiderojnë së notimi sumativ është shumë i vështirë, nëse nuk u jepet mbështetje gjatë gjithë kohës. Kur disa të tjerë u bënë më të lumtur me mënyrën e tillë, ata e vazhduan rrugën e tyre.

Arsimtar i matematikës

Megjithatë, këto konstatime u arritën si rezultat i punës 30-mujore, gjatë së cilës arsimtarëve iu dha mbështetje e posaçme nga ekipi hulumtues i Kolexhit Mbretëror, përmes ideve dhe materialeve, por edhe përmes mbështetjes së shkollave të tyre dhe komunave (organeve të qeverisjes vendore). Në këtë mënyrë ata mund t'i kush-tonin më shumë kohë mbledhjeve në shkollat përkatëse ose mbledhjeve me shkollat e tjera të përfshira.

4. SFIDAT PËR TË ARDHMEN

Pjesa paraprake e këtij teksti e paraqet një rëndësi të ndërsjelltë të sfidat më serioze. Me qëllim që të arrihet ndërvëprim pozitiv ndërmjet notimit formativ, notimit për mësimin dhe notimit sumativ, e pastaj edhe notimit të të mësuarës, nevojiten sisteme nacionale në kuadër të të cilave vërtetohet besueshmëria e gjykimeve të arsimtarëve, jepet përkrahje me programe për trajnim dhe mbështetje, që ashtu të konfirmohet se gjykimet (vlerësimet) e tilla janë të sigurta, gjegjësisht se e meritojnë besimin e dhënë. Shembuj të sistemit të këtillë janë përkrahur në studimin e Stanley et al. (2009).

Sfida e dytë është shmangia e interpretimeve sipërfaqësore, të cilat i kanë orientuar gabimisht ata që orvaten të zhvillojnë praktika formative (Black, P., 2007). Për shembull, arsimtarët mund të parashtrojnë pyetje të hapura, por pastaj më shumë dëshirojnë t'i korrigjojnë përgjigjet në vend se t'i shfrytëzojnë ato që ta riorientojnë punën e tyre. Ose, mund të kërkojnë nga nxënësit që ta vetëvlerësojnë punën e tyre, por nuk arrijnë ta përdorin këtë informacion për të frymuar si informacion kthyes formativ. Shumica e arsimtarëve i interpretojnë termat "notim formativ" ose "notim për mësimin" sikur t'i interpretojnë të gjitha format e notimit, madje në këtë këndvë-

shtrim fokusohen në avancimin e praktikave ekzistuese të notimit të shpeshtë, gjë që mund t'i dëmtojë më shumë nxënësit sesa ta për-mirësojë mësimin e tyre. Për shembull, në një tekst të kohëve të fundit të titulluar *Learner-Centred Classroom Practices and Assessments* (Praktika dhe notimi i orëve të orientuara kah nxënësi) i kushtohet vëmendje pikërisht notimit formativ (McCombs, B.L. & Miller, L, 2007).

Sfida e tretë është fakti se zbatimi i praktikës së re formative paraqet detyrë e cila kërkon shumë angazhim nga secili arsimtar. Zbatimi praktik do të varet pjesërisht nga studimi i dallimeve në praktikën formative ndërmjet subjekteve të ndryshme shkollore (Hodgen & Marshall, 2005). Shumë arsimtarë do ta kenë vështirë për shkak se praktika e këtillë kërkon ndryshime të thella të bindjeve të tyre për rolin e tyre në orët e mësimit, gjegjësisht për zbatimin praktik të këtyre ndryshimeve. Shumica e studiuesve momentet i këtilla i konsiderojnë si pikë shumë të ndjeshme. Në njërin prej shqyrtimeve paraprake kritike u theksua:

Inkorporimi i notimit formativ në mësim do t'i orientojë arsimtarët në diçka shumë më të vlefshme sesa vetëm arritja e shkahtësive të detyrueshme... Ndryshimet në praktikën e tyre të orëve mësimore mund të përfshijnë po ashtu ndryshime të thella të rolit të arsimtarëve, madje edhe për ata arsimtarë që e konsiderojnë veten si të suksesshëm, por që edhe të tjerët i konsiderojnë si të tillë... përkushtimi ndaj notimit formativ është i rrezikshëm, merr shumë kohë dhe energji.

(Black, P., 1993, p.79)

Dezorientimi i këtillë fillestar u ndje jo vetëm nga arsimtarë, por edhe nga nxënësit.

Hera e parë kur nga një grup prej 10 nxënësve më të mirë kërkova të punojnë në grupe dhe t'i kontrollojnë gabimet që i kanë bërë në një test dhe të ndihmohen mes vete që ta kuptojnë plotësisht se çka është kërkuar prej tyre, orvatja doli e pasuksesshme... Gjatë orës disa herë e dëgjoja thënien "Pse thjesht nuk na tregoni ju?". Por, nxënësit e kuptuan se në orët

e mia duhet të bëjnë diçka më tepër sesa vetëm ta përvetësojnë programin mësimor - pra, ata duhet të marrin përgjegjësi për mësimin e tyre.

(Black, P. et al., 2003, p.87)

Ndryshimet e nevojshme nuk mund të arrihen përmes seminareve të shkurtra për trajnim të arsimtarëve - ata kanë nevojë për mbështetje të qëndrueshme dhe bashkëpunim kolegjal (Black & Wiliam, 2003). Studimet e arsimtarëve të caktuar vërtetojnë se secili prej tyre ndryshon në mënyrë të ndryshme dhe krijon perceptime të ndryshme për detyrën (Black et al. 2003 - kapitulli 6; Harrison, 2005; Lee & Wiliam 2005).

REFERENCAT

- [1] Alexander, R. (2006) *Towards Dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Bot. III. Cambridge UK: Dialogos
- [2] Black, P. J. (1993) Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*. 21, 49 - 97.
- [3] Black, P. (2007) Full marks for feedback *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Spring Issue f. 18-21. ISSN 1750-0613.
- [4] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5 (1) 7-74. ISSN 0969-594X
- [5] Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. nferNelson: London ISBN: 1 871984 68 8. (ribotuar në Phi Delta Kappan 80 (2) fq.139-148 October 1998)
- [6] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002) *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. nferNelson: London ISBN 0 7087 1379 3. (ribotuar në Phi Delta Kappan 86(1), 8-21. 2004)
- [7] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning - putting it into practice*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0-335-21297-2 (pbk.) and ISBN 0-335-21298-0 (hbk.).
- [8] Black, P. & Wiliam, D. (2003) 'In Praise of Educational Research': formative assessment. *British Educational Research Journal*. 29(5), 623-37.
- [9] Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- [10] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2010) Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education* 17(2) 215-232.

- [11] Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. & Serret, N. (2011) Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education* in press. www.spring-project.org.uk/spring-Publications.htm accessed January 2008
- [12] Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006) The effect of a new approach to group-work on pupil-pupil and teacher-pupil interaction. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750-765.
- [13] Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- [14] Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004) *Thinking Together*. 2nd edn. York UK: Imaginative Minds
- [15] Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories : Their role in motivation, personality and development*, London UK: Taylor & Francis
- [16] Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Learn* (2nd Ed.) London: Nelson Thornes.
- [17] Gardner, J. (2007) Is teaching a 'partial' profession? *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)* Summer fq. 18-21.
- [18] Harrison, C. (2005) Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255-263.
- [19] Hodgen, J., & Marshall, B. (2005). Assessment for learning in English and mathematics: a comparison. *The Curriculum Journal*, 16(2), 153-176.
- [20] Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. 2000 *Co-operative learning methods: a meta-analysis*. Down-loadable from: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- [21] Lee, C. & Wiliam, D. (2005) Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning, *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
- [22] Mansell, W. & James, M. (2009) *Assessment in Schools. Fir for purpose? A commentary on the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme. Mund të zbritet në <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
- [23] Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004) Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal* 30 (3), 359-377.
- [24] McCombs, B.L. & Miller, L (2007) *Learner-Centred Classroom Practices and Assessments: maximising student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- [25] Rowe, M.B (1974) Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94
- [26] Stanley, G., MacCann, R., Gardner, J., Reynolds, L. & Wild, I. (2009). *Review of teacher assessment: what works best and issues for development*. Oxford University Centre for Educational Development; Report commissioned by the QCA. Mund të zbritet në: <http://www.education.ox.ac.uk/assessment/publications.php>
- [27] Wiliam, D. & Black, P.J. 1996 Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.



José Noijons
Cito - Institute for Educational Measurement , Netherlands

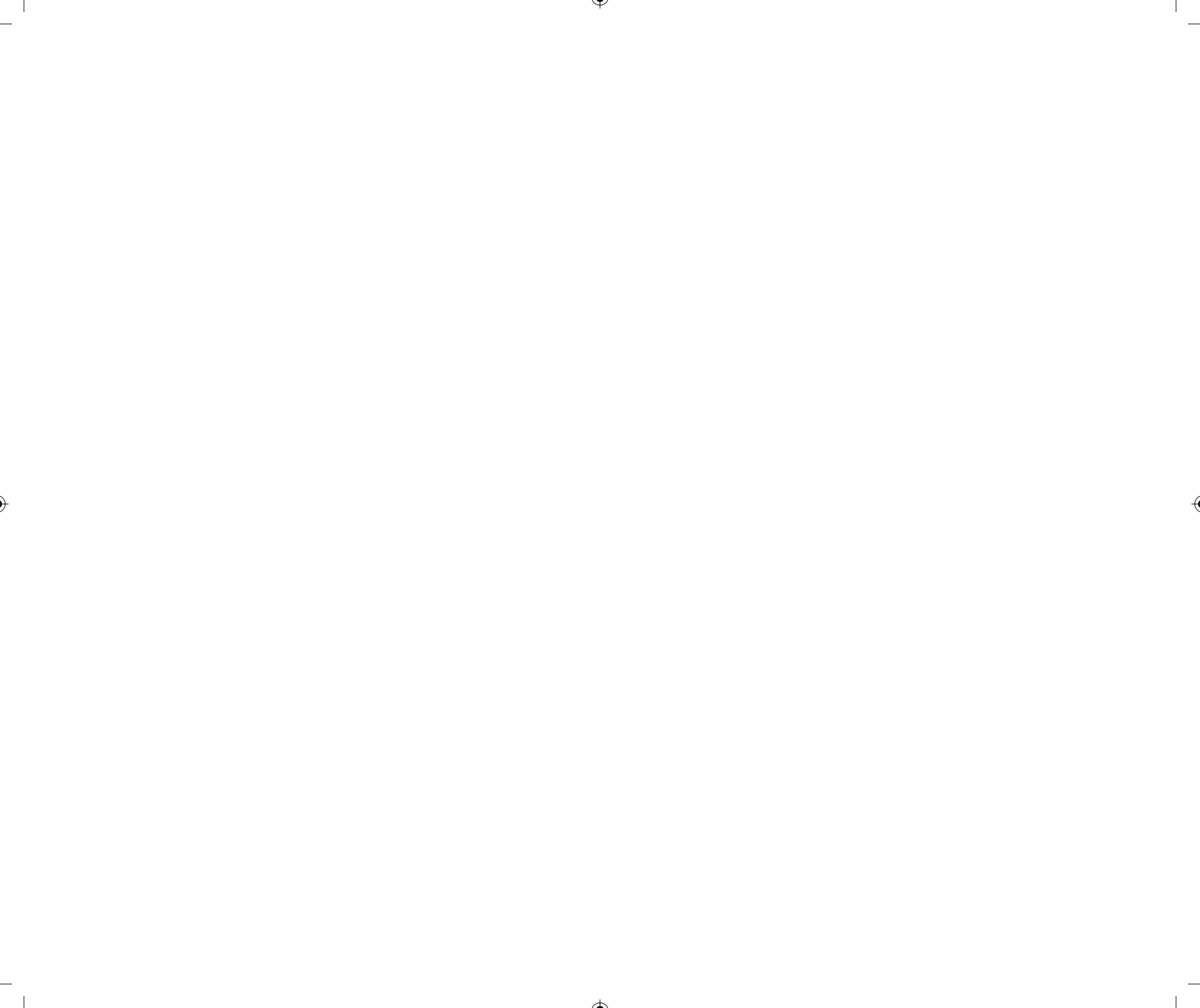
**SCHOOL-BASED ASSESSMENT
IN THE SERVICE OF MONITORING
LEARNING PROGRESS**

Jose Noјons
ЦИТО - Институт за образовни мерења, Холандија

**УЧИЛИШНОТО ОЦЕНУВАЊЕ
ВО СЛУЖБА НА СЛЕДЕЊЕТО
НА НАПРЕДОКОТ ВО УЧЕЊЕТО**

José Noijons
Cito - Instituti Vlerësime Arsimore , Holandë

**NOTIMI SHKOLLOR
NË SHËRBIM TË MONITORIMIT
TË PROCESIT MËSIMOR**



SCHOOL-BASED ASSESSMENT IN THE SERVICE OF MONITORING LEARNING PROGRESS

José Noijons

ABSTRACT

Traditionally school-based assessment, and more specifically classroom assessment, has been the individual teacher's domain. Monitoring systems may be used by teachers for instructional guidance; such systems enable teachers and schools to determine the abilities of individual students and follow their progress in a number of subjects. Monitoring systems may serve a dual purpose: providing schools and teachers with detailed information on individual students and collecting information on higher levels of aggregation, such as the school, regional clusters of schools or schools nationwide. Monitoring systems can be an integral part of the education process and thus have a distinct formative function. Data collected by such systems and the reports produced can help all stakeholders - notably teachers, parents and students - to better understand how (individual) students in a school are progressing. This is how monitoring systems can support the movement from assessment *of* learning towards assessment *for* learning.

Keywords: *formative assessment, monitoring systems, learning progress, instructional guidance, Item Response Theory*

1. INTRODUCTION

Traditionally, school-based assessment and more specifically classroom assessment has been the individual teacher's domain. Even when teachers are guided by text books, standardized tests and school assessment procedures and regulations, they still have some freedom in organising their assessments and interpreting the results of these assessments. Recently the emphasis in teachers' assessments has shifted from formal tests of knowledge to eliciting the understanding of students and using the information gained from these assessments for formative purposes (Shepard, 2000). There has been increasing opposition to using standardized tests for the sole use of grading and for accountability purposes. Instead we find that modern assessment techniques are much more related to curriculum goals.

Standardized tests have been used for comparing teacher and school results, for evaluating and improving education systems and for policy issues. The data in these assessments are often gathered with the help of the teacher, but the interpretation of the data tends to be left to "objective" outsiders. The results of the assessments are conveyed to the teacher, often as part of instructions of what to do and no to do in order to improve education. However, standardized tests can help teachers in their everyday practice of deciding how and what to teach, in keeping track of students' progress and in grading them. For this teachers need to be trained in understanding and applying assessment techniques and in interpreting assessment data. Teacher training institutions have become more and more aware of these issues.

In Great Britain the Assessment Reform Group (1999) developed ideas for new ways of school-based assessment that supported the learning process rather than measuring the outcomes of the learning process. At the heart of these ideas is the notion that formative assessment is only relevant if it enables the teacher to compare actual student performance with agreed levels of performance and helps teachers to improve student performance (if needed), and indeed helps teachers to improve their own teaching.

It is in this context that we plead for the development of monitoring systems that enable teachers and schools to determine the abilities of individual students and follow their progress in a number of subjects. Such systems may serve a dual purpose:

1. provide schools and teachers with detailed information on individual students; and
2. collect information on higher levels of aggregation, such as the grade, the school or even regional clusters of schools.

2. MONITORING SYSTEMS FOR INSTRUCTIONAL GUIDANCE

Traditionally again, monitoring systems are associated with outside bodies, policy makers and hardly with the day-to-day running of classroom instruction and the progress of individual students. However, it should be - and indeed it is - possible that monitoring systems can play an important role in answering questions as to how individual students or a class of students are developing during the course of their (primary) education. Monitoring systems can provide a comprehensive answer to these questions, offering a range of evaluation tools that allow educators to measure many aspects of their students' development. Monitoring systems are a universal concept, ideally ones that can be successfully adapted for use with all students in all countries - irrespective of the education system.

2.1. Standardized tests

For instructional guidance it is important to have an insight into the learning progress and a good knowledge of stronger and weaker sides in a student's learning process. For the day-to-day monitoring of students teachers can use common assessment techniques such as observations, teacher-made tests, performance assessments and portfolio assessment. Although classroom assessment

is important, it has its limitations because it may be subjective and person-related. Different teachers may assess the same performance differently, one teacher may consider a student as an achiever while another teacher judges the same student or a similar student to be a non-achiever. It is also possible that the assessments of the teacher are not consistent over time and over students. When a teacher has to assess essay-work of many different students it may happen that the assessment criteria are not applied in the same way for every student. This is very likely to happen in those cases where there are no clear assessment criteria. If teachers do not have the same framework of reference for assessing and recording achievements, it is very difficult to realise continuous assessment and monitor a student from year to year and from school to school. We thus need a cognitive model of student learning that reflects modern notions of how students gain skills of learning. This model serves *as a unifying element - a nucleus that brings cohesion to curriculum, instruction and assessment* (Pellegrino et al., 2001, p. 54).

2.2. Monitoring the rate of progress

A well-known issue with teachers is how to determine the rate of progress of the students. Questions that have been asked are the following.

- How do teachers know that a student has made sufficient progress within a certain period of time?
- How do teachers know that sufficient assessment criteria have been met?
- Is the pace with which teachers move through the teaching and learning process adequate?

In order to help teachers obtain reliable data about the progress of their students' learning processes, a monitoring system can help. Such a system can complement the knowledge that the teacher has of the students on the basis of day-to-day progress assessment. The

results of the successive assessments of the monitoring system are converted to the same fixed scale, so that the progress of a student can be monitored over a number of years. And, because there is also continuity in the recording of results, all the teachers in the school have the same frame of reference. This is of great importance for early identification of any problems. If a monitoring system allows the user to combine a norm-referenced and a domain-referenced (or content-referenced) interpretation of results that are gathered nationwide, it can also be very informative for curriculum developers and policy makers.

3. THE EFFECT ON CLASSROOM TEACHING BY SYSTEMS MONITORING THE EDUCATION SYSTEM

Even if external large scale assessments are aimed at monitoring the education system, such assessments can have their impact on classroom teaching. National and international assessment is designed and carried out by an outside authority to guarantee validity, reliability and objectivity.

3.1. National Assessment of Educational Progress

In the USA the National Assessment of Educational Progress (NAEP) is carried out by the National Assessment Governing Board with the help of contractors. It sets policy for NAEP and is responsible for developing the framework and test specifications that serve as the blueprint for the assessments. NAEP is the largest nationally representative and continuing assessment of what US students know and can do in various subject areas. Assessments are conducted periodically in mathematics, reading, science, writing, the arts, civics, economics, geography, and US history. Since NAEP assessments are administered uniformly using the same sets of test booklets across the nation, NAEP results serve as a common metric for all states and

selected urban districts. The assessment stays essentially the same from year to year, with only carefully documented changes. This permits NAEP to provide a clear picture of student academic progress over time. However, NAEP does not provide information on the achievement and progress of individual schools, let alone of individual students. And as there is no federal curriculum, NAEP does not give information on the success of individual schools achieving their specific educational goals.

3.2. National Curriculum Tests

Another type of national assessment that serves to monitor education is carried out in England. These assessments are known as the National Curriculum Tests. They make up part of the final assessment at the end of the so-called Key Stages in the curriculum. One important difference with the NAEP system is that all students at a particular stage take this test, whereas in the USA representative samples of students take part. Another difference is that in NAEP students do not all take the same test, whereas in the English system they do. The National Curriculum Tests do give information on individual students but, like many tests of this nature, they have been severely criticized. Two of Britain's largest teachers' unions even voted in favour of boycotting the 2010 National Curriculum Tests for 11-year-olds. Both unions claimed that the high stakes nature of the tests - which are used to compile primary school league tables - have led to too many primary schools teaching to the test in the final year of primary school, making lessons dull for students (The Independent, 2010). Another issue may be that from a system point of view the National Curriculum Tests are not efficient. Because all students take the same test its content needs to be limited and may not sufficiently represent the curriculum.

3.3. International assessment

By the side of national assessment there is international assessment. International monitoring programmes such as Progress in International Reading Literacy (PIRLS), the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) also serve to monitor education systems. They may give very valuable information on the quality of education systems and show which countries seem to be more successful in achieving common educational aims than others. Yet information on the performance of individual students is not provided and the teachers have little to gain from such surveys in the everyday practice of teaching.

3.4. Complementing systems of national and international assessment

To meet some of the criticism mentioned above, we may try to complement systems of national and international assessment by systematic school self-evaluation with the help of a monitoring system for instructional guidance. After all, ideally school-based monitoring systems consist of a coherent set of nationally standardised tests for longitudinal assessment of students' achievements throughout (primary) education by the side of a system for the registration of student progress. For a school-based monitoring system to successfully complement national assessment, two important preconditions have to be met:

- local, district or national educational authorities must have confidence in the will and capacity of self-correcting activities of schools;
- schools must inform the educational authorities in an objective and reliable way about the educational performance and progress of their students.

4. WHAT A MONITORING SYSTEM MAY LOOK LIKE

In the following sections we will have a look at what a monitoring system should be able to provide in order to support the instructional process and to enable schools to carry out self-evaluation. We will discuss the possible content of the system, how frequently we need to monitor and what techniques we use in monitoring. It must be emphasized here that the monitoring process should be integrative, it should be part of the classroom setting. It should not be seen as imposed by outside authorities, it should not be threatening to teachers and students. It should be understood by all stakeholders and more specifically by teachers, parents and students themselves.

4.1. Test content

Monitoring systems may contain tests for measuring subject skills such as Language, Mathematics, Information Processing, Social-Emotional Development, Science and Technology, Foreign Language. An example of test content in a system is given in figure 1. Teachers observe their students in order to find out whether they feel at ease in their group, complete their work with pleasure and are developing as expected. On the basis of such observations teachers are able to provide specialised educational support by prioritising specific developmental areas. A teacher's knowledge and experience will tell him or her where further attention is needed and what kind of support is in order. It may be difficult, however, for teachers to objectify their observations. A systematic approach provided by the monitoring system allows teachers to combine their own judgment with objectified data on a student's development. The addition of concrete data is very useful for identifying specific issues and developing specialised educational programmes. A monitoring system may provide information in two areas: cognitive development and non-cognitive development.

	Grades (4-12 years of age)								Keys to symbols:	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ordering	X	X								Grade 1-2: Kindergarten (nursery school or reception year)
Language	X	X								
Orientation in Space and Time	X	X								
Desoding			X	X	X	X	X	X		Grade 3-4: Foundation Phase
Reading Comprehension			X	X	X	X	X	X		
Listening Comprehension			X	X	X	X	X	X		
Vocabulary			X	X	X	X	X	X		Grade 5-6: Intermediate Phase
Spelling			X	X	X	X	X	X		
General Language Ability			X	X	X	X	X	X		
Arithmetic / Mathematics			X	X	X	X	X	X		Grade 7-8: Final Phase
Information Processing					X	X	X	X		
Social-emotional development			X	X	X	X	X	X		
Foreign language						X	X			
Science and Technology					X	X	X			

Figure 1: Contents of a monitoring system (Cito, 2008)

4.2. Frequency of testing

Tests are usually taken twice a year and there is little point in increasing the testing frequency if it is progress that we are interested in. Progress tends to be a longer-term process and tests usually cannot significantly differentiate (in terms of progress) between two performances that were produced shortly after one another. The results of the successive assessments then need to be converted to a fixed scale for each subject on which a student's progress is monitored over a number of years. Continuity in the collection of data is of great importance for early identification of any problems. In this way monitoring systems may complement the impression that teachers

have of students on the basis of their own classroom based day-to-day assessments. Moreover, standardised tests in monitoring systems make it possible for teachers and principals, parents and students to widen their view beyond the classroom or the school. Thus the results of the students can be compared nationally/regionally with those of other students.

4.3. Process

Working with a monitoring system should not simply be the registration of test results. It should be part of an education system in which teachers will have to make decisions about the progress of the learning process on the basis of data collected. Should the data indicate that the student is not performing well, the problems will then have to be analysed and, where needed, appropriate remedial actions will have to be taken. Therefore a monitoring system must be set up as a procedure that calls for a systematic, cyclic, approach. In this systematic approach three stages can be distinguished:

1. Identification: recording of students' achievements and evaluation of the results. Administration of the tests, marking of the tests, registration and provisional interpretation of results are part of this stage.
2. Analysis: pupils achievements are studied in more detail during this phase. Data from the analysis stage are used to draw up a remediation plan.
3. Action: based on the information from stages 1 and 2 an action plan is devised, carried out and evaluated. The action plan contains remedial suggestions and provides directions and materials for remedial teaching and testing.

Please note that not all three steps need to be completed. Only when the development of a student is not up to standard, when the student lags behind or falls back, it may be desirable to collect additional data (step 2) and carry out a remedial plan (step 3).

Thus a monitoring system may comprise the following elements:

- A coherent set of tests
- A recording system, based on a measurement technique with the help of which scores are comparable on the same fixed scale in the course of time;
- Means and procedures to detect the nature of student's learning problems;
- Didactic directions for specific help.

5. ITEM RESPONSE THEORY AS A PART OF A MEASUREMENT TECHNIQUE

It is desirable for a system that is aimed at monitoring students' achievements over a number of years that the various tests of a specific subject measure the same abilities and that the results can be put on the same fixed scale. Only then can we determine to what extent a student has made progress compared with a previous measurement. This possibility is offered by a measurement technique based on *Item Response Theory (IRT)*. IRT presents a general framework for constructing measuring instruments, validating measurements, estimating item and test characteristics, estimating individuals' abilities and spread of abilities in (sub) populations and it provides a framework for interpreting test results. (Van der Linden, et al., 1997). In the IRT model, used in the monitoring and evaluation system, the chance that an item can be solved is specified as:

- a function of latent one-dimensional student ability; and
- one or more item characteristics (e.g. difficulty).

The difficulty of the items and the latent ability can be represented on a same scale. If the model fits, the scale that measures the ability is calibrated with the help of the estimated item characteristics. Particularly the fact that both student abilities and item characteristics can be put on the same scale and can be related

to each other is of great advantage to a monitoring and evaluation system:

- Results on tests that differ according to difficulty, contents and number of items can be compared. In other words: a student's results on the Mathematics tests in the middle of Grade 4 can be depicted on the same scale as the results he obtained six months before on the Mathematics test at the end of Grade 3, so that the degree of progress can be determined. Furthermore, the position that the student takes on the scale can be compared to that of other students nationally, regionally etc.
- On the basis of the student's position on the scale general conclusions can be drawn about the degree of mastery of a particular subject matter.

In figure 2 we see an example of a scale consisting of several types of Mathematics items (tasks) and the ability estimate of a student (called Thomas) on the basis of the test results on tests that have been taken at six months' intervals (June 07, January 08, June 08), i.e. halfway the school year and at the end of the school year. Thomas' position on the scale (June 07, end of Grade 3) indicates that he has mastered the type of items that is below his ability level (11 + 7), but that the items that are above his ability level are still too difficult for him. Items that are on the same level are partially mastered. Six months later his ability has increased (January 08, middle of Grade 4). Now he has mastered items that were too difficult at an earlier moment (counting backwards). If, at the same time, for every measuring moment the spread of a (national) reference group is indicated on the scale, the relative position of the student compared to his peer students can be determined.

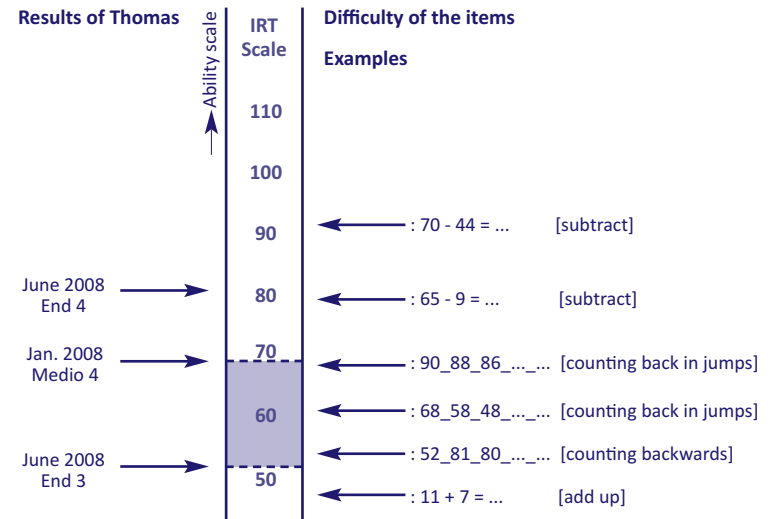


Figure 2: Example scale for the performance on Mathematics (Cito, 2008)

We can relate a student's present position on the ability scale to other data and determine his progress in a number of ways: self-referenced, norm-referenced and domain or content-referenced.

- *Self-referenced*: the degree of progress can be determined in relation to an earlier moment in time. After each measurement the raw score of a test is converted into a number on the ability scale, after which the difference compared to the previous scale score can be read just like measuring a child's length.
- *Norm-referenced*: the position that the student takes on the scale can be compared to that of other students nationally.
- *Domain- or content-referenced*: on the basis of the position on the scale a general conclusion can be drawn about the degree of mastery of a particular subject matter. The ability-profile used for Mathematics in this Figure is an example of a report that allows for norm-referenced and

domain-referenced interpretations. The index for reading comprehension may be another example of a multi-interpretable scale. On such a scale the difficulty of reading texts and the reading ability of the student are presented. The raw test score of the student is transformed to a reading-index, a number on the scale. The difficulty of all kinds of reading texts can also be expressed in a number on the same scale. In this way it is possible to select texts for a student that correspond to his/her reading ability level.

5.1. Recording and Interpretation

After each measurement the raw score of a test is converted into a number on the ability scale, after which the difference compared to the previous scale score can be read in the same way as a child's growth in length (see figure 2). The data of the successive measurements can be recorded in two surveys: the student report (figure 3) and the group survey (figure 4). The student report is a graph in which the student's progress is visible through the years. In this way the teacher remains informed and can identify stagnation in the learning process at an early stage. Because the report is transparent and unambiguous, teachers of the different grades have the same frame of reference for the interpretation of the data. At a glance they can conclude to what extent the student has made progress. The data collected from the various subpopulations in other areas and the national as a whole are used as a frame of reference.

In figure 3 four curves have been drawn that correspond to percentiles 10, 25 and 75 and the population mean. On the basis of these data 5 levels can be distinguished:

- Level A: 25 per cent high-scoring students
- Level B: just above average
- Level C: just below average
- Level D: far below average
- Level E: 10 per cent low-scoring students

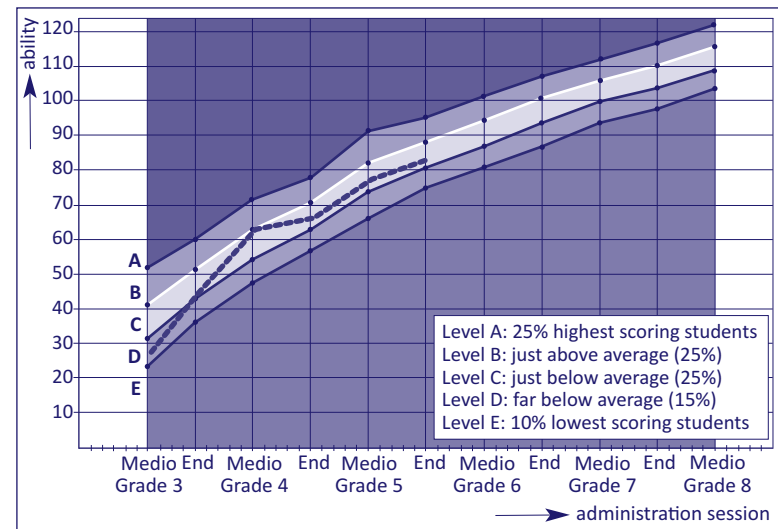


Figure 3: Example of a student report on subject performance

The curve that ends at the end of Grade 5 shows that this particular student started out poorly compared to his peers, but is making good progress. The story that the teacher may have told the student's parents could have been as follows. Thomas entered our school somewhere midterm in grade 3. As could be expected, he had some problems acclimatizing in his new environment: getting used to his classmates, the teacher and the school. But what we see at midterm in grade 4 is that he seems to have acclimatized: his proficiency has been rising. He starts to perform better than level D students in this school and elsewhere. He almost reaches level B performance at midterm grade 4. He falls back a little compared to level B students but his proficiency is gradually increasing in line with other level C students. The teacher may argue that if Thomas just works a little harder (based on the teacher's own observations) Thomas might become a level B student. He has shown that he can reach that level. If the parents can also convince Thomas to just be a

little more diligent than Thomas stands a good chance of passing his grade 8 final test with a high proficiency score enabling him to enter the type of school that the parents have had in mind for him.

In the group survey (table 1) the results of all the students in a group over a number of years are presented in a table. For each student the ability score at the successive measuring moments is shown along with the level score. Through this table the teacher may be supported in his opinion that his class is a mixed bunch with some very good students and some rather poor students. Most of the students show consistent progress with a little “level hopping”. There may be some concern about Peter who has fallen back a little when the rest of the class has shown improvement or has stayed at the same level. Please note that Peter probably has shown progress, but not as much as his peer students at level A have. There are no other level A students in Peter’s class and this may indeed be a reason why Peter has fallen back a bit. At the bottom of the table we see that the average level of all students in the country/district/city at the various measuring points hovers between C and D. The performance of Peter’s class at the end of Grade 4 is in line with the performance in the country/district/city.

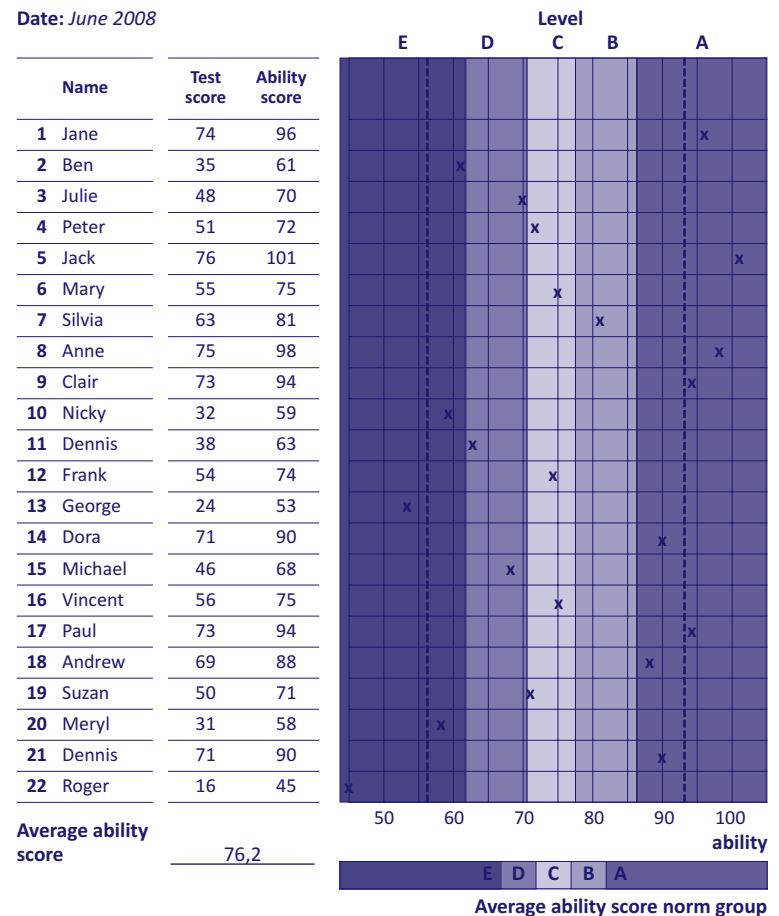
Table 1: Example of a group survey (Cito, 2008)

Spelling	02-01-07	02-06-07	23-01-08	21-06-08
Grade	Medio 3	End 3	Medio 4	End 4
Peter	115 A	116 A	123 A	125 B
Sara	110 B	114 B	116 C	118 C
John	104 C	113 B	121 B	121 C
George	100 C	105 D	113 C	119 C
Nicky	96 D	104 D	112 D	121 C
Julie	93 D	95 E	105 E	111 E
average	103.0	107.8	115.0	119.2
Level [all schools]	C	D	D	C

Table 2 is an example of a group report which graphically shows the results of all the students in one class or grade. A teacher can conclude at a glance which of the students’ scores are below or above average compared to the results of other students nationwide, or in any other reference group.

Table 2: Example of a group report for Mathematics (Cito, 2008)

Date: June 2008



6. SCHOOL SELF-EVALUATION

As we pointed out above, a school-based monitoring system may complement national assessment and be used by schools for self-evaluation. When a monitoring system has been implemented in the school for a couple of years and in several grades, the data gathered can be used for these purposes. In figure 4 a cross section shows the distribution of students of the different grades across 5 levels (A to E) at a certain moment in time.

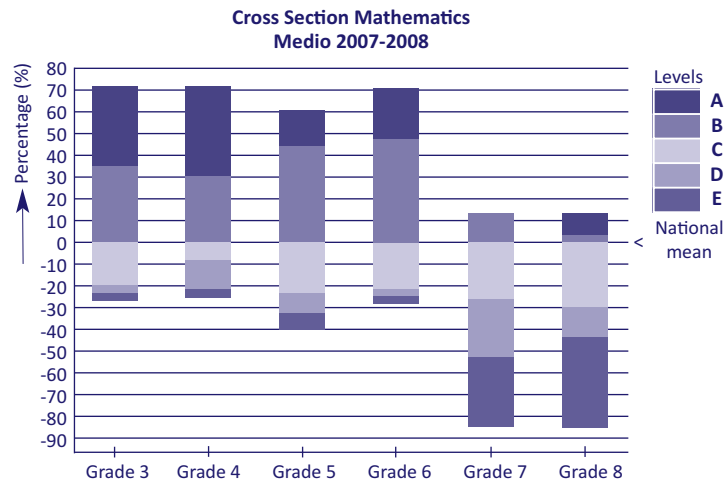


Figure 4: Example of a cross section for Mathematics (Cito, 2008)

In this figure the 0 per cent-line shows the national (or reference) mean. Above this line the percentage of students in the different grades with a level A or B are depicted. In the reference group about 50 per cent has an A or B-level. The other 50 per cent has a C, D or E-level. The results of Grade 7 and 8 may attract some attention. In the case of grade 7 only 15 per cent of the students score above the reference mean and there are no A-level students. Approximately the

same percentage of the students of grade 8 scores above the reference mean (although there are students with an A-level!), while 85 per cent of the students score below the 0 per cent line (the reference mean). Compared to the results of the other grades in this school, these results will need the attention of the school principal and the teaching staff.

In monitoring systems that we are propagating we can also do various kinds of trend analyses. We can look at the results of a cohort of students (same group of students) over the years compared to the national or regional mean in the different grades, showing for example that students in a particular cohort scored below average compared to the national/regional mean for a number of years. For the school this might be a signal to analyse these results more closely. What could be the reason for such a pattern? Changes or major deviations from the ability scores between the school years per grade can be caused by many factors, such as:

- a change in composition of the student population;
- a major incident with high impact on the students;
- a long illness of the teacher;
- a change of teacher;
- introduction of new textbooks or learning and play materials;
- additional counselling or learning projects.

Such results have to be monitored carefully. Making a cause-and-effect analysis can help teachers understand what kind of remedial action has to be taken. It can also be of help to conclude that remedial action really has had an effect.

7. CONCLUSIONS

We have argued that monitoring systems may enable teachers and schools to determine the abilities of individual students and follow their progress in a number of subjects. Such systems may serve a dual purpose: provide schools and teachers with detailed information on individual students, and collect information on school performance. Monitoring systems should be an integral part of the education process and thus have a distinct formative function. Data collected by such systems and the reports produced can help all stakeholders - notably teachers, parents and students - to better understand how (individual) students in a school are progressing. This is how monitoring systems can support the movement from assessment of learning towards assessment for learning.

REFERENCES

- [1] Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- [2] Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- [3] Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- [4] The Independent (2010). Quoted from the article *Unions boycott national curriculum tests*, 17 April 2010. London.
- [5] Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (Eds.) (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- [6] Van der Lubbe, M. & Van Schaffelaar, E. (2008). *Cito Monitoring and Evaluation System*. Arnhem: Cito.

УЧИЛИШНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО СЛУЖБА НА СЛЕДЕЊЕТО НА НАПРЕДОКОТ ВО УЧЕЊЕТО

Јосе Нојонс

РЕЗИМЕ

По традиција, оценувањето, а посебно оценувањето во текот на часовите претставува индивидуално подрачје на наставникот. Системите за следење може да се користат од страна на наставниците за насочување на наставата; ваквите системи им овозможуваат на наставниците и на училиштата да ги одредуваат способностите на секој ученик и да го следат напредувањето по одреден број наставни предмети. Системите за следење може да имаат две цели: обезбедување на училиштата и на наставниците детални информации за поединечните ученици и собирање информации за повисоките нивоа на вкупните/збирните резултати, како што се на ниво на училиштето, регионалните групи на училишта или училиштата на ниво на државата. Системите за следење може да претставуваат интегрален дел на образовниот процес и со тоа да имаат посебна формативна функција. Собраните податоци преку таквите системи и изготвените извештаи може да им помогнат на сите заинтересирани учесници - а особено на наставниците, родителите и учениците - подобро да разберат како (поединечните) учениците во едно училиште напредуваат. Еве како системите на оценување може да дадат поддршка на постапките од оценување на *наученото* кон оценување на *учењето*.

Клучни зборови: *формативно оценување, системи за следење, напредок во учењето, насочување на наставата, теорија на одговор на ајтем.*

1. ВОВЕД

По традиција, оценувањето, а посебно оценувањето во текот на часовите претставува индивидуално подрачје на наставникот. Дури и кога наставниците се водени во својата работа според учебниците, стандардизираните тестови и постапките и прописите за училишното оценување, тие сè уште имаат одредена слобода во организирањето на нивните оценувања и во интерпретирањето на резултатите од овие оценувања. Од неодамна нагласката на оценувањата од наставниците се помести од формалните тестови на знаења кон извлекување одговор за разбирањето на учениците и користењето на информациите стекнати од овие оценувања за формативни цели (Shepard, 2000). Присутно е сè поголемо спротивставување на користењето на стандардизираните тестови единствено само за изведување оценки и за одговорност. Наместо тоа, сметаме дека современите техники за оценување многу повеќе се однесуваат на целите на наставните програми.

Стандардизираните тестови се користат за да се направи споредување на резултатите добиени од наставникот и оние од училиштето, за да се изврши вреднување и подобрување на образовните системи и на образовната политика. Податоците за овие оценувања често се собираат од страна на наставникот, но интерпретацијата на резултатите има тенденција да им биде оставена на „објективни“ лица однадвор. Резултатите од оценувањата им се доставуваат на наставниците, често како дел од упатствата за тоа што треба да прават или да не прават со цел да го подобруваат образованието. Меѓутоа, стандардизираните тестови може да им помагаат на наставниците во нивната секојдневна практика во одлучувањето како и што да подучуваат, во следењето на напредокот на учениците и во нивното оценување. За ова потребно е наставниците да бидат обучувани за разбирање и применување на техниките за оценување и за интерпретирање на податоците од оценувањето. Институциите за стручно усовршување на наставниците стануваат сè повеќе свесни за овие прашања.

Во Велика Британија Групата за реформа на оценувањето (1999) изготви нови идеи за училишното оценување што повеќе го поддржуваат процесот на учењето отколку мерењето на резултатите од процесот на учењето. Во суштината на овие идеи е поимот дека формативното оценување е релевантно само ако му овозможува на наставникот да го споредува тековното знаење на ученикот со договорените нивоа на успехот и им помага на наставниците да го подобруваат знаењето на ученикот (ако е потребно), а сепак им помага на наставниците да ја подобруваат својата сопствена настава.

Токму во овој контекст ние се залагаме за развој на системите за следење коишто ќе им овозможуваат на наставниците и на училиштата да ги одредуваат способностите на учениците и да го следат нивниот напредок по одделни наставни предмети. Таквите системи може да служат за двојна намена:

1. да им овозможуваат на училиштата и на наставниците да добиваат детални информации за поединечните ученици;
2. да собираат податоци за повисоките нивоа на вкупното собирање на информациите, изведувањето на оценките, за училиштето или, дури, и за регионалните групи на училишта.

2. СИСТЕМИТЕ ЗА СЛЕДЕЊЕ ВО НАСОЧУВАЊЕТО НА НАСТАВАТА

По традиција, пак, системите за следење се поврзуваат со надворешни субјекти, креаторите на образовната политика и одвај со секојдневната настава на часовите и со напредокот на поединечните ученици. Меѓутоа, треба да е можно - и можно е - системите да имаат значајна улога во давањето одговори за тоа како поединечните ученици или некоја паралелка ученици се развиваат во текот на своето (основно) образование. Системите за следење може да дадат сеопфатен одговор на овие прашања,

нудејќи избор на алатки за вреднување коишто им овозможуваат на едукаторите да мерат многу аспекти од развојот на нивните ученици. Системите за следење се универзален концепт, во идеални услови може да бидат успешно прилагодени за користење со сите ученици во сите земји - без оглед на системот на образование.

2.1. Стандардизирање на тестовите

Во насочувањето на наставата важно е да се има увид во процесот на учењето и добро познавање на појаките и послабите страни на процесот на учењето на одреден ученик. За секојдневно следење на учениците, наставниците може да ги користат познатите техники за оценување како што се набљудување, тестови изготвени од наставникот, оценување на успехот и оценување на портфолиото/папката. И покрај тоа што оценувањето на часовите е значајно, тоа има и свои ограничувања бидејќи може да биде субјективно и поврзано со одредено лице. Различни наставници може да го оценат истиот успех различно, еден наставник може да смета дека некој ученик е успешен, додека друг наставник суди за истиот ученик или за некој сличен ученик дека тој не е успешен. Исто така, можно е оценувањата на наставникот да не се доследни со текот на времето и кај други ученици. Кога извесен наставник треба да ги оценува писмените состави на многу различни ученици, може да се случи критериумите за оценување да не се применуваат на ист начин за секој ученик. Ова веројатно ќе настане во оние случаи каде нема јасни критериуми за оценување. Ако наставниците ја немаат истата рамка на упатства за оценувањето и бележење на постигањата, тешко е да се реализира континуирано оценување и да се следи одреден ученик од година во година и од едно училиште во друго. Затоа нам ни е потребен одреден модел на учење на ученикот којшто ги одразува современите идеи за тоа како учениците стекнуваат способности во учењето. Овој модел служи како *обединувачки елемент - јадро кое доведува до заемна зависност на наставните пла-*

нови и програми, наставата и оценувањето. (Pellegrino et al., 2001, 54)

2.2. Следење на брзината на напредокот

Постојана дилема на наставниците е како да се одреди брзината на напредокот на учениците. Се поставуваат следниве прашања:

- Како наставниците знаат дека одреден ученик покажал доволен напредок во текот на извесен временски период?
- Како наставниците знаат дали доволно се применувани критериумите за оценување?
- Дали е адекватна брзината со којашто наставниците се движат во текот на изведувањето на наставата и во процесот на учењето?

Еден систем на оценување може да им помага на наставниците да стекнуваат сигурни податоци за напредокот во процесот на учењето на учениците. Таквиот еден систем може да биде дополнување на знаењата што наставникот ги има за учениците врз основа на секојдневното оценување на напредокот. Резултатите од последователните оценувања на системот на следење се претвораат на истата утврдена скала, така што напредокот на одреден ученик може да се следи во текот на извесен број години. И поради тоа што има континуитет во бележењето на резултатите, сите наставници во училиштето ја имаат истата рамка со упатства. Ова е од големо значење за рана идентификација на кој било проблем. Ако определен систем за следење му овозможува на корисникот да комбинира дадена интерпретација на резултатите што се собираат на ниво на државата, базирана врз норми и една базирана врз подрачја (или базирана врз содржини), тоа може да биде, исто така, многу информативно за изготвувачите на наставните планови и програми и за креаторите на образовната политика.

3. ВЛИЈАНИЕТО НА СИСТЕМИТЕ ЗА СЛЕДЕЊЕ НА ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВРЗ НАСТАВАТА НА ЧАСОВИТЕ

Дури и кога екстерните оценувања од широк обем имаат за цел да го следат образовниот систем, таквите оценувања имаат свое влијание и на наставата на часовите. Националните и интернационалните оценувања се изготвуваат и се спроведуваат од надворешно надлежно тело за да се гарантира веродостојноста, сигурноста и објективноста.

3.1. Национално оценување на напредокот во образованието

Во САД Националното оценување на напредокот во образованието (NAEP) се спроведува од страна на Управниот одбор за национално оценување со помош на договорни субјекти. Тој ја одредува политиката за NAEP и е одговорен за изготвување на рамката и спецификациите на тестовите што служат како патоказ за оценувањата. NAEP е најширокото национално репрезентативно и континуирано оценување за тоа што учениците во САД знаат и можат да прават во различни предметни подрачја. Оценувањата се спроведуваат периодично по математика, читање, природната група предмети, пишување, уметности, општествени науки, економски науки, географија и историја на САД. Бидејќи оценувањата на NAEP се спроведуваат еднообразно користејќи ги истите комплети на тест-книшки низ целата земја, резултатите служат како општа метрика за сите сојузни држави и избрани урбани области. Оценувањето останува во основа истото од година во година, со само внимателно документирани промени. Ова му овозможува на NAEP да обезбеди јасна слика за образовниот напредок на ученикот во одредени временски периоди. Меѓутоа, NAEP не обезбедува информации за постигањата и напредокот на поединечните училишта, како и на поединечните ученици. А нема ни наставни планови и програми на ниво на државата, NAEP

не дава информации за успехот на поединечните училишта коишто ги постигнуваат своите специфични образовни цели.

3.2. Тестови за националниот курикулум (наставни планови и програми)

Во Англија се реализира друг вид на национално оценување коешто служи за следење образованието. Овие тестирања се познати како тестови за националниот курикулум. Тие сочинуваат дел од финалното оценување на крајот на таканаречените клучни фази во курикулумот. Значајна разлика од системот на NAEP е што сите ученици на една одредена фаза го полагаат овој тест, додека во САД учениците ги полагаат само репрезентативните примероци на тестот. Друга разлика е што во NAEP учениците не го полагаат истиот тест, додека во системот во Англија тие тоа го прават. Тестовите за националниот курикулум навистина даваат информации за поединечните ученици, но како и многу тестови од ова природа, тие се многу критикувани. Двата британски најголеми синдикати на наставници дури и гласаа во 2010 година за бојкотирање на тестовите за националниот курикулум за учениците на 11-годишна возраст. Обата синдикати тврдеа дека природата на тестовите со висок влог - што се користат за да се изготват табели/ранг-листи на основните училишта - доведе до тоа наставата во основните училишта да се концентрира на тестот во завршната година, правејќи ги часовите досадни за учениците (напис во весникот *The Independent*, 2010). Друг проблем може да биде оној од системска гледна точка дека тестовите за националниот курикулум не се ефикасни. Поради тоа што сите ученици го полагаат истиот тест неговата содржина можеби недоволно го претставува националниот курикулум.

3.3. Интернационално оценување

Покрај националното оценување има и интернационални оценувања. Програмите за интернационално следење како што се: Интернационалната студија за напредокот во оспособеноста за читање (PIRLS), Програмата за интернационално оценување на учениците (PISA) и Трендовите на интернационалната студија по математика и природната група предмети (TIMSS), исто така, служат за следење на образовните системи. Тие може да дадат многу вредни информации за квалитетот на образовните системи и да покажат кои земји се поуспешни во постигањето на општите образовни цели. Спак, тие не даваат информации за поединечните ученици, па наставниците имаат мала корист од таквите студии во секојдневната практика во наставата.

3.4. Системи за надополнување на националното и интернационалното оценување

За да излеземе во пресрет на критиките споменати погоре, може да се обидеме да ги надополниме системите на националното и интернационалното оценување преку систематска само-евалвација на училиштето со помош на систем за следење на водењето на наставата. Впрочем, идеално системите за следење на ниво на училиштето се состојат од една тесно поврзана група на национално стандардизирани тестови за долгорочно оценување на постигањата на учениците низ основното образование од страна на систем за бележење на напредокот на ученикот. За да може еден систем за следење на ниво на училиштето успешно да го надополнува националното оценување, мора да се исполнат два важни предуслови:

- локалните, обласните или државните власти во образованието мора да имаат доверба во желбата и капацитетот за самокорективните активности на училиштето;

- училиштата мора да ги информираат образовните власти на еден објективен и сигурен начин за успехот и напредокот на нивните ученици.

4. ПРИМЕР КАКО МОЖЕ ДА ИЗГЛЕДА ЕДЕН СИСТЕМ ЗА СЛЕДЕЊЕ

Во следниве делови ќе погледнеме што еден систем за следење треба да обезбеди за да даде поддршка на наставниот процес и да им овозможи на училиштата да вршат само-евалвација. Ќе дискутираме за можната содржина на системот, колку често треба да вршиме следење и какви техники да користиме во следењето. Овде мора да биде нагласено дека процесот на следење треба да биде интегративен, односно да биде дел од поставеноста на часовите. На него не треба да се гледа како на наметнат систем од властите надвор од училиштето. Тој не треба да биде заканувачки кон наставниците и учениците, туку треба да биде разбирлив за сите заинтересирани учесници, а посебно за наставниците, родителите и самите ученици.

4.1. Содржина на тестот

Системите за следење може да содржат тестови за мерење на способностите по одделни наставни предмети како што се: јазик, математика, информатика, обработка на податоци, социјално-емоционален развој, природни науки и технологија, странски јазик. Пример за содржината на еден тест е даден во дијаграмот 1. Наставниците ги набљудуваат своите ученици за да дознаат дали тие се чувствуваат полесно во своите групи, дали ја завршуваат својата работа со задоволство и се развиваат како што се очекува. Врз основа на таквите набљудувања наставниците се способни да обезбедат специјализирана образовна поддршка преку давање приоритети на карактеристичните развојни подрачја. Знаењата и искуството на наставникот ќе му кажат каде треба да

го насочи натамошното внимание и каков вид поддршка е потребна. Меѓутоа, можеби е тешко за наставниците да ги објективизираат своите набљудувања. Систематскиот приод што го обезбедува системот за следење им овозможува на наставниците да го комбинираат својот сопствен суд со објективните податоци за развојот на ученикот. Дополнувањето на конкретните податоци е многу корисно за идентификување на специфичните задачи и за изготвување на специјализирани образовни програми. Системот за следење може да обезбеди информации за две подрачја: когнитивниот развој и не-когнитивниот развој.

	Одделенија (возраст од 4 до 12 години)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Подредување	X	X						
Јазик	X	X						
Ориентација во просторот и во времето	X	X						
Декодирање			X	X	X	X	X	X
Читање со разбирање			X	X	X	X	X	X
Разбирање на слушнатото			X	X	X	X	X	X
Речник			X	X	X	X	X	X
Спелување			X	X	X	X	X	X
Општа способност за јазикот				X	X	X	X	X
Аритметика/Математика			X	X	X	X	X	X
Обработка на информации					X	X	X	X
Социо-емоционален развој			X	X	X	X	X	X
Странски јазик							X	X
Наука и технологија					X	X	X	

Клуч за симболите:

Одделение 1-2:
Детска градинка (јасли или приемна година)

Одделение 3-4:
Основна фаза

Одделение 5-6:
Средна фаза

Одделение 7-8:
Завршна фаза

4.2. Број на тестирања

Тестовите обично се полагаат два пати годишно и мала би била користа од зголемувањето на бројот на тестирањата ако ние сме заинтересирани само за напредокот. Напредокот има тенденција да биде долгорочен процес и тестовите обично не можат значително да се разликуваат (во поглед на напредокот) меѓу две тестирања коишто биле направени во кусо време едно по друго. Резултатите од последователните оценувања тогаш треба да се претворат на фиксна скала за секој наставен предмет по којшто се следи напредокот на еден ученик во текот на одреден број години. Континуитетот во собирањето на податоците е од голема важност за рана идентификација на кои било проблеми. На овој начин системите на следење може да го надополнуваат впечатокот што наставниците го имаат за учениците врз основа на своите сознанија од часовите базирани врз секојдневните оценувања. Уште повеќе, стандардизираниите тестови во системите за следење им овозможуваат на наставниците и на директорите на училиштата, на родителите и учениците да го прошируваат својот поглед надвор од училницата или од училиштето. Така резултатите на учениците може да бидат споредувани со оние надвор од училницата или од училиштето.

4.3. Процес

Работата со еден систем за следење не треба да претставува само регистрирање на резултатите од тестовите. Тој треба да биде дел од еден образовен систем во којшто наставниците ќе мора да донесуваат одлуки за напредокот во процесот на учењето врз основа на собраните податоци. Доколку податоците покажуваат дека ученикот не покажува успех, тогаш треба да бидат анализирани проблемите и, таму каде што е потребно, треба да се преземат соодветни дополнителни мерки. Затоа мора да се воспостави систем за следење како постапка којашто бара систе-

Дијаграм 1: Содржини на еден систем за следење (Cito, 2008)

матски, цикличен приод. Во овој систематски приод може да се препознаат три фази:

1. Идентификација: бележење на постигањата на учениците и евалвација на резултатите. Спроведувањето на тестовите, оценувањето на тестовите, регистрирањето и провизорната интерпретација на резултатите се дел од оваа фаза.
2. Анализа: постигањата на учениците се проучуваат подетално во текот на оваа фаза. Податоците од фазата на анализата се користат за да се изготви план за дополнителни акции.
3. Акција: врз основа на информациите од фазите 1 и 2 се изготвува акционен план којшто се реализира и се вреднува. Акциониот план содржи дополнителни сугестии и дава упатства и материјали за дополнителна настава и тестирање.

Ве молам внимавајте, не е потребно да се исполнат трите чекори. Само тогаш кога развојот на одреден ученик не го достигнал стандардот, кога ученикот заостанува или се повлекува, можеби ќе биде пожелно да се соберат дополнителни податоци (чекор 2) и да се реализира дополнителен план (чекор 3).

Така еден систем за следење може да ги содржи следниве елементи:

- поврзана група на тестови;
- систем на бележење на резултатите, заснован на определена техника за мерење, со чија помош бодовите се споредливи на истата утврдена скала во временскиот период;
- средства и постапки за откривање на природата на проблемите во учењето на учениците;
- дидактички упатства за карактеристична помош.

5. ТЕОРИЈАТА НА ОДГОВОР НА АЈТЕМ КАКО ДЕЛ ОД ЕДНА ТЕХНИКА ЗА МЕРЕЊЕ

Пожелно е за еден систем којшто е насочен кон следење на постигањата на учениците во текот на определен број години, разновидните тестови по извесен карактеристичен наставен предмет да ги мерат истите способности и резултатите да можат да се стават на истата утврдена скала. Само тогаш може да одредиме до кој степен извесен ученик покажал напредок во споредба со претходното мерење. Оваа можност се нуди преку една техника за мерење базирана врз *Теоријата на одговор на ајтем (IRT)*. Таа дава општа рамка за изготвување мерни инструменти, инструменти за вреднување, ајтем за проценка и карактеристики на тестот, проценувајќи ги способностите на поединечните ученици, раширеноста на (суб)популациите и дава рамка за интерпретирање на резултатите од тестот. (Van der Linden, et al., 1997) Во моделот на IRT, што се користи во системите за следење и евалвација, шансата еден ајтем да може да биде решен се специфицира како:

- една функција на латентната/притаената еднодимензионална способност на ученикот;
- една или повеќе карактеристики на ајтемот (на пр., тежината).

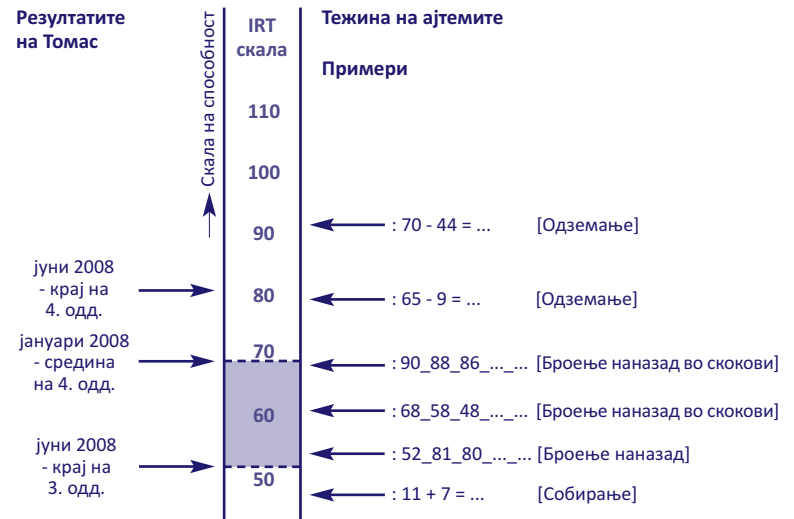
Тежината на ајтемите и притаената способност може да бидат претставени на една иста скала. Ако моделот одговара, скалата што ја мери способноста се калибрира со помош на процентите карактеристики на ајтемот. А особено факторот дека и двете - способностите на ученикот и карактеристиките на ајтемот, може да бидат ставени на истата скала и може да бидат поврзувани едни со други, е од голема предност за еден систем на следење и евалвација:

- Резултатите на тестовите што се разликуваат според тежината, содржините и бројот на ајтемите може да бидат споредувани. Со други зборови: резултатите на

определен ученик на тестовите по математика во средината на четврто одделение може да бидат претставени на истата скала како резултати што тој ги постигнал пред шест месеци на еден тест по математика на крајот на трето одделение, така што може да се одреди степенот на напредокот. Уште повеќе, местото што ученикот го зазема на скалата може да се споредува со она на другите ученици на национално, регионално ниво итн.

- Врз основа на местото на ученикот на скалата може да се извлекуваат општи заклучоци за степенот на совладаноста по одреден наставен предмет.

Во дијаграмот 2 може да видиме еден пример на скала којашто содржи неколку видови ајтеми (задачи) по математика и проценката за способноста на ученикот (по име Томас) врз основа на резултатите од тестовите што биле полагани во интервал од шест месеци (јуни 2007, јануари 2008, јуни 2008), односно на полугодието од учебната година и на крајот на учебната година. Местото на Томас на скалата (јуни 2007, на крајот на трето одделение) покажува дека тој го совладал видот на ајтемите што е под неговото ниво на способност (11 + 7), но дека ајтемите што се над неговото ниво на способност сè уште се премногу тешки за него. Ајтемите што се на истото ниво се делумно совладани. Подоцна, по шест месеци се зголемила неговата способност (јануари 2008, во средината на четврто одделение). Сега тој ги совладал ајтемите што биле премногу тешки во еден поранешен момент (броењето наназад). Ако истовремено, за секое мерење, раширеноста на една (национална) референтна група е прикажана на скалата, може да се утврди и релативното место на ученикот споредено со неговите врсници.



Дијаграм 2: Пример на скала за успехот по математика (Cito, 2008)

Ние може да го поврзуваме сегашното место на еден ученик на скалата за способности со други податоци и да го одредиме неговиот напредок на разни начини: во однос на себеси, во однос кон нормите и во однос кон содржината.

- **Во однос кон себеси:** степенот на напредокот може да биде одреден во поглед на некој поранешен временски период. По секое мерење добиениот резултат на еден текст се претвора во еден број на скалата за способности, по што разликата споредена со резултатот на претходната скала може да се чита како да се мери растот на едно дете.
- **Во однос на нормите:** местото што ученикот го зазема на скалата може да се споредува со она на други ученици на национално ниво.
- **Во однос на подрачјето - или содржината:** врз основа на местото на скалата може да се извлече еден општ

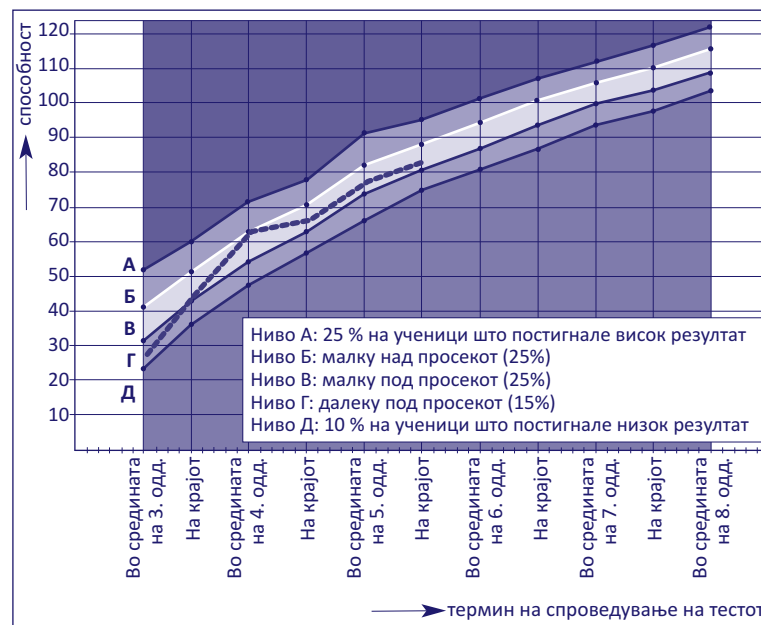
заклучок за степенот на совладаноста на извесен дел од наставниот предмет. Профилот на способноста што се користи во овој дијаграм е еден пример на извештај што овозможува интерпретации во однос кон нормите и во однос кон подрачјето. Индексот за разбирање на читањето може да претставува уште еден пример за една повеќе-интерпретативна скала. На една таква скала се претставени тежината на текстовите за читање и на способноста за читање. Резултатот на тестот на ученикот се претвора во еден индекс за читањето, како еден број на скалата. Тежината на сите видови текстови за читање може да биде изразена преку еден број на истата скала. На овој начин можно е да се избираат текстови за извесен ученик коишто одговараат на неговото ниво на способност за читање.

5.1. Бележење и интерпретација на резултатите

По секое мерење резултатот на еден тест се претвора во еден број на скалата за способност, според којшто разликата споредена со претходниот резултат на скалата може да се чита на ист начин како еден пораст во висината на едно дете (види дијаграм 2). Податоците за последователните мерења може да бидат бележени во два прегледи: извештајот за ученикот (дијаграм 3) и групниот извештај (дијаграм 4). Извештајот за ученикот е еден графикон во којшто напредокот на ученикот е видлив низ годините. На овој начин наставникот останува информиран и може да ја идентификува стагнацијата во процесот на учењето во една рана фаза. Бидејќи извештајот е транспарентен и недвосмислен, наставниците од различните одделенија ја имаат истата рамка на упатствата за интерпретацијата на резултатите. Со еден брз поглед тие може да заклучат до кој степен ученикот покажал напредок. Податоците собрани од разни суб-популации во други подрачја и на национално ниво, се користат како една рамка за упатства.

Во дијаграмот 3 нацртани се четири криви линии што соодветствуваат на перцентилите 10, 25 и 75 и на средната вредност на популацијата. Врз основа на овие податоци може да се разликуваат пет нивоа:

- ниво А: 25 проценти на ученици што постигнале висок резултат;
- ниво Б: малку над просекот;
- ниво В: малку под просекот;
- ниво Г: далеку под просекот;
- ниво Д: 10 проценти на ученици што постигнале низок резултат.



Дијаграм 3: Пример на извештај за успехот на еден ученик по одреден предмет

Кривата линија што завршува на крајот на петто одделение покажува дека овој ученик започнал послабо во споредба со неговите врсници, но и дека тој добро напредува. Известувањето што наставникот им го дал на родителите на ученикот можеби било вакво: „Томас дојде во нашето училиште некаде на полугодieto во трето одделение. Како што можеше да се очекува, тој имаше извесни проблеми со прилагодувањето на новата средина, запознавајќи се своите соодделенци, со наставникот и со училиштето. Но, она што го гледаме на полугодieto во четврто одделение е дека тој се прилагоди: неговите способности се подобруваат. Почнува да покажува подобар успех одошто учениците на ниво Г во ова училиште и насекаде. Тој скоро постигна успех на ниво Б на полугодieto во четврто одделение. Потоа тој застапува малку во споредба со учениците на ниво Б, но неговиот успех постепено се подобрува заедно со другите ученици на ниво В.“ Наставникот може да укаже дека ако Томас работи малку понапорно (според набљудувањето на наставникот) би можел да го достигне нивото Б на учениците. Тој покажа дека може да го достигне ова ниво. Ако родителите можат, исто така, да го убедат Томас да биде малку потрудољубив отколку што е сега, има добри шанси да го положи својот завршен тест во осмо одделение со висок резултат на тестот што ќе му овозможи да се запише во она училиште што неговите родители го планирале за него.

Во еден групен преглед прикажани се на една табела (табела 1) резултатите на сите ученици во една група во текот на извесен број години. За секој ученик резултатот на способности во моментот на последователните мерења е прикажан заедно со резултатот за нивото. Преку оваа табела може да му се даде поддршка на наставникот во неговото мислење дека неговото одделение претставува една мешана група со многу добри ученици и со неколку прилично слаби ученици. Најголемиот број од учениците покажуваат постојан напредок на едно мало „надежно ниво“. Може да има мала загриженост зошто Питер заостанал малку кога останатиот дел од одделението покажува напредок или, пак, останал на истото ниво. Внимавајте можеби Питер покажал успех, но не толкав каков што е на неговите соученици на ниво А. Нема

други ученици на ниво А во одделението на Питер и можеби ова, сепак, е причината зошто Питер малку застапува. На дното од табелата гледаме дека просечното ниво на сите ученици во земјата/областа/градот на различните точки на мерење е меѓу В и Г. Успехот на одделението на Питер на крајот на четврто одделение е сличен на успехот во земјата/областа/градот.

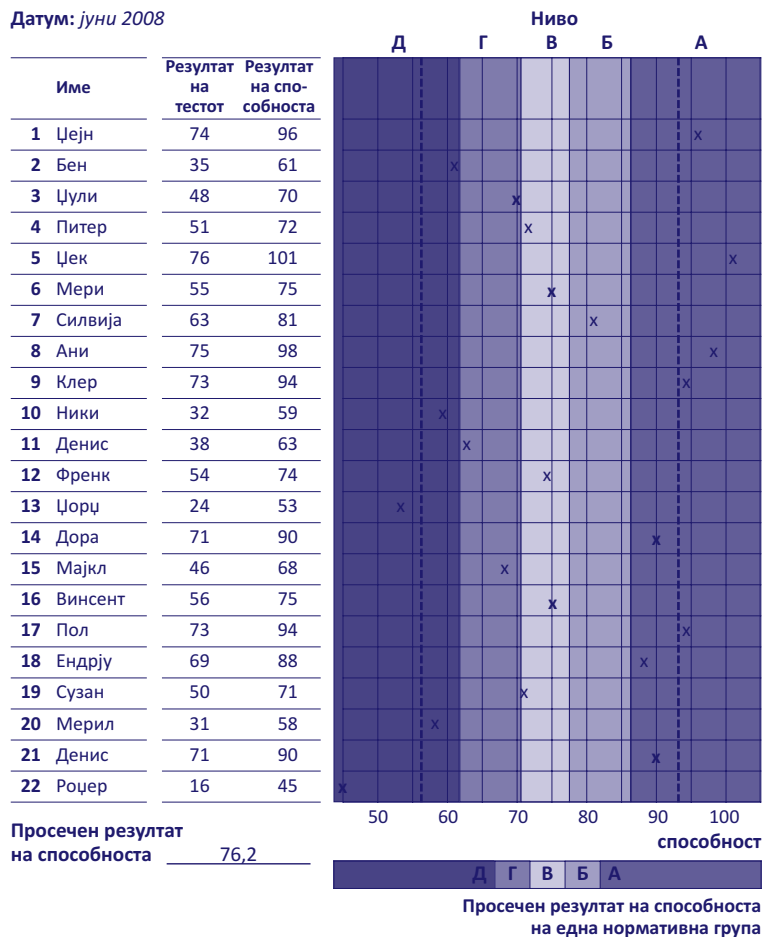
Табела 1: Пример на еден групен преглед (Cito, 2008)

Спелување		02-01-07	02-06-07	23-01-08	21-06-08
Одделение		Во средината на 3	На крајот на 3	Во средината на 4	На крајот на 4
Питер		115 А	116 А	123 А	125 Б
Сара		110 Б	114 Б	116 В	118 В
Џон		104 В	113 Б	121 Б	121 В
Џорџ		100 В	105 Г	113 В	119 В
Ники		96 Г	104 Г	112 Г	121 В
Џули		93 Г	95 Д	105 Д	111 Д
просек		103.0	107.8	115.0	119.2
Ниво (сите училишта)		В	Г	Г	В

Табелата 2 е еден пример на групен извештај којшто графички ги прикажува резултатите на сите ученици во една паралелка или одделение. Еден наставник може веднаш да заклучи кои резултати на учениците се под или над просекот споредено со резултатите на другите ученици на национално ниво или, пак, со која било друга референтна група.

Табела 2: Пример на групен преглед по математика (Cito, 2008)

Датум: јуни 2008



нување и да се користи од страна на училиштата за само-евалвација. Кога се применува еден систем за следење во училиштето неколку години и во неколку одделенија, собраните податоци може да се користат за вакви намени. Во дијаграмот 4 еден пресек ја покажува дистрибуцијата на учениците од различни одделенија низ пет нивоа (од А до Д) во определен временски период.



Дијаграм 4: Пример на еден пресек по математика (Cito, 2008)

Во овој дијаграм процентот 0 ја покажува националната (или референтната) средна вредност. Над оваа линија прикажан е процентот на ученици во различните одделенија со едно ниво А или Б. Во референтната група околу 50 проценти имаат ниво А или Б. Другите 50 проценти имаат ниво В, Г или Д. Резултатите од седмо и осмо одделение може да привлечат одредено внимание. Во случајот со седмо одделение само 15 проценти од учениците имаат резултат над референтната средна вредност и нема ученици на ниво А. Приближно ист процент на ученици од осмо одделение имаат резултат над референтната средна вредност (иако има ученици со ниво А!), додека 85 проценти од учениците

6. САМОЕВАЛВАЦИЈА НА УЧИЛИШТЕТО

Како што напоменавме погоре, еден систем за следење на ниво на училиштето може да го надополнува националното оце-

имаат резултат под линијата на процентот 0 (референтната средна вредност). Споредени со резултатите од другите одделенија во ова училиште, на овие резултати треба да им се посвети внимание од страна на директорот на училиштето и од наставничкиот кадар.

Во системите за следење што ние ги препорачуваме може да вршиме различни видови на анализи на трендовите. Може да ги видиме резултатите на една генерација ученици (иста група на ученици) во текот на годините споредени со националната или регионалната средна вредност во различните одделенија, покажувајќи, на пример, дека учениците во една одредена генерација покажале успех под просекот спореден со националната / регионалната средна вредност во извесен број години. За училиштето ова би можело да претставува сигнал подобро да ги анализира овие резултати. Која би можела да биде причината за една ваква шема? Промените или главните девијации од резултатот за способностите меѓу учебните години по одделение може да бидат предизвикани од многу фактори, како што се:

- промена во составот на популацијата ученици;
- извесен поголем инцидент со високо влијание врз учениците;
- долга болест на наставникот;
- промена на наставникот;
- воведување нови учебници за учење и материјали за игри;
- дополнително советување или проекти во врска со учењето.

Таквите резултати мора да бидат следени внимателно. Пraveњето анализа за причината и ефектот може да им помогне на наставниците да дознаат каков вид на дополнителна активност треба да биде преземена. Тоа може, исто така, да им помогне да извлечат заклучок дека дополнителната ангажираност навистина имала ефект.

7. ЗАКЛУЧОЦИ

Досега расправавме дека системите за следење може да им овозможуваат на наставниците и на училиштата да ги одредуваат способностите на поединечните ученици и да го следат нивниот напредок по одреден број наставни предмети. Таквите системи може да служат за двојна цел: да им обезбедуваат на училиштата и на наставниците детални информации за поединечните ученици и да собираат информации за успехот на училиштето. Системите за следење треба да претставуваат интегрален дел на образовниот процес и така да имаат една посебна формативна функција. Собраните податоци од страна на таквите системи и изготвените извештаи може да им помогнат на сите заинтересирани субјекти во образованието - а особено на наставниците, родителите и учениците - подобро да разбираат како напредуваат учениците во едно училиште. Ова значи дека системите за следење може да дадат поддршка на постапките од оценување на наученото кон оценување за учење.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- [2] Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- [3] Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- [4] The Independent (2010). Quoted from the article *Unions boycott national curriculum tests*, 17 April 2010. London.
- [5] Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (Eds.) (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- [6] Van der Lubbe, M. & Van Schaffelaar, E. (2008). *Cito Monitoring and Evaluation System*. Arnhem: Cito.

NOTIMI SHKOLLOR NË SHËRBIM TË MONITORIMIT TË PROCESIT MËSIMOR

José Noijons

REZYME

Notimi shkollor tradicionalisht, e notimi në klasë posaçërisht, kanë qenë pjesë e fushëveprimit individual të arsimtarit. Sistemet e monitorimit mund të përdoren nga arsimtarët për udhëzime instruktive. Këto sisteme u mundësojnë arsimtarëve dhe shkollave t'i përcaktojnë ndaras aftësitë e nxënësve dhe ta ndjekin progresin e tyre në disa lëndë mësimore. Sistemet e monitorimit mund të kenë qëllime të dyfishta: i furnizojnë shkollat dhe arsimtarët me informacione të hollësishme për nxënësit dhe mbledhin informacione për nivelet më të larta të grumbullimit të të dhënave, siç është shkolla, bashkësitë rajonale të shkollave ose shkollat në nivel nacional. Sistemi i monitorimit mund të jetë pjesë integrale e procesit të arsimit, me çka përvetëson edhe funksion të ndarë formativ. Të dhënat e mbledhura nga sistemet e tilla dhe raportet e dorëzuara mund t'u ndihmojnë palëve përkatëse, përkatësisht arsimtarëve, prindërve dhe nxënësve për ta kuptuar më mirë sesi nxënës të caktuar arrijnë progres në shkollë. Në këtë mënyrë sistemi i monitorimit mund ta mbështesë lëvizjen nga vlerësimi i mësimit drejt vlerësimit për të mësuarën.

Fjalët kyçe: *vlerësimi formativ, sistemet e monitorimit, udhëzime instruktive, Teoria për përgjigje Tematike*

1. HYRJE

Notimi shkollor tradicionalisht, e notimi në klasë posaçërisht, kanë qenë pjesë e fushëveprimit individual të arsimtarit. Edhe kur arsimtarët u përmbahen librave shkollore, testeve të standardizuara dhe procedurave e rregullave shkollore për notim, ata përsëri kanë një liri në kontekst të organizimit të notimeve të tyre dhe në interpretimin e rezultateve të këtyre notimeve. Kohëve të fundit fokusi i notimit të arsimtarit është ndryshuar nga testet formale të njohurisë drejt nxjerrjes së të kuptuarit të nxënësve dhe përdorimit të informacioneve të fituara nga këto vlerësime për qëllime formative (Shepard, 2000). Kështu krijohet një kundërshtim i shtuar ndaj përdorimit të testeve të standardizuara për të dhënë notë dhe për qëllime të përgjegjësive. Në vend të këtyre qasjeve tradicionale vërejmë se përdorimi i teknika-ve të notimit më shumë ka të bëjë me qëllimet e kurrikulimit.

Testet e standardizuara janë përdorë për t'i krahasuar rezultatet e arsimtarëve dhe shkollave, si dhe për evaluimin dhe përmirësimin e sistemit arsimor, gjegjësisht të politikave arsimore. Të dhënat në këto vlerësime (notime) shpeshherë mblidhen me ndihmën e arsimtarit, mirëpo interpretimi i tyre synon t'u lihet personave të huaj (amatorëve) "objektivë". Rezultatet e vlerësimit shpeshherë i përcillen arsimtarit si instruksion se çka duhet bërë, e jo që të bëjë diçka me qëllim që ta përmirësojë procesin arsimor. Megjithatë, testet e standardizuara mund t'u ndihmojnë arsimtarëve në praktikën e tyre të përditshme për të marrë vendime se si dhe çka të bëjnë me qëllim që ta ndjekin progresin e nxënësve dhe përmirësimin e tyre. Për këtë çështje arsimtarët duhet të trajnohen në lidhje me kuptimin dhe zbatimin e teknikave të vlerësimit dhe për interpretimin e të dhënave. Tashmë institucionet për trajnimin e arsimtarëve gjithnjë e më tepër janë vetëdijesuar për këto çështje.

Në Britaninë e Madhe Grupi për Reformat e Notimit (1999) zhvilloi ide për mënyra të reja të vlerësimit shkollor, të cilat e mbështesin procesin e mësimin e jo vetëm që t'i matin rezultatet e procesit mësimor. Elementi qenësor i këtyre ideve është nocioni se notimi formativ është relevant vetëm nëse u mundëson arsimtarëve t'i krahasojnë performancat e nxënësve me nivelet e definuara të të arritu-

rave dhe nëse u ndihmo arsimtarëve që ta përmirësojnë efektshmërinë e nxënësve (nëse ka nevojë) dhe nëse vërtetë u ndihmon arsimtarëve ta përmirësojnë mësimdhënien e tyre.

Në këtë kontekst është edhe çështja e zhvillimit të sistemeve të monitorimit, të cilat u ndihmojnë arsimtarëve dhe shkollave t'i përcaktojnë aftësitë individuale të nxënësve dhe ta ndjekin progresin e tyre në disa lëndë të caktuara. Sistemet e tilla mund të shërbejnë për qëllime të dyfishta.

1. T'i furnizojnë shkollat dhe arsimtarët me informacione të hollësishme për nxënësit dhe
2. Të mbledhin informacione për nivelet më të larta të grumbullimit të të dhënave, siç është shkolla ose bashkësitë rajonale të shkollave.

2. SISTEMET E MONITORIMIT PËR UDHËZIME INSTRUKTIVE

Sipas qasjes tradicionale, sistemet e monitorimit përsëri janë të ndërlidhura me institucionet (organet) e jashtme, organet që ipërcaktojnë politikat arsimore dhe thuajse fare pak merren me rrjedhën e përditshme të instruksioneve në klasë ose me progresin individual të nxënësve. Sidoqoftë, sistemit të monitorimit duhet të mund - dhe në fakt mundet - të luajë rol të rëndësishëm në përgjigjen e pyetjeve për atë sesi nxënës të caktuar ose ndonjë klasë është duke u zhvilluar gjatë arsimit (fillor). Sistemet e monitorimit mund të ofrojnë përgjigje të gjithanshme për këta pyetje, mund të ofrojnë një spektër të mjeteve vlerësuese, të cilat edukatorëve u mundësojnë të matin më shumë aspekte të zhvillimit të nxënësve të tyre. Sistemet e monitorimit janë koncepte universale. Ato në mënyrë ideale mund të implementohen me sukses dhe mund të përdoren nga të gjithë nxënësit e të gjitha shteteve - pavarësisht nga sistemi i tyre arsimor.

2.1. Testet e standardizuara

Për të realizuar udhëzime instruktive, duhet të keni njohje të hollësishme të progresit në mësim dhe njohuri të mira për aspektet e fuqishme dhe për dobësitë e procesit të mësimin të nxënësve. Për t'i monitoruar nxënësit në bazë ditore, arsimtarët do të mund të përdorin teknika të përbashkëta të notimit, siç janë mbikëqyrja, testet e përpiluara nga arsimtari, vlerësimet e të arriturave të nxënësve dhe vlerësimet e portofolave. Edhe pse vlerësimi në klasë është i rëndësishëm, ai është i kufizuar për shkak se mund të jetë subjektiv dhe ka të bëjë me çështje personale. Arsimtarë të ndryshëm mund t'i vlerësojnë ndryshe të arriturat e njëjta të nxënësve: njëri arsimtar do të mund të vlerësojë se nxënësi ia ka arritur qëllimit, ndërsa arsimtari tjetër do të mund të gjykojë për nxënësin e njëjtë se nuk ia ka arritur qëllimit. Po ashtu është e mundur që vlerësimet e arsimtarit të mos jenë të qëndrueshme edhe në bazë të kohës, or edhe në bazë të të arriturave të nxënësve. Kur ndonjë arsimtar duhet ta vlerësojë punën e ndonjë eseje të shumë nxënësve, mund të ndodhë që kriteret e vlerësimit të mos jenë të barabarta për secilin nxënësi. Nëse arsimtarët nuk e kanë kornizën e njëjtë të referencës për vlerësimin dhe për regjistrimin e të arriturave, ata do ta kenë shumë vështirë të realizojnë vlerësim të vazhdueshëm dhe monitorim të nxënësit nga viti në vit dhe nga shkolla në shkollë. Prandaj neve na nevojitet një model kognitiv i mësimin të nxënësve, i cili i pasqyron konceptet moderne për atë sesi duhet të përvetësojnë nxënësit shkathhtësi të mësimin. Ky model shërben si *element unifikues - bërthamë që krijon kohezion midis kurrikulës, instruksioneve dhe vlerësimit* (Pellegrino et al., 2001, p. 54).

2.2. Monitorimi i shkallës së progresit

Një çështje e mirënjohur që ka të bëjë arsimtarët është parimi i përcaktimit të shkallës së progresit të nxënësve. Për këtë çështje u parashtruan këto pyetje.

- Si e dinë arsimtarët se nxënësi ka bërë progres të mjaftueshëm brenda një periudhe të caktuar kohore?

- Si e di arsimtari se janë përmbushur kriteret e vlerësimit të mjaftueshëm?
- A është adekuat ritmi me të cilin arsimtarët lëvizin në procesin e mësimdhënies dhe të mësimin?

Sistemi i monitorimit mund t'u ndihmojë arsimtarëve që të marrin informacione të besueshme për progresin e nxënësve të tyre në procesin mësimor. Sistemi i tillë mund t'i plotësojnë njohuritë që i kanë arsimtarët për nxënësit në bazë të vlerësimit të progresit ditor. Rezultatet e vlerësimeve të njëpasnjëshme të sistemit të monitorimit mund të konvertohen në shkallën e njëjtë fikse, ashtu që progresi i nxënësve mund të monitorohet për disa vite me radhë. Po ashtu, meqenëse ka vazhdimësi të rezultateve të regjistruara, të gjithë arsimtarët e shkollës mund të kenë qasje në kornizën e njëjtë të të dhënave për nxënësin përkatës. Kjo është shumë e rëndësishme për identifikimin e hershëm të problemeve. Nëse ndonjë sistem i monitorimit u mundëson përdoruesve t'i kombinojnë interpretimet e referencave të normuara, domenet (ose përmbajtjet) e rezultateve të grumbulluara në nivel shtetëror, ai sistem po ashtu mund të jetë shumë frytdhënës edhe për zhvilluesit e kurrikulave dhe përpiluesit e politikave arsimore.

3. EFEKTI I MËSIMIT NË KLASË NGA SISTEMET E MONITORIMIT TË SISTEMIT ARSIMOR

Edhe nëse vlerësimet e jashtme në masë të madhe synojnë monitorimin e sistemit arsimor, vlerësimet e tilla mund të kenë ndikim në mësimdhënien në klasë. Vlerësimet shtetërore dhe ndërkom-bëtare janë të hartuara dhe të realizuara nga autoritete të jashtme, të cilat e garantojnë besueshmërinë dhe objektivitetin.

3.1. Vlerësimi nacional i progresit arsimor

Në SHBA Asambleja Nationale për Progres Arsimor (NAEP) drejtohet nga Bordi Nacional për Drejtim të Vlerësimit, kjo me ndih-

mën e kontraktuesve. Ky bord i cakton politikat e NAEP-it dhe është përgjegjës për zhvillimin e kornizës dhe specifikimeve të testeve, të cilat shërbejnë si mostra për vlerësime. NAEP-i është përfaqësuesi më i madh nacional i vlerësimit të vazhdueshëm, për atë që nxënësit e SHBA-ve e dinë dhe mund ta bëjnë në sfera të ndryshme. Vlerësimet mund të realizohen në mënyrë periodike në matematikë, lexim, shkencë, shkrim, arte, edukim qytetar, ekonomi, gjeografi dhe histori të SHBA-ve. Meqenëse vlerësimet e NAEP-it administrohen në mënyrë të njëjtë, duke i përdorë pakot e njëjta të broshurave shkollore anekënd vendit, rezultatet e NAEP-it shërbejnë si metrikë e përbashkët për të gjitha shtetet dhe distriktet e përzgjedhura urbane. Në thelb çdo vit vlerësimi ngel i njëjtë, përpos disa ndryshimeve të dokumentuara me kujdes. Ky koncept i mundëson NAEP-it të ofrojë fotografi të qartë të rrjedhës së progresit akademik të nxënësve. Megjithatë NAEP-i nuk jep informacione për arritjet dhe progresin individual të shkollave, e le më për progresin individual të nxënësve. Pasi që nuk ka kurrikulë federale, NAEP-i nuk jep informacione për suksesin e shkollave të caktuara drejt arritjes së qëllimeve të tyre specifike arsimore.

3.2. Testet e Kurrikulës Nacionale

Një tip tjetër i vlerësimit nacional, që shërben për mbikëqyrje të arsimit është realizuar në Angli. Këta vlerësime njihen me termin Testet e Kurrikulës Nacionale. Ato kanë të bëjnë strukturimin e pjesëve të vlerësimit përfundimtar në fund të të ashtuquajturave Shkallë Qenësore të kurrikulës. Një dallim i rëndësishëm nga sistemi NAEP qëndron në faktin se të gjithë nxënësit në një shkallë të caktuar i nënshtrohen këtij testi, ndërsa në SHBA testit i nënshtrohen vetëm modele reprezentative të nxënësve. Kjo do të thotë se në sistemin NAEP testit nuk i nënshtrohen të gjithë nxënësit, ndërsa në sistemit e testimit në Angli të gjithë nxënësit i nënshtrohen testimit. Testet e Kurrikulës Nacionale japin informacione për nxënës të caktuar, por sikur shumë teste të kësaj natyre, edhe janë kritikua ashpër. Dy nga sindikatat më të mëdha të arsimtarëve anglezë kanë votuar në favor të bojkotit të Testeve të Kurrikulës Nacionale për vitin 2010 për nxënësit

e moshës 11-vjeçare. Të dyja sindikatat kanë pohuar se natyra e testeve me kriteret të larta - të cilat përdoren për t'i përpiluar tabelat e rangimit të shkollave fillore - kanë bërë që mësimdhënia në shumë shkolla fillore të fokusohet vetëm në testin përfundimtar të vitit shkollor, me çka mësimet janë bërë të mërzitshme për nxënësit. (The Independent, 2010). Një çështje tjetër mund të jetë fakti se nga këndvështrimi sistemor Testet e Kurrikulës Nacionale nuk janë efikase, për shkak se të gjithë nxënësit i nënshtrohen testit të njëjtë, përmbajtja e të cilit është e kufizuar dhe ndoshta nuk e përfshin sa duhet tërë programin mësimor.

3.3. Vlerësimi ndërkombëtar

Përpos vlerësimit nacional, ekziston edhe vlerësimi ndërkombëtar. Programet ndërkombëtare për monitorim, siç është Progresi në Shkathtësitë e Leximit në nivel ndërkombëtar (PIRLS), Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve (PISA) dhe Trendët e Studimit Ndërkombëtar të Matematikës dhe Shkencës (TIMSS) shërbejnë për monitorimin e sistemeve arsimore. Ato mund të japin informacione shumë të vlefshme për cilësinë e sistemeve arsimore dhe në mund të paraqitet se cilat shtete duket se janë më të suksesshme në arritjen e qëllimeve të përbashkëta arsimore. Megjithatë informacionet për të arriturat individuale të nxënësve nuk i ofrojnë sistemet e këtilla, andaj arsimtarët kanë pak dobi nga hulumtimet e këtilla gjatë praktikës së përditshme arsimore.

3.4. Sistemet plotësuese të vlerësimit nacional dhe ndërkombëtar

Për t'i përmbushur disa nga kritikrat e lartpërmendura, ne ndoshta duhet të orvatemi t'i plotësojmë sistemet e vlerësimit nacional dhe ndërkombëtar përmes vetëvlerësimit sistematik të shkollave me ndihmën e sistemit të monitorimit për udhëzime instruktive. Megjithatë, sistemet ideale të monitorimit shkollor përbëhen nga një pako

koherente e testeve të standardizuara në nivel nacional për vlerësimin të gjetësive të arritave të nxënësve gjatë arsimit (fillor), përpos sistemit për regjistrimin e progresit të nxënësve. Për ta realizuar me sukses vlerësimin nacional, sistemi i bazuar në monitorimin shkollor duhet t’i përmbushë dy parakushte të rëndësishme:

- autoritetet lokale, rajonale dhe nacionale duhet të kenë besim në gatishmërinë dhe kapacitetin e aktiviteteve të shkollës për vetëkorrigjim;
- shkollat duhet t’i informojnë autoritetet arsimore në mënyrë objektive dhe të besueshme për të arriturat arsimore dhe progresin e nxënësve.

4. SI MUND TË DUKET SISTEMI I MONITORIMIT

Këtu do ta shqyrtojmë aspektin se çka duhet të ofrojë sistemi i monitorimit që t’i mbështesë proceset instruktive dhe t’u mundësojë shkollave të realizojnë vetevaluim. Ne do ta diskutojmë përmbajtjen e mundshme të sistemit, sa kohë (sa shpesh) duhet ta monitorojmë dhe çfarë teknika të përdorim gjatë monitorimit. Këtu duhet të theksojmë se procesi i monitorimit duhet të jetë integruar, ai duhet të jetë pjesë e ambientit të klasës. Pra, ai nuk duhet të konsiderohet si diçka që imponohet nga autoritetet e jashtme, nuk duhet të jetë kërcënues ndaj arsimtarëve dhe nxënësve. Procesi i monitorimit duhet të kuptohet nga të gjitha palët si më specifik nga të gjithë arsimtarët, prindërit dhe nxënësit.

4.1. Përmbajtja e testit

Sistemet mund të përmbajnë teste për vlerësimin e shkathtësive për lëndë përkatëse: siç është gjuha, matematika, përpunimi i informacionit, zhvillimi socio-emocional, shkenca dhe teknologjia dhe gjuha e huaj. Një shembull i përmbajtjes së testit në sistem është dhënë në ilustrimin 1. Arsimtarët i vëzhgojnë nxënësit e tyre me qël-

lim që të zbulojnë nëse ata ndjehen të lirë në grupin e tyre, nëse ata duan ta kompletojnë punën e tyre me kënaqësi dhe nëse zhvillohen siç duhet. Në bazë të vëzhgimeve të tilla, arsimtarët janë në gjendje të ofrojnë mbështetje të specializuar, duke u dhënë prioritet sferave të specifike të zhvillimit. Përvoja dhe dituria e arsimtarit do t’i japë informacion atij/asaj se ka nevojë për vëmendje të mëtejme dhe për atë se çfarë mbështetje është e nevojshme. Sidoqoftë, për arsimtarët mund të jetë e vështirë që t’i objektivizojnë vëzhgimet e tyre. Një qasje sistematike e ofruar nga sistemi i monitorimit u mundëson arsimtarëve t’i kombinojnë gjykimet me të dhëna të objektivizuara për zhvillimin e nxënësve. Shtimi i të dhënave konkrete është shumë i dobishëm për identifikimin e çështjeve specifike dhe për zhvillimin të programeve të specializuara arsimore. Një sistem për monitorim mund të ofrojë informacion në dy sfera: zhvillimin kognitiv dhe zhvillimin jokognitiv.

	Klasat (mosha 4-12)								Simbolet:
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Radhitja	X	X							Klasa 1-2: Kopshti (çerdhe ose klasa fillestare)
Gjuha	X	X							
Orientimi në hapësirë dhe në kohë	X	X							
Deshifrimi			X	X	X	X	X	X	Klasa 3-4: Faza e themelimit
Të kuptuarit e leximit			X	X	X	X	X	X	
Të kuptuarit e dëgjimit			X	X	X	X	X	X	
Fjalori			X	X	X	X	X	X	Klasa 5-6: Faza e ndërmjetme
Shqiptimi			X	X	X	X	X	X	
Aftësitë e përgjithshme gjuhësore				X	X	X	X	X	Klasa 7-8: Faza përfundimtare
Aritmetika/matematika			X	X	X	X	X	X	
Përpunimi i informacionit					X	X	X	X	
Zhvillimi social dhe emocional			X	X	X	X	X	X	
Gjuha e huaj							X	X	
Shkenca dhe teknologji						X	X	X	

Ilustrimi 1: Përmbajtja e sistemit të monitorimit (Cito, 2008)

4.2. Sa shpesh bëhet testimi

Testet zakonisht realizohen dy herë në vit. Kjo ka pak arsye për rritjen e numrit të testeve - nëse jemi të interesuar të arrijmë ndonjë progres. Ndërkaq progresi synon të bëhet proces afatgjatë. Në fakt testet zakonisht nuk mund të bëjnë dallim (në kontekst të progresit) ndërmjet dy rezultateve të arritura për një kohë të shkurtër njëra pas tjetrës. Rezultati i vlerësimit suksesiv duhet të konvertohet në një shkallë fikse për secilën lëndë, në të cilën është monitoruar progresi i nxënësit gjatë disa viteve me radhë. Vazhdimësia e të dhënave të mbledhura është shumë e rëndësishme për identifikimin e hershëm të ndonjë problemi. Në këtë mënyrë sistemet e monitorimit mund ta plotësojnë impresionin e arsimtarëve për nxënësit në bazë të vlerësimit të tyre të përditshëm në klasë. Përveç kësaj, testet e standardizuara në sistemet e monitorimit u mundësojnë arsimtarëve, drejtorëve, prindërve dhe nxënësve që t'i zgjerojnë horizontet e tyre përtej klasës ose shkollës. Në këtë mënyrë rezultatet e nxënësve mund të krahasohen në nivel nacional/rajonar me rezultatet e nxënësve të tjerë.

4.3. Procesi

Puna me sistemin e monitorimit nuk duhet të jetë vetëm regjistrimi i rezultateve të testit. Ajo duhet të jetë pjesë e sistemit arsimor në të cilin arsimtarët do të duhet të marrin vendime në lidhje me progresin e procesit të mësimit në bazë të të dhënave të mbledhura. Nëse të dhënat na bëjnë me dije se nxënësi nuk ka arritur të lakmueshme, atëherë aty ku ka nevojë, do të analizohet problemi dhe do të ndërmerren masa përkatese për mënjanimin e mangësive. Prandaj një sistem i monitorimit duhet të përcaktohet si procedurë e cila kërkon qasje sistematike dhe ciklike. Në këtë qasje sistematike mund të dallohen tre shkallë:

1. Identifikimi: regjistrimi i të arriturave të nxënësve dhe evaluimi i rezultateve. Pjesë të kësaj shkalle janë administrimi i testeve, shënrimi i testeve, regjistrimi dhe interpretimi i sipërfaqësor i rezultateve.

2. Analiza: gjatë kësaj faze të arriturat e nxënësve studiohen më hollësisht. Të dhënat e shkallës së analizës përdoren për të hartuar plan përmirësues.
3. Veprimi: në bazë të informacioneve të shkallës 1 dhe 2 sajohet, realizohet dhe evaluohet një plan për veprim. Ky plan përmban sugjerime përmirësuese dhe ofron udhëzime dhe materiale për përmirësimin e mësimit dhe të testimit.

Mbani mend se të tria shkallët duhen kompletuar. Vetëm nëse zhvillimi i nxënësit nuk i përmbush standardet, nëse nxënësi ngec ose dështon, atëherë preferohet të mblidhen të dhëna plotësuese (shkalla 2) dhe të realizohet një plan përmirësues (shkalla 3).

Në këtë mënyrë sistemi monitorues mund të përbëhet nga elementet vijuese:

- Një pako koherente e testeve
- Një sistem i regjistrimit, i bazuar në teknikat e vlerësimit, me ndihmën e të cilave me kalimin e kohës mund të krahasohen rezultatet në shkallën e njëjtë fikse;
- Mjetet dhe procedurat për zbulimin e natyrës së problemeve të nxënësve në mësim;
- Udhëzimet didaktike për ndihmë specifike.

5. TEORIA PËR PËRGJIGJE TEMATIKE SI PJESË E TEKNIKËS SË VLERËSIMIT

Për një sistem, i cili synon monitorimin e të arriturave të nxënësve gjatë disa viteve, me teste të ndryshme të lëndëve specifike, preferohet që t'i matë aftësitë e njëjta dhe rezultatet të inkuadrohen në shkallën e njëjtë fikse. Vetëm atëherë ne do të mund të përcaktojmë se deri në çfarë përmase nxënësi ka arritur progres në krahasim me matjet paraprahe. Kjo mundësi jepet me teknikën e matjes së bazuar në *Teorinë e Përgjigjes Tematike (IRT)*. IRT-ja prezanton një kornizë të përgjithshme për krijimin e instrumenteve të matjes dhe vlefshmërinë e matjeve, si dhe për vlerësimin e njësive dhe karakteristikave të testeve, për vlerësimin e mundësive individuale dhe për zgjerimin e kom-

petencave të (nën)popullatës (grupit), duke ofruar kornizë për interpretimin e rezultateve të testeve. (Van der Linden, et al., 1997). Në modelin e IRT-së, të përdorur në sistemin e monitorimit dhe të vlerësimit, mundësia për ta zgjidhur ndonjë njësi është specifike, si:

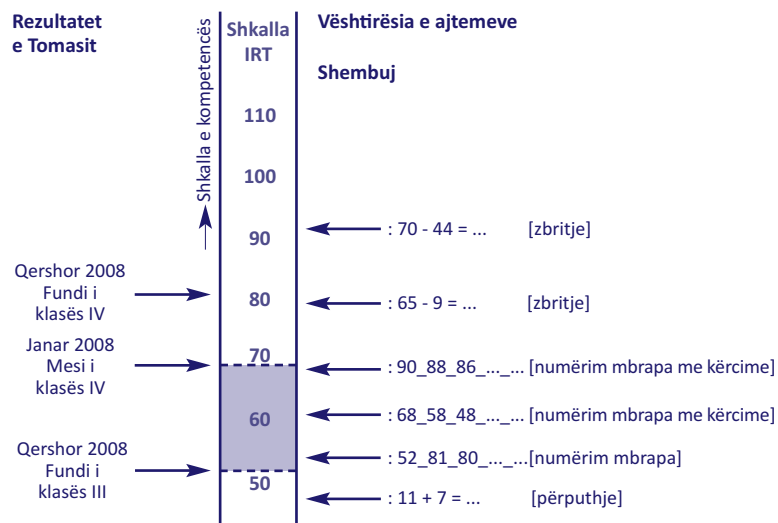
- funksion i kompetencës latente njëdimensionale të nxënësit dhe
- një ose më shumë karakteristika të njësive (p.sh. vështirësia).

Vështirësia e njësive dhe kompetenca latente mund të paraqiten në shkallë të njëjtë. Nëse përputhet modeli, shkalla e cila e mat kompetencën kalibrohet me ndihmën e karakteristikave të vlerësuara të njësive. Në veçanti fakti që edhe kompetencat e nxënësve dhe karakteristika e njësive mund të vendosen në të njëjtën shkallë dhe mund të lidhen me njëra-tjetrën, ka shumë përparësi për sistemin e monitorimit dhe të evaluimit:

- Mund të krahasohen rezultatet e testeve, të cilat dallohen në bazë të vështirësisë, përmbajtjes dhe numrit të lëndëve. Me fjalë tjera, rezultatet e një nxënësi në testin e lëndës së matematikës në mesin e klasës së katërt mund të përshkruhet në të njëjtën shkallë me rezultatet e fituara para gjashtë muajve në testin e matematikës në fund të klasës së tretë. Në këtë mënyrë mund të përcaktohet shkalla e progresit. Përveç kësaj, pozita që zë nxënësi në shkallë mund të krahasohet me atë të nxënësve të tjerë në nivel nacional, rajonal etj.
- Në bazë të pozitës së nxënësve në shkallë, mund të nxirren edhe konkluzione të përgjithshme në lidhje me përmasën e përvetësimit të ndonjë lënde të caktuar mësimore.

Në ilustrimin 2 e shohim një shembull të një shkalle të përbërë nga më shumë tipa të njësive (detyrave) të matematikës dhe kompetencën e vlerësuar nga nxënësi (i quajtur Tomas) në bazë të rezultateve të testit të realizuar në intervale gjashtëmujore (7 qershor, 8 janar, 8 qershor) d.m.th. në mes dhe në fund të vitit shkollor. Pozita e Tomasit

në shkallë (7 qershor - në fund të klasës së tretë) bën me dije se ai ka përvetësuar tipat e njësive (mësimore), të cilat janë në nivelin e kompetencave të tij (11+7), mirëpo njësitë që janë mbi nivelin e kompetencave të tij janë ende shumë të vështira për të. Ndërkaq njësitë që janë në nivelin e njëjtë me kompetencat e tij janë të përvetësuara pjesërisht. Pas gjashtë muajve kompetenca e tij është rritur (8 janar - mesi i klasës së katërt). Tani ai i ka përvetësuar njësitë, të cilat më parë kanë qenë shumë të vështira për të (numërimi mbrapsht). Nëse në të njëjtën kohë, për çdo moment të matjes, në shkallë shënohet shtrirja e grupit referues (në nivel nacional), kështu mund të përcaktohet pozita relative e nxënësit e krahasuar me bashkëmoshatarët e tij.



Shkalla 2: Shembull nga shkalla e rezultateve nga lënda e matematikës (Cito, 2008)

Ne mund ta ndërlidhim pozitën aktuale të nxënësit në shkallën e kompetencës me të dhëna të tjera dhe mund ta përcaktojmë progresin e tij në disa mënyra: me vetëreferim, me vetëreferim të normuar ose me referim përmbajtjesor.

- *Vetëreferimi*: shkallët e progresit mund të përcaktohen në ndonjë fazë të mëvonshme. Pas çdo matjeje, rezultatet e papërpunuara të testit konvertohen në numrat e shkallës së kompetencës, pas se cilës dallimet e krahasuara me shkallën paraprake mund të lexohen vetëm si vlerësim i avancimit të nxënësit.
- *Vetëreferimi i normuar*: pozita e nxënësit në shkallë mund të krahasohet me atë të nxënësve të tjerë në nivel nacional.
- *Referim përmbajtjesor ose i domenit*: në bazë të pozitës së shkallës mund të nxirret një konkluzion i përgjithshëm për të arriturat në ndonjë lëndë të caktuar. Profili i kompetencës së nxënësit në lëndën e matematikës në këtë ilustrim paraqet një shembull të raportit që mundëson interpretim të referencës së normuar dhe referencës së domenit. Në një shkallë të tillë paraqitet vështirësia e leximit të teksteve, gjegjësisht shkathtësia e nxënësit për të lexuar. Rezultatet e papërpunuara të testit të nxënësit transformohen në indeks për llogaritje, gjegjësisht në numra që paraqesin vlera të caktuara në shkallën e matjes. Vështirësi e të gjitha llojeve të leximit të teksteve po ashtu mund të shprehet në një numër brenda shkallës së njëjtë. Në këtë mënyrë ka gjasa të përzgjidhen tekste për ndonjë nxënës që korrespondon me nivelin e shkathtësive për lexim të nxënësit të vlerësuar.

5.1. Regjistrimi dhe interpretimi

Pas çdo matjeje rezultati i papërpunuar i testit shndërrohet në numër të kompetencës brenda shkallës së matjes. Në këtë mënyrë dallimi i krahasuar me shkallën paraprake mund të lexohet njësoj si lexohet rritja e nxënësit (shih ilustrimi 2). Të dhënat e matjes successive mund të regjistrohen në dy studime: raporti i nxënësve (ilustrimi 3) dhe studimi i grupit (ilustrimi 4). Raporti i nxënësit paraqet një figurë grafike në të cilën shihet progresi i nxënësit përgjatë viteve. Në këtë mënyrë arsimtari ngel i informuar, ashtu që qysh në fazën e hershme mund të identifikojë ngecje në procesin e mësimit. Meqenëse

raporti është transparent dhe i qartë, arsimtarët e klasave të ndryshme kanë kornizë të njëjtë për interpretimin e të dhënave. Arsimtarët me një shikim të hedhur mund të vijnë në përfundim se deri në çfarë përmase nxënësit kanë arritur në përfundim. Të dhënat e mbledhura nga (nën)modelet e tjera reprezentative në sfera të tjera, por edhe të dhënat në nivel nacional si tërësi, përdoren si kornizë e referimit.

Në ilustrimin 3 janë vizatuar katër lakore, të cilat korrespondojnë me përqindjet 10, 25 dhe 75 dhe me mesataren e grupit të vlerësuar. Në bazë të këtyre të dhënave mund të dallohen 5 nivele:

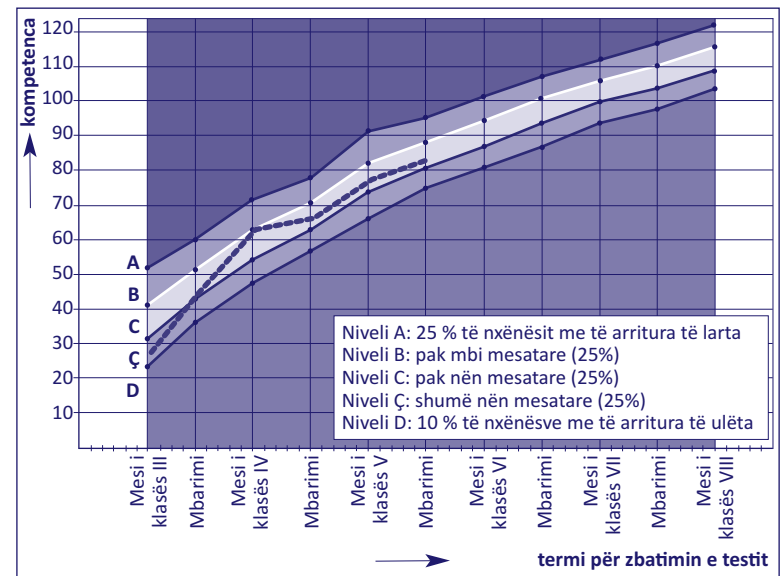
Niveli A: 25 për qind nxënësit me të arritura të larta

Niveli B: pak mbi mesatare

Niveli C: pak nën mesatare

Niveli Ç: shumë nën mesatare

Niveli D: 10 për qind të nxënësve me të arritura të ulëta



Ilustrimi 3: Shembull i raportit të nxënësit për të arriturat në një lëndë të caktuar

Lakorja e cila përfundon në fund të klasës V tregon se nxënësi ka filluar dobët në krahasim me bashkëmoshatarët e tij, mirëpo është duke bërë progres të mirë. Ja si ka mundur t’ia interpretojë arsimtari këtë çështje prindërve të nxënësit. Tomasi ka ardhur në shkollën tonë diku kah mesi i klasës III. Siç edhe ka mund të pritët, ai ka pasur disa probleme rreth adaptimit në mjedisin e ri: derisa të mësohet më nxënësit e tjerë të klasës, me arsimtarët dhe me shkollën në përgjithësi. Kah mesi i klasës së katërt e shohim se ai ka filluar të akomodohet: shënohen rritje të aftësive të tij. Ai ka filluar të arrijë rezultate më të mira sesa nxënësit e shkallës D (nxënësit me sukses të mjaftueshëm) të kësaj shkollë ose të shkollave tjera. Ai pothuajse e ka arritur nivelin B (shumë mirë) qysh në gjysmëvjetorin e klasës IV. Edhe pse ai është pak mbrapa nga nxënësit e shkallës B, aftësia e tij rritet gradualisht në raport me nxënësit e tjerë të shkallës C (mirë). Arsimtari mund të theksojë se, nëse Tomasi punon pak më shumë (në bazë të vëzhgimit të tij personal), do të mund ta arrijë nivelin B. Tomasi ka dëshmuar se mund ta arrijë atë nivel. Nëse edhe prindërit mund ta bindin Tomasin që të bëhet pak më i zellshëm, ai ka gjasa reale që ta përfundojë testin e tij përfundimtar në klasën VIII me rezultate më të larta, që do t’i mundësojnë të regjistrohet në shkollë të cilat i preferojnë prindërit e tij.

Në studimin e grupit (tabela 1) prezantohen rezultatet e të gjithë nxënësve në grup përgjatë disa viteve. Aty paraqiten rezultatet e kompetencës për secilin nxënës gjatë matjeve suksesive së bashku me nivelin e rezultateve. Me këtë tabelë arsimtari mund ta vërtetojnë pohimin e tij se klasa është një strukturë e përbërë prej disa nxënësve shumë të mirë dhe disa nxënësve me të arritura të ulëta. Pjesa më e madhe e nxënësve tregojnë progres konzistent me “luhatje të vogla”. Vërehet se duhet pak më shumë vëmendje në lidhje me Piterin, i cili ka shënuar rënie të ulët, përderisa pjesa më e madhe e klasës kanë përmirësime ose kanë ngelë në stadin e njëjtë. Megjithatë, duhet pasur parasysh se ndoshta Piteri ka shënuar progres, por jo aq sa kanë arritur nxënësit e tjerë të nivelit A (shkëlqyeshëm). Në klasën e Piterit nuk ka nxënës të tjerë, andaj kjo mund të jetë arsye pse Piteri ka një ngecje të vogël. Në fund të tabelës e shohim se niveli mesatar i të gjithë nxënësve në shtet/rajon/qytet në pika të ndryshme të matjes lëkundet ndërmjet vlerave C (mirë) dhe D (mjaftueshëm). Suksesi i kla-

sës së Piterit në fund të klasës IV është në përputhje me suksesin e shtetit/rajonit/qytetit.

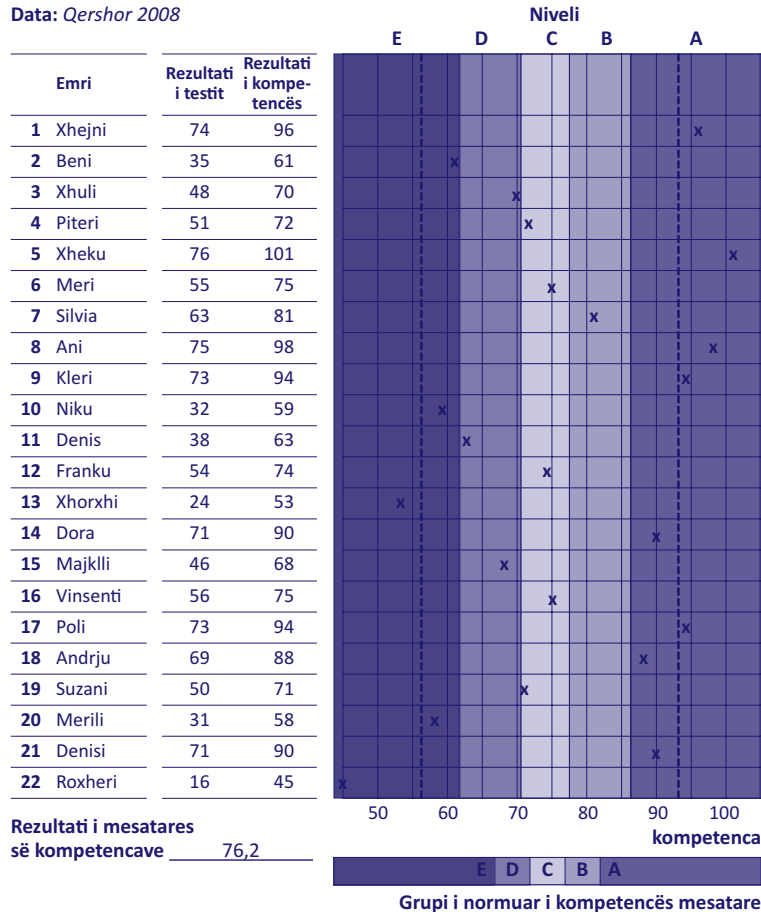
Tabela 1: Shembull të studimit grupor (Cito, 2008)

Emrat	02-01-07	02-06-07	23-01-08	21-06-08
	Mesi i klasës III	Mbarimi i klasës III	Mesi i klasës IV	Mbarimi i klasës IV
Piteri	115 A	116 A	123 A	125 B
Sara	110 B	114 B	116 C	118 C
Xhoni	104 C	113 B	121 B	121 C
Xhorxhi	100 C	105 D	113 C	119 C
Niki	96 D	104 D	112 D	121 C
Xhuli	93 D	95 E	105 E	111 E
Mesatarja	103.0	107.8	115.0	119.2
Niveli i të gjitha shkollave	C	D	D	C

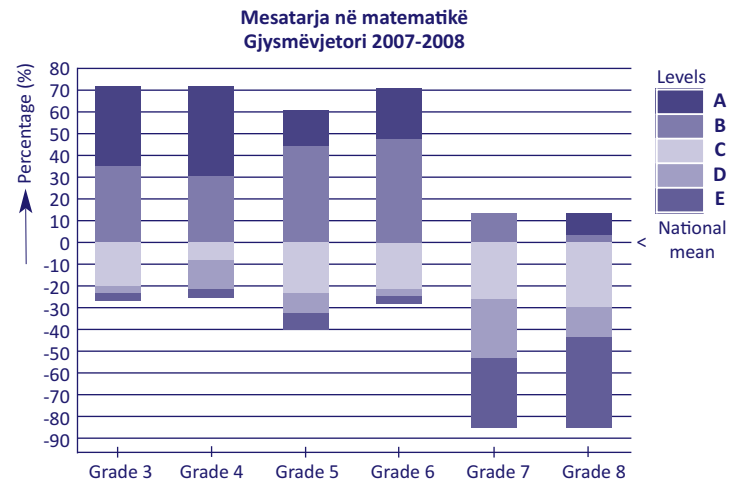
Tabela 2 është një shembull i raportit të grupit që në mënyrë grafike i paraqet rezultatet e të gjithë nxënësve në një klasë ose shkollë. Arsimtarët me një shikim të hedhur mund të vijnë në përfundim se rezultatet e cilëve nxënës janë nën ose mbi mesataren e krahasuar me rezultatet e nxënësve në nivel shtetëror ose me ndonjë grup tjetër referues.

Tabela 2: Shembulli i raportit grupor për matematikë (Cito, 2008)

Data: Qershor 2008



shkollat për vetevaluim. Kur në shkollë për disa vite dhe në disa klasa të implementohet një sistem i monitorimit, të dhënat e mbledhura mund të përdoren për vlerësim. Në ilustrimin 4 paraqitet shpërndarja e nxënësve të klasave të ndryshme brenda 5 niveleve (prej A deri në E) në periudha të caktuara kohore.



Ilustrimi 4: Shembuj të paraqitjes grafike për lëndën e matematikës (Cito, 2008)

Në këtë rast ilustrimi 0 për qind paraqet mesataren nacionale (ose referuese). Mbi këtë nivel janë paraqitur përqindjet e nxënësve në shkallët A dhe B. Në grupin referues rreth 50 për qind kanë sukses të nivelit A dhe B, ndërsa pjesa tjetër, gjegjësisht 50 të tjerë, kanë C, D dhe E. Rezultatet e klasës VII dhe VIII mund të tërheqin vëmendje të caktuar. Në klasën VII vetëm 15 për qind të nxënësve kanë sukses më të lartë se mesatarja referuese, ndërsa nuk ka nxënës të nivelit A. Pothuajse e njëjta përqindje e nxënësve të klasës VIII kanë sukses mbi mesataren (madje ka nxënës me sukses të nivelit A), ndërsa 85 për qind të nxënësve kanë të arritur nivel më të ulët se përqindja 0 (mesatarja referuese). Krahasuar me rezultatet e klasave të tjera të shkoll-

6. VETËEVALUIMI I SHKOLLËS

Siç theksuam më lart, sistemi i monitorimit i bazuar në shkollë, mund ta plotësojë vlerësimin nacional dhe mund të përdoret nga

ës së njëjtë, drejtori i shkollës dhe stafi mësimor duhet t'i shqyrtojnë me kujdes këto rezultate.

Në sistemet e monitorimit që ne i prezantojmë mund të bëhen analiza të disa llojeve. Mund t'i vlerësojmë rezultatet e një grupi të nxënësve vite me radhë në krahasim me mesataren nacionale dhe racionale në klasa të njëjta, me çka për shembull do të vërtetojmë se për disa vite nxënësit që i përkasin një grupi të caktuar kanë arritur rezultate më të ulëta në krahasim me mesataren nacionale ose racionale. Ky mund të jetë një sinjal i mirë për shkollat që t'i analizojnë më për së afërmi rezultatet e këtylla. Cila mund të ishte arsyeja e një modeli të tillë? Faktorë të ndryshëm mund të shkaktojnë ndryshime ose devijime të mëdha të rezultateve të kompetencave ndërmjet viteve shkollore për çdo klasë ndaras, si:

- ndryshimi në përbërjen e modelit reprezentativ të nxënësve;
- ndonjë incident i madh që mund të ketë ndikim të madh ndaj nxënësve;
- ndonjë sëmundje e gjatë të arsimtarit;
- zëvendësimi i arsimtarit;
- librat e rinj shkollor ose materialet e reja për mësim dhe lojë;
- projektet plotësuese këshillëdhënëse ose mësimore.

Rezultatet e tilla duhet të monitorohen me kujdes. Analiza shkak-pasojë mund t'iu ndihmojë arsimtarëve të kuptojnë se çfarë lloji të masave përmirësuese duhet të ndërmerren. Po ashtu ajo mund të ndihmojë edhe për të marrë vendim nëse masat përmirësuese kanë pasur efekt të duhur.

7. KONKLUZIONE

Ne kemi dëshmuar se sistemet e monitorimit mund t'iu ndihmojnë arsimtarëve t'i përcaktojnë mundësitë individuale të nxënësve dhe ta ndjekin progresin e tyre në disa lëndë. Sistemet e tilla mund të kenë qëllim të dyfishtë: i furnizojnë shkollat dhe arsimtarët me informacione të hollësishme dhe individuale për nxënësit dhe mbledhin in-

formacione për suksesin e shkollës. Sistemet e monitorimit duhet të jenë pjesë integrale e procesit arsimor, andaj duhet të kenë funksion të qartë formativ. Të dhënat e mbledhura nga sistemet e tilla dhe raportet e dorëzuara mund t'iu ndihmojnë palëve përkatëse - gjegjësisht arsimtarëve, prindërve dhe nxënësve - për ta kuptuar më mirë sesi nxënës të caktuar arrijnë progres në shkollë. Në këtë mënyrë sistemi i monitorimit mund ta mbështesë lëvizjen nga vlerësimi i mësim-it drejt vlerësimit për të mësuarën.

REFERENCAT

- [1] Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- [2] Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- [3] Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- [4] The Independent (2010). Quoted from the article *Unions boycott national curriculum tests*, 17 April 2010. London.
- [5] Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (Eds.) (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- [6] Van der Lubbe, M. & Van Schaffelaar, E. (2008). *Cito Monitoring and Evaluation System*. Arnhem: Cito.

Natalija Komljanc
National Educational Institute, Slovenia

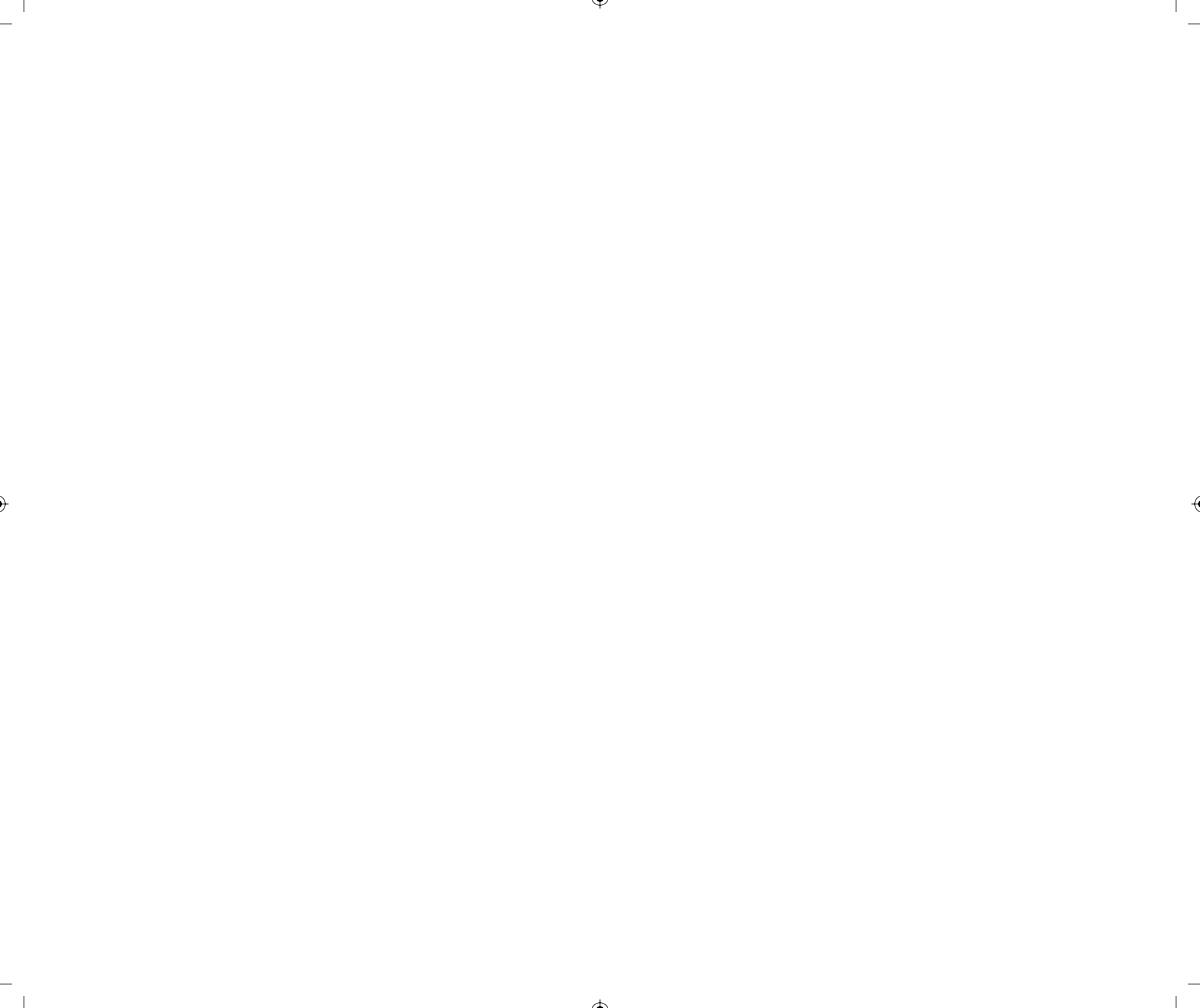
**IMPROVING FORMATIVE ASSESSMENT
IN SLOVENIA**

Наталија Комлјанц
Завод за школство, Словенија

**ПОДОБРУВАЊЕ НА ФОРМАТИВНОТО
ОЦЕНУВАЊЕ ВО СЛОВЕНИЈА**

Natalija Komljanc
Instituti edukativ nacional, Slloveni

**PËRMIRËSIMI I NOTIMIT FORMATIV
NË SLLOVENI**



IMPROVING FORMATIVE ASSESSMENT IN SLOVENIA

Natalija Komljanec

ABSTRACT

In Slovenia, we have already experienced the positive effects of constructive formative assessment knowledge development for an individual student, which is not valid only for the students with special needs but for every student in a social learning group. The Slovenian teachers, which are experts for formative assessment, want to share the experience and knowledge with all teachers because they think the formative assessment is the most important didactical element in learning and teaching process. It should become a didactical standard.

Formative assessment facilitates collective construction and reflection, which can be perceived as a form of consideration about learning and learning activities. It also encourages logic and therefore various forms of mutual informing about the learning quality and it compares the achievements with the desired outcomes. Feedback in the dialogue between the students, teachers and parents in the process of education is the key element of beneficial formative assessment.

There are two parameters that play an important role for comparison in measurement: actual and reference knowledge. We need to reconsider about the desired goals in order to achieve the optimal personal growth or the development of competences. The desired goals do not acknowledge only knowledge standards, but also students' personal expectations as well as possibilities, which students and teachers perceive together.

Keywords: *formative assessment, feedback, expectations, learning measurement.*

1. INTRODUCTION

Formative assessment has become deep-rooted in Slovenian curriculum. Teachers incorporate pupils' prior knowledge in the learning and teaching process. Formative assessment represents a very important link to sustainable knowledge. Teachers are planning plan together with pupils and they also cooperate in evaluation quality of learning process. Teachers are also developing student's portfolio. Learning process becomes more and more interesting for both, students and teachers. The class is an open learning environment - reach with sources and learning opportunities. Formative assessment facilitates teachers and students to cooperate in the process of assessment quality. They form special referential knowledge together as »my measure«, and this act leads to the goal oriented learning process for both, teachers and students. This is a real story for some classrooms in our compulsory schools in Slovenia.

2. FORMATIVE ASSESSMENT BUILDS SCHOOL AND PERSONAL CURRICULUM FOR SUSTAINABLE KNOWLEDGE

In Slovenia, we have very positive experiences in obligatory schools with formative assessment. Not just teachers and headmasters, but also students and their parents are satisfied with changes in knowledge measurement. Why? Thanks to definitions about formative assessment by Black and Wiliam (1998) our teachers can (after three years learning in project) incorporate student's prior knowledge (experiences and interests) in learning and teaching process. It is not just diagnosing the weaknesses and strengths, but it is also an action, a process, and the research, which enables teachers to link the diagnostic information in next or future learning action together with learning standards from national syllabus. Teachers treat student's prior knowledge equally or as something even more important for their learning development. Student's experiences and interests are a part of the context and knowledge standards. This is one of the

most important transformations in our didactic history in the class. That new strategic approach is sensible way post for developing variety of learning and teaching opportunities. Because of that the learning process is very active and very dynamic for both; teachers and students. They are more curious, and also more responsible. They also like representing their work. Teachers and students show their learning skills - competences in various ways. Formative assessment establishes tight connection to the sustainable knowledge. This is the reason for happiness in formative assessment classrooms.

3. FORMATIVE ASSESSMENT SHOULD BECOME A DIDACTICAL STANDARD

The biggest reason for happiness is increasing number of competent teachers. They are not alone in the process of measurement transformation. They collaborate with each other from different schools all over Slovenia and with the network managers from The National Educational Institute who are equipped with theory of formative assessment. All together provide the national network with some centres in the network organization. The National Educational Institute takes care of running the network during the school year.

Teachers invite colleagues from the same or other schools to be their critical friends, or just to visit and see directly what sorts of pedagogical communication they make with their students in the learning and teaching process.

There are also some other opportunities for exchange of experiences in delivering feedback as "feed forward" variation like Torrance (1993) expresses the quality of giving and also receiving the instructions for learning on higher level of knowledge. One, almost new opportunity is an "open market" of knowledge for better formative assessment in practice. In that sort of markets teachers make opportunities for exchanging the best practice. Teachers are very fond of this form of lifelong learning, but it could be even more interesting exchanging experiences with teachers all over the world.

Novice teachers visit formative assessment seminars. We are organizing seminars in two levels, but in the future we intend to run the seminars in three different levels of knowledge for developing tools and their prior knowledge. All these seminars are very active with actual content for each group.

The National Educational Institute has already published several booklets and presentations with theoretical and practical advisers for giving an efficient feedback in process of formative assessment knowledge not just from Slovene experts, but also experts from Asia, Europe and Australia. We also organized four international conferences with different topics in formative assessment knowledge. We put more intention on quality of giving and receiving feedback, we ask questions which type of leading process of learning and teaching is the best. We play different methodological roles to find out which pedagogical principles are most important for building quality in pedagogical dialogue. After finishing research and applicative project in years 2006 to 2010 we are continuing developing theory and practice of formative assessment knowledge in so called pedagogical "incubators".

Because of the good experience our teachers are really willing to share their knowledge among colleagues. The wish and actions tell us much about their interests for actualising assessment knowledge in our schools. All this mentioned forms for supporting teachers in their transformation in didactical approach of measurement are proposed by teachers themselves during the school year and in our international reflection sessions which we have been organizing for the last five years now.

4. FORMATIVE ASSESSMENT FOR DEVELOPING FULL HUMAN POTENTIAL

Why all this work is done? The purpose is to develop the full human potential for better living. It also applies to our health. Whether we are alone or not in a living environment, we should know what the best solution is and how to reach it without damaging the

environment and at the same time improve living conditions for everybody.

We have to know how to react, create, repair, improve, and cope in some conditions in the best possible way. Because of that we should think before we react, we must evaluate the conditions and results for improving it or doing it better next time. When we are involved in the process of work, we need some tools and skills for improving our life with innovations.

We have to know where to find information and how to put it in action. We also have to know where to find help, and who can help us in our working or learning process. We have to know in which way measurement helps us to improve our living conditions. We are social beings, so we want to collaborate with others. If we already know some measurement principles, we can make good use of applications for us and environment.

In the process of adaptation it is most important to know how to measure the effectiveness, how to compare, and what to compare. Adult, teachers, experts have more experiences than youngsters, and because of that they can help them in measuring learning process and teach them how to do things better or even best.

According to Ramaprasad (1983) we always have to have two parameters for comparison; the actual and referential one. We compare one parameter with another. In the learning process teachers and students compare the achievement with their aim. Achievement involves knowledge of the content which we actuality poses, our learning style, our interests, also our mistakes or misunderstandings which are our weakest part of multidimensional knowledge. For reconstructing or creating new knowledge our brains use our prior knowledge. They use our strengths of knowledge development, because, there is the power for rebuilding our mind map and skills.

Before action our brains think what to do, rethink what is correct. For rethinking we need time and place. Our brains need to be deeply engaged in thinking process to decide what the best solution is. Brains reflect before planning the strategies of learning, so before the brains make or do.

Teachers and parents should think about that even if they are in hurry. We need to plan time for rethinking and evaluating the learning and teaching process. Human brain should have time and place and some kind of magnet to think and work in school. And what is the magnet? It is an aim or a personal goal.

4.1. The referential knowledge as expected outcomes

The fact is that teachers changed in didactical communication with children in their learning process in some our Primary and Secondary schools. Students are involved in all phases of the process; planning, acting and reflecting their work and results. Students are also involved in the process of comparison. They practice it with their teachers and classmates. They all are involved in the measuring their prior knowledge, so the measuring has sense for them. In that way they can realize what are their possibilities for further developing. When they know where they are, they will make their wishes more realistically, they can make progress with some new ideas. Wishes (normally at first they are externally oriented) and ideas (normally at first they are internally oriented) are needed for the defining an aim and action of the school work. It is not enough for the one engaged in the learning process to know what the standards of knowledge are and these standards are normally represent by teachers. For a really engaged learning, sensible learning and teaching, students and teachers also have to know the expectations of each other. In the dialogue, both teacher and student can explain their point of view and together they can make a sensible expected outcome in one period of learning process. This is the main point in the planning for future learning and teaching maps. This is also the main point for defining the personal goal for learning and teaching in the forthcoming future. If we do not have a personal goal, then we are not really engaged in the work that we do. As a consequence, the work will not be the appropriate motivator and some mistakes might be done in action and also in evaluation period of time.

There is a brief explanation of why it is so important to be involved in pedagogical communication about building together the whole learning and teaching strategies. The formative assessment is a mechanism in that learning and teaching system, which with forming different sorts of instructions, or other sort of exchanging information, permanently feeds humans in their personal development process. If the referential knowledge is in some connection with actual knowledge, and if there are appropriately planned progresses then it could be reached in reality with or without bigger support or scaffolding.

Our Slovenian teachers are more and more familiar with that explanation of cooperation in the class, and have become a fact for very experienced teachers in formative assessment. These facts are the source for their teaching strategies or innovations. When teachers feel good about innovation results in classrooms students have more motivation for discovering learning opportunities. Thus, formative assessment nowadays runs innovation process in our school curriculum and in the same time for the first time in education history we are systematically developing personal curriculum; student's and teacher's.

Therefore formative assessment improves teaching and learning and vice versa: we are more and more willing to improve our measurement system - feedback in formative assessment knowledge. We are constantly reproducing new definitions of formative assessment knowledge. And because of that teachers are also more opened for presenting students' achievements in varies ways.

4.2. Some definitions of formative assessment from Slovene teachers

In seminars and in reflections sessions we were collecting varieties of definitions of formative assessment from Slovenian teachers. Some of them are:

4.2.1. Some definitions of formative assessment in Slovenia from novice teachers

Teacher novice in the first level seminars wrote these definitions:

- Formative assessment is feeding students with instructions for higher level of knowledge.
- Formative assessment is diagnosing for personal prescriptions.
- Formative assessment is empathy for developing new knowledge.
- Formative assessment is an opportunity to reach the aim on your own.
- Formative assessments are the opportunities for students to show their full potential.
- Formative assessment is all, except classic schooling.
- Formative assessment means “together” in dialogue.
- Formative assessment improves self-criticism and raise responsibility of your own knowledge.

4.2.2. Some definitions of formative assessment in Slovenia from experienced teachers

Experienced teachers wrote these definitions:

- Formative assessment means more autonomy, better cooperation with parents, engagement for developing prior knowledge and justifying measurement strategies.
- Formative assessment is in function collecting the data about planning the learning progress.
- Formative assessment is to recognize our strengths and weaknesses.
- Formative assessment means accompanying someone.
- Formative assessment is a form of knowledge development, feedback for developing our competences.

- Formative assessment is feedback for better achievement
- Formative assessment is a key for self-control, self-evaluation, self-regulation, self-development, lifelong learning.
- Formative assessment is an integral teaching and learning process.

4.2.3. Some definitions of formative assessment in Slovenia from teachers involved in the national project of formative assessment

Very experienced teachers in the research applicative project wrote these definitions of formative assessment:

- Formative assessment is the form of prior knowledge development on a higher level.
- Formative assessment is the form of intellect development - ability to understand, judge and behave.
- Formative assessment is feedback for better knowledge.
- Formative assessment is quality of learning; a mechanism of self-regulation, feedback for/and referential knowledge.

Everyone, who lives the formative assessment, can add new definitions, because formative assessment is a dialogue, even monologue in thinking process.

5. CONCLUSION

Students, teachers and other experts could write thousand and one new stories about adaptation in this world. The most powerful tool is feedback in constructive formative assessment knowledge. It gives new dimensions for learning and teaching to students and teachers. Students can be creative and teachers innovative in the process of developing full potential of each student in the learning process.

Formative assessment “feed forward” with appropriate instructions for developing prior knowledge and also for constructing the aims in the version of expected outcomes are the motivational factor for creating different sorts of presentations about student’s achievements. This process leads teachers and students to a more human-kind “labyrinth” of thinking process and in the end also gives them the opportunities for valid and reliable summative assessment knowledge.

Formative assessment changes the rhythm and melody of teaching and learning. The dynamic of learning process is smoother without learning disturbances which could be a big part of the classroom work if the learning process is not led by beneficial feedback.

Formative assessment leads out from (un)expecting roles and opening places for some didactical principles which can run the learning process very effectively and creatively.

Formative assessment leads to the innovative ways of controlling goal achievements. There are also others approaches not just repetitions and waiting for “ok”, “correct” or “wrong, please repeated after me”, or shooting in the target and waiting for an answer in the form “yes” or “no”, there is more than just “ok if you can’t do it, just drop it” or opposite “add some more tasks please”. The controlling system which is more human oriented includes much more dialogue between the communicators and therefore much more opportunities for developing something different and even better. There is much more open space for different sort of adaptabilities. The point of schooling is developing knowledge with adults’ help, like Vygotsky said. And, as Gitomer (1995) said the assessment is a continuous process that facilitates instructional decision making in the classroom.

REFERENCES

- [1] Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 7 - 74.
- [2] Gitomer, D.H. (1995). http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_Gitomer_bios.pdf (feb. 2010).
- [3] Komljanc, N. (2004). Values of feedback in the assessment process. Doctoral disertation. Faculty of Art Ljubljana.
- [4] Komljanc, N. (2010). Exceeded expectation. in: Didactic of assessment knowledge. Values of feedback for learning and teaching. Conference in Celje, March 2009.
- [5] Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*. Vol. 14, pp. 4 - 13.
- [6] Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 23, No.3, pp. 333 - 343.
- [7] Vygotsky, L. (1977). *Mišljenje i govor (Thinking and communication)*. Nolit, Beograd.

ПОДОБРУВАЊЕ НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО СЛОВЕНИЈА

Наталија Комлјанц

РЕЗИМЕ

Во Словенија веќе имаме искуства со позитивните ефекти од конструктивното формативно оценување на развојот на знаењата кај секој одделен ученик што не е значајно само за учениците со посебни потреби, туку и за секој ученик во една општествена образовна група. Словенечките наставници, коишто се експерти за формативно оценување, сакаат да ги споделат своето искуство и знаењата со сите наставници бидејќи сметаат дека формативното оценување е најважниот дидактички елемент во процесот на учење и изведување настава. Тоа би можело да стане извесен дидактички стандард.

Формативното оценување ги олеснува интерпретацијата и размислувањето коишто може да се сметаат како извесна форма на разбирање за учењето и активностите на учењето. Тоа, исто така, ја поттикнува логиката и оттука и различните форми на заемното информирање за квалитетот на учењето и споредување на постигањата со посакуваните резултати. Повратната информација во дијалогот меѓу учениците, наставниците и родителите во процесот на образованието е клучен елемент на корисното формативно оценување.

Има два параметри коишто имаат значајна улога при споредувањето и мерењето на фактичкото и на референтното знаење. Ние треба повторно да ги разгледаме посакуваните цели за да постигнеме оптимален равој на личноста или развој на способностите. Посакуваните цели не ги признаваат само стандардите за знаењата, туку, исто така, и личните очекувања на учениците, како и можностите коишто учениците и наставниците заедно ги забележуваат.

Клучни зборови: *формативно оценување, повратна информација, очекувања, мерење на учењето.*

1. **ВОВЕД**

Формативното оценување стана длабоко вкоренето во наставата во Словенија. Наставниците ги вградуваат претходните знаења на учениците во учењето и во наставниот процес. Формативното оценување претставува многу значајна врска за одржливи знаења. Наставниците го прават планирањето заедно со учениците и тие, исто така, соработуваат во евалвацијата на квалитетот на процесот на учење. Наставниците го развиваат и пртфолиото на учениците. Процесот на учење станува сè поинтересен како за учениците, така и за наставниците. Часот претставува отворена средина за учење - богат со извори и можности за учење. Формативното оценување им олеснува на наставниците и на учениците да соработуваат во процесот на оценувањето на квалитетот. Тие заедно формираат специјални референтни знаења како „мојата мерка“ и оваа активност води до целта ориентирана кон процесот на учење како за наставниците, така и за учениците. Ова е вистинска приказна за некои паралелки во нашето задолжително образование во Словенија.

2. **ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ Е ДЕЛ ОД ПРОГРАМИТЕ ЗА УЧИЛИШТЕН И ЛИЧЕН РАЗВОЈ**

Во Словенија имаме многу позитивни искуства со формативното оценување во задолжителното образование. Не само наставниците и директорите на училиштата, туку и учениците и нивните родители се задоволни со промените во оценувањето на знаењата. Зошто? Благодарение на дефинициите за формативното оценување, дадени од Блек и Вилијам (Black и Wiliam, 1998), нашите наставници може (по тригодишното учење во проектот) да ги вградуваат претходните знаења (искуства и интереси) на учениците во учењето и во наставниот процес. Тоа не е само дијагностицирање на слабите и јаките страни, туку претставува акција, процес и истражување, коешто им овозможува на настав-

ниците да ги поврзуваат дијагностичките информации во наредната или во идната акција на учење заедно со стандардите за учење од националните наставни програми. Наставниците ги третираат претходните знаења на учениците подеднакво или како нешто дури и поважно за нивниот развој во учењето. Интересите и искуствата на учениците се дел од стандардите за контекстот и знаењата. Ова е една од најважните трансформации во нашата дидактичка теорија на часовите. Тој нов стратешки приод е столб за развивање разновидност во можностите за учење и настава. Заради тоа процесот на учење е многу активен како за наставниците така и за учениците. Тие се пољубопитни, а и поодговорни. Тие, исто така, ја претставуваат својата работа. Наставниците и учениците ги покажуваат своите способности за учење - компетентноста на различни начини. Формативното оценување воспоставува цврста врска со одржливите знаења. Ова е причината за задоволство во паралелките со формативно оценување.

3. **ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ТРЕБА ДА СТАНЕ ДИДАКТИЧКИ СТАНДАРД**

Најголемата причина за задоволство е зголемувањето на бројот на компетентни наставници. Тие не се сами во процесот на трансформацијата на мерењата. Тие соработуваат еден со друг од различни училишта низ цела Словенија и со мрежните раководители од Заводот за школство кои се теоретски подготвени за формативното оценување. Сите заедно ја обезбедуваат националната мрежа со извесни центри во мрежната организација. Заводот за школство се грижи за функционирањето на мрежата во текот на учебната година.

Наставниците покануваат колеги од истото или од други училишта да бидат нивни критички пријатели или само да ги посетат и да видат директно какви видови педагошка комуникација тие остваруваат со своите ученици во учењето и во наставниот процес.

Има, исто така, и извесни други можности за размена на искуствата при давањето повратни информации како варијација на „информациите за напредување“ со којашто Торенс (Torrance, 1993) го изразува квалитетот на давањето, а и на примањето упатства за учење на повисокото ниво на знаења. Една скоро нова можност е „отворен пазар“ на знаењата за подобро формативно оценување во практиката. Во таков вид на пазари наставниците даваат можности за разменување на најдобрите практични искуства. Наставниците многу ја сакаат ваквата форма на доживотно учење, но таа би можела да биде дури и поинтересна ако се разменуваат искуства со наставниците од целиот свет.

Новите наставници посетуваат семинари за формативно оценување. Ние организираме семинари за две нивоа, но во иднина имаме намера да организираме семинари за три различни нивоа на знаења за развивање на наставни средства и за надградба на нивните претходни знаења. Сите овие семинари се многу активни со актуелна содржина за секоја група.

Заводот за школство веќе публикуваше неколку книшки и презентации со теоретски и практични совети за давање ефикасни повратни информации во процесот на формативното оценување на знаењата не само од експерти од Словенија, туку и од експерти од Азија, Европа и Австралија. Исто така, организиравме четири меѓународни конференции со различна тематика за формативното оценување на знаењата. Ставаме поголема нагласка врз квалитетот на давањето и добивањето повратни информации, поставуваме прашања кој вид водечки процес на учење и настава е најдобриот. Играме различни методолошки улоги за да дознаеме кои педагошки принципи се најважни за градењето квалитет во педагошкиот дијалог. По завршувањето на теоретскиот и апликативниот проект од 2006 до 2010 ние продолжуваме да ја развиваме теоријата и практиката на формативното оценување на знаењата во таканаречените педагошки „инкубатори“.

Заради позитивното искуство нашите наставници навистина сакаат да ги споделуваат своите знаења со колегите. Желбата и акциите ни кажуваат многу за нивните интереси за актуелизирање на оценувањето на знаењата во нашите училишта. Сите

овие споменати форми на давање поддршка на учениците во нивната трансформација во дидактичкиот приод на мерењата се предлагаат од страна на самите наставници во текот на учебната година и на нашите меѓународни сесии што ги организиравме во последните пет години.

4. ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ЗА РАЗВИВАЊЕ НА ЦЕЛОСНИОТ ЧОВЕКОВ ПОТЕНЦИЈАЛ

Зошто се прави целава оваа работа? Целта е да се развива целосниот човеков потенцијал за подобар живот. Тоа, исто така, се однесува и за нашето здравје. Без оглед на тоа дали сме сами или не сме во една животна средина, треба да знаеме кое е најдоброто решение и како да го постигнеме без да ја оштетуваме средината а во исто време да ги подобруваме животните услови за секој човек.

Треба да знаеме како да реагираме, да вршиме поправки, да ги подобруваме и да се соочуваме со извесни услови на најдобар можен начин. Заради тоа треба да размислиме пред да реагираме за нешто, мора да ги вреднуваме условите и резултатите за неговото подобрување и неговото добро извршување следниот пат. Кога сме вклучени во процесот на работата, нам ни се потребни извесни средства и способности за подобрување на нашиот живот со иновации.

Треба да знаеме каде да најдеме извесна информација и како да ја ставаме во акција. Исто така, мора да знаеме каде да наоѓаме помош и кој може да ни помогне во нашето работење или во процесот на учењето. Мора да знаеме на кој начин мерењето ни помага да ги подобруваме нашите животни услови. Ние сме социјални суштества, па затоа сакаме да соработуваме со другите луѓе. Ако веќе познаваме извесни принципи на мерењето, може добро да ја искористиме неговата примена за нас и за средината.

Во процесот на неговото прилагодување најважно е да се знае како да се мери ефективност, како да се споредува и што да

се споредува. Возрасните, наставниците, експертите имаат повеќе искуства отколку младите луѓе и заради тоа тие може да им помогнат во мерењето на процесот на учење и да ги подучуваат како да ги вршат работите подобро или, дури, и најдобро.

Според Рамапрасад (Ramaprasad, 1983) ние секогаш мора да имаме два параметри за споредување, актуелниот и референтниот. Го споредуваме едниот параметар со другиот. Во процесот на учењето наставниците и учениците го споредуваат постигањето со нивната цел. Постигањето вклучува знаења за содржината којашто, всушност, ние ја поседуваме, нашиот начин на учење, нашите интереси, а, исто така, и нашите грешки или погрешни разбирања коишто се нашиот најслаб дел на мултидимензионалните знаења. За реконструирање и креирање на нови знаења нашиот ум ги користи нашите претходни знаења. Тој ги користи нашите јаки страни на развојот на знаењата, бидејќи постои моќта за обновување на нашата мисловна карта и способностите.

Пред акцијата нашиот ум размислува што треба да прави, се преиспитува што е правилно. За преиспитувањето нам ни треба време и место. Нашиот ум треба да биде длабоко ангажиран во процесот на мислењето за да одлучи кое е најдоброто решение. Умот размислува пред планирањето на стратегиите за учењето, пред тој да го прави тоа.

Наставниците и родителите треба да мислат за тоа дури и кога им се брза. Ние треба да го планираме времето за преиспитување и проценување на учењето и на процесот на наставата. Човековиот ум треба да има време и место и извесен вид на магнет за да мисли и да работи во училиштето. А што е магнетот? Тој е една цел или одредена индивидуална цел.

4.1. Референтното знаење како очекувани резултати

Факт е дека наставниците се промениле во дидактичката комуникација со децата во процесот на учење во некои наши основни и средни училишта. Учениците се вклучуваат во сите фа-

зи на процесот, планирањето, реализацијата и размислувањето за својата работа и резултатите. Тие, исто така, се вклучуваат и во процесот на споредувањето - го вршат тоа практично со своите наставници и соученици. Се вклучуваат и во мерењето на нивните претходни знаења, така што мерењето има извесна смисла за нив. На тој начин тие можат да го реализираат она што претставува нивни можности за натамошен развој. Кога знаат каде се, тие ќе ги направат своите желби пореални, ќе може да напредуваат со некои нови идеи. Желбите (обично во почетокот тие се екстерно ориентирани) и идеите (обично во почетокот тие се интерно ориентирани) се потребни за одредувањето на една цел и акција на училишната работа. Тоа не е доволно за оној што е ангажиран во процесот на учење за да знае кои се стандардите на знаењата, а овие стандарди обично се поставуваат од страна на наставниците. За едно навистина ангажирано учење, разумно учење и настава, учениците и наставниците мора едни со други да ги познаваат и очекувањата. Во дијалогот, како наставникот така и ученикот, може да го истакнуваат своето гледиште и заедно тие ќе може да постигнат разумен очекуван резултат во еден период од процесот на учењето. Ова е главната поента во планирањето на идните карти за учење и настава. Ова е, исто така, главна поента за одредување на личната цел на учењето и наставата во иднина. Ако немаме лична цел, тогаш ние вистински не сме ангажирани во работата што ја правиме. Како последица, работата нема да биде соодветен мотиватор и може да се направат извесни грешки во акцијата, а и во временскиот период на евалвација.

Има едно кратко објаснување зошто тоа е толку важно за да биде вклучено во педагошката комуникација за градење целосно учење и наставни стратегии. Формативното оценување е механизам во тој систем на учење и настава којшто со формирањето на различни видови упатства, или друг вид на разменување информации, постојано ги храни луѓето во нивниот личен развоен процес. Ако референтното знаење е во некаква врска со актуелното знаење и ако има соодветно планиран напредок, тогаш тоа би можело да се постигне во стварноста со или без поголема поддршка или потпора.

Нашите наставници во Словенија сè повеќе се запознаваат со таквото објаснување на соработката на часовите, фактички станаа многу искусни наставници во формативното оценување. Овие факти се изворот за нивните наставни стратегии или иновации. Кога наставниците се чувствуваат добро за резултатите од иновациите во училиниците, учениците имаат поголема мотивација за откривање на можностите за учење. Така, формативното оценување денес го води процесот на иновации во наставата во нашите училишта и истовремено за прв пат во образовната теорија ние систематски ја развиваме и личната биографија, онаа на учениците и на наставниците.

Затоа формативното оценување ги подобрува наставата и учењето и обратно ние сè повеќе сакаме да го подобруваме нашиот систем на мерења - повратните информации во формативното оценување на знаењата. Ние постојано даваме нови дефиниции за формативното оценување на знаењата. И заради тоа наставниците се, исто така, поотворени за презентирање на постигањата на учениците на различни начини.

4.2. Некои дефиниции за формативното оценување од наставниците во Словенија

На семинарите и на сесиите користевме разновидни дефиниции за формативното оценување од наставниците во Словенија.

4.2.1. Некои дефиниции за формативното оценување од наставниците-почетници

Наставниците-почетници на семинарите за првото ниво ги напиша овие дефиниции:

- Формативното оценување ги храни учениците со упатства за повисокото ниво на знаења.
- Формативното оценување е дијагностицирање за лични препораки.

- Формативното оценување е емпатија/идентификација за развивање нови знаења.
- Формативното оценување е можност самиот да ја постигнеш целта.
- Формативните оценувања се можности за учениците да го покажат целосно својот потенцијал.
- Формативното оценување е сè друго освен класично школување.
- Формативното оценување значи „заедништво“ во дијалогот.
- Формативното оценување ја подобрува самокритичноста и ја подигнува одговорноста на сопствените знаења.

4.2.2. Некои дефиниции за формативното оценување од искусни наставници

Искусни наставници ги напишаа овие дефиниции:

- Формативно оценување значи повеќе автономија, подобра соработка со родителите, ангажирање во развивањето на претходните знаења и оправдување на стратегиите за мерење.
- Формативното оценување е во функција на собирање податоци за планирањето на процесот на учењето.
- Формативното оценување треба да ги препознава нашите јаки страни и слабостите.
- Формативно оценување значи да му се придружиш некому.
- Формативното оценување е форма на развој на знаењата, повратна информација за развојот на нашите способности.
- Формативното оценување е повратна информација за подобри постигања.

- Формативното оценување е клуч за самоконтрола, самоевалвација, саморегулација, самостоен развој, учење во текот на целиот живот.
- Формативното оценување е процес на интегрална настава и учење.

4.2.3. Некои дефиниции за формативното оценување од наставници вклучени во Националниот проект за формативно оценување

Многу искусни наставници во истражувачки-апликативниот процес ги напишаа следниве дефиниции:

- Формативното оценување е форма на развој на претходните знаења на едно повисоко ниво.
- Формативното оценување е форма на интелектуалниот развој - способноста за разбирање, давањето суд и однесувањето.
- Формативното оценување е повратна информација за подобри знаења.
- Формативното оценување е квалитет на учењето, механизам за саморегулација, повратна информација за/и референтни знаења.

Секој којшто живее со формативното оценување може да додава нови дефиниции, бидејќи тоа претставува еден дијалог, дури и монолог во процесот на мислењето.

5. ЗАКЛУЧОК

Ученици, наставници и други експерти може да пишуваат илјада и една нова приказна за приспособувањето во овој свет. Најсилното средство е повратната информација во конструктивното формативно оценување на знаењата. Тоа им дава нови димензии за учењето и наставата на учениците и на наставници-

те. Учениците може да бидат креативни, а наставниците иновативни во процесот на развивањето на целосниот потенцијал на секој ученик и во процесот на учењето.

Формативното оценување, „информациите за напредувањето“ со соодветни упатства за развивањето на претходните знаења и за одредувањето на целите во верзијата на очекуваните резултати, претставува мотивационен фактор за изготвување различни видови презентации за постигањата на ученикот. Овој процес ги води наставниците и учениците кон еден похуман вид на „лабиринт“ во процесот на мислењето и на крајот тој, исто така, им дава можности за валидно и сигурно сумативно оценување на знаењата.

Формативното оценување ги менува ритамот и мелодијата на наставата и учењето. Динамиката на процесот на учење е порамномерна без попречувања во учењето што би можело да биде голем дел од работата на часовите доколку процесот на учењето не се води со корисни повратни информации.

Формативното оценување води од (не)очекувани улоги и отвора места за извесни дидактички принципи коишто може да го движат процесот на учењето многу ефективно и креативно.

Формативното оценување води кон иновативни начини за контролирање на постигањето на целта. Има и други приоди не само повторувања и чекање за „во ред“, „точно“ или „погрешно, те молам повтори по мене“, или погодување во целта и очекување на извесен одговор во форма на „да“ или „не“, има нешто повеќе отколку само „во ред, ако не можеш да го направиш тоа, само едноставно остави го“ или обратно „додај малку повеќе задачи, те молам“. Контролниот систем којшто е почовечки ориентиран вклучува многу повеќе дијалог меѓу комуникаторите и со тоа и многу повеќе можности за развивање нешто различно, па дури и подобро. Има многу повеќе отворен простор за различни видови на приспособливост. Поентата на школувањето е развивање знаења со помош на возрастните, како што рекол Виготски. И, како што Гитомер (Gitomer, 1995) рекол дека оценувањето претставува континуиран процес којшто го олеснува инструкторното донесување одлуки во училницата.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 7 - 74.
- [2] Gitomer, D.H. (1995). http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_Gitomer_bios.pdf (feb. 2010).
- [3] Komljanc, N. (2004). Values of feedback in the assessment process. Doctoral disertation. Faculty of Art Ljubljana.
- [4] Komljanc, N. (2010). Exceeded expectation. in: Didactic of assessment knowledge. Values of feedback for learning and teaching. Conference in Celje, March 2009.
- [5] Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*. Vol. 14, pp. 4 - 13.
- [6] Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 23, No.3, pp. 333 - 343.
- [7] Vygotsky, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.

PËRMIRËSIMI I NOTIMIT FORMATIV NË SLOVENI

Natalija Komljanec

REZYME

Ne në Slloveni tashmë i kemi ndjerë efektet pozitive të zhvillimit të njohurive konstruktive për vlerësimin formativ të nxënësve. Ky vlerësim nuk vlen vetëm për nxënësit me nevoja të posaçme, por për çdo nxënës që bën pjesë në ndonjë grup social për mësim. Arsimitarët sllovenë, të cilët janë ekspertë për vlerësimin formativ, dëshirojnë ta ndajnë përvojën dhe diturinë me të gjithë arsimtarët e tjerë, për shkak se konsiderojnë se notimi formativ është elementi më i rëndësishëm didaktik në procesin e mësimit dhe mësimdhënies. Prandaj vlerësimi formativ duhet të bëhet standard didaktik.

Vlerësimi formativ e lehtëson strukturën dhe refleksionin kolektiv, të cilët mund të perceptohen si forma të shqyrtimit të mësim-it dhe aktiviteteve mësimore. Po ashtu ky vlerësim e inkurajon logjikën dhe, me të, edhe format e larmishme të informimit të ndërsjellë në lidhje me cilësinë e mësimit, si dhe i krahason të arriturat me rezultatet e dëshiruara. Informacioni kthyes (fidbeku) brenda dialogut mes nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve gjatë procesit të arsimit pa-raqet element qenësor të dobive të vlerësimit formativ.

Ekzistojnë dy parametra, të cilët luajnë rol të rëndësishëm për krahasim dhe matje: dituria reale (faktike) dhe dituria referuese. Ne duhet t'i rishqyrtojmë qëllimet e dëshiruara me qëllim që ashtu të arrijmë rritje optimale personale ose zhvillim të kompetencave. Qëllimet e dëshiruara nuk i vërtetojnë vetëm standardet e diturisë, por edhe pritjet personale të nxënësve, si dhe mundësitë të cilat nxënësit dhe arsimtarët i perceptojnë bashkërisht.

Fjalët themelore: *vlerësimi formativ, informacioni kthyes (fidbeku), masat e mësimit.*

1. HYRJE

Vlerësimi formativ ka lëshuar rrënjë në planin dhe programin mësimor (kurrikumumin) e Sllovenisë. Arsimitarët i inkorporojnë njohuritë paraprake të nxënësve në procesin mësimnxënies dhe atë të mësimdhënies. Vlerësimi formativ paraqet një lidhje shumë të rëndësishme për dituritë përkatëse. Arsimitarët planifikojnë së bashku me nxënësit dhe po ashtu bashkëpunojnë në kontekst të cilësisë së evaluimit të procesit të mësimin. Arsimitarët po ashtu zhvillojnë portofola për nxënës. Procesi i mësimin bëhet gjithnjë e më interesant edhe për arsimtarët edhe për nxënësit. Klasa paraqet një mjedis të hapur për mësim - që ofron burime dhe mundësi për mësim. Vlerësimi formativ ua lehtëson arsimtarëve dhe nxënësve bashkëpunimin në procesin e cilësisë së vlerësimin. Ata së bashku formojnë dituri të veçanta referuese si »masa ime«, ndërsa ky akt shpie drejt procesit mësimor të orientuara kah qëllimet, qoftë për arsimtarët ose për nxënësit. Ky është një rrëfim i vërtetë për disa klasa të shkollave për arsim të detyrueshëm në Slloveni.

2. VLERËSIMI FORMATIV MUNDËSON KURIKULUM SHKOLLOR DHE PERSONAL PËR DITURI TË QËNDRUESHME

Në Slloveni kemi përvoja shumë pozitive me vlerësimin formativ nëpër shkollat e detyrueshme. Jo vetëm arsimtarët dhe drejtorët e shkollave, por edhe nxënësit dhe prindërit e tyre, janë të kënaqur me ndryshimin mënyrës së vlerësimin të diturive. Parashtrohet pyetja pse? Falë përkufizimit të vlerësimin formativ nga Black dhe William (1988), arsimtarët tanë (pas mësimin trevjeçar në projekte) dituritë (shkathtësitë dhe interesat) paraprake të nxënësve mund t'i inkorporojnë në procesin e mësimnxënies dhe atë të mësimdhënies. Vlerësimi i këtillë nuk i diagnostikon vetëm anët dobëta dhe ato të mira, por paraqet veprim, proces dhe hulumtim, që u mundëson arsimtarëve t'i ndërlihdin informacionet e diagnostikuara në mësimin ose veprimin e ardhshëm bashkërisht me standardet mësimore dhe

planin e programin mësimor në nivel shtetëror. Arsimitarët i trajtojnë në mënyrë të barabartë dituritë paraprake të nxënësve, madje u kushtojnë më shumë rëndësi atyre, me qëllim që ta zhvillojnë mësimin e nxënësve. Përvojat dhe interesat e nxënësve janë pjesë e kontekstit dhe standardeve të diturisë. Ky është njëri ndër transformimet më të rëndësishme didaktike në historinë tonë të organizimit të orës mësimore. Kjo qasje strategjike paraqet një pikënisje të arsyeshme për zhvillimin e një spektri të gjerë të mundësive për mësimnxënie dhe mësimdhënie. Në këtë mënyrë procesi i mësimin bëhet shumë aktiv dhe shumë dinamik edhe për arsimtarët edhe për nxënësit. Ata bëhen më kureshtarë dhe më të përgjegjshëm, si dhe dëshirojnë ta prezantojnë punën e tyre. Pra, arsimtarët dhe nxënësit në mënyra të ndryshme i shfaqin shkathtësitë e tyre për mësim, gjegjësisht kompetencat. Vlerësimi formativ krijon lidhje të ngushtë me diturinë e qëndrueshme. Këtu qëndron arsyeja e haresë dhe gëzimit nëpër klasat në të cilat aplikohet vlerësimi formativ.

3. VLERËSIMI FORMATIV DUHET TË BËHET STANDARD DIDAKTIK

Ajo që më tepër e shton gëzimin është rritja e numrit të arsimtarëve kompetent për ta zbatuar vlerësimin formativ. Ata nuk janë të vetmuar në procesin e ndryshimit të sistemit të matjes së diturive. Ata vijnë nga shkolla të ndryshme anekënd Sllovenisë dhe kanë një bashkëpunim të shkëlqyeshëm mes vete dhe me menaxhuesit e rrjetit nga Instituti Nacional për Arsim, të cilët janë të pajisur me teorinë e vlerësimin formativ. Kështu të gjithë së bashku mundësojnë funksionimin e rrjetit nacional me disa qendra në rrjetin e organizatës. Instituti Nacional për Arsim përkujdeset për funksionimin e rrjetit gjatë vitit shkollor.

Arsimitarët i nxisin kolegët nga shkolla e njëjtë ose nga shkollat e tjera që të bëhen shokët kritikë të tyre ose vetëm t'i vizitojnë dhe të shohin drejtpërsëdrejti se çfarë lloji të komunikimit pedagogjik zbatojnë me nxënësit e tyre në procesin e mësimnxënies dhe atë të mësimdhënies.

Ekzistojnë edhe disa mundësi të tjerë për shkëmbim të përvojave në kontekst të dhënies së informacioneve kthyesë në formë të “informacionit paraprak” (feed forward) siç e shpreh Torrance (1993) cilësinë e dhënies dhe marrjes së instruksioneve për mësim në nivelin më të lartë të dijes. Një mundësi pothuajse e re është “tregu i hapur” i njohurive në lidhje me praktikën e vlerësimit formativ. Në një “treg” të tillë arsimtarët kanë mundësi të shkëmbejnë praktika më të mira. Arsimtarët janë shumë të dhënë pas kësaj forme të mësimin të përgjeshëm, por do të bëhej edhe më interesant nëse përvojat do të shkëmbeheshin me të gjithë arsimtarët anekënd botës.

Po ashtu edhe arsimtarët e rinj i ndjekin seminarët për vlerësim formativ. Ne i organizojmë seminarët në dy nivele, mirëpo në të ardhmen synojmë të realizojmë seminare në tre nivele të ndryshme për zhvillimin e mjeteve mësimore dhe avancimin e diturive të tyre paraprake. Të gjitha këto seminare janë shumë aktive dhe përmbytjesore për secilin grup.

Instituti Nacional për Arsim tashmë ka publikuar disa broshura dhe prezantime me udhëzime teorike dhe praktike për dhënie të informacionit kthyes pozitiv në procesin e vlerësimit formativ jo vetëm nga ekspertët sllovenë, por edhe nga ekspertë nga Azia, Evropa dhe Australia. Ne po ashtu kemi organizuar katër konferenca ndërkombëtare me tema të ndryshme në lidhje me vlerësimin formativ. Ne i kushtojmë më shumë vëmendje cilësisë së dhënies dhe pranimit të informacionit kthyes, duke parashtruar pyetje të tipit më adekuat për procesin e mësimnxënies dhe atë të mësimdhënies. Ne luajmë role të ndryshme metodologjike për të zbuluar se cilat parime pedagogjike janë më të rëndësishme për ndërtimin e cilësisë brenda dialogut pedagogjik. Pas përfundimit të hulumtimit dhe projektit aplikativ në vitet 2006-2010 ne vazhduam me zhvillimin e teorisë dhe praktikës për dituritë në lidhje me vlerësimin formativ në të ashtuquajturin “inkubator pedagogjik”.

Për shkak të përvojës së mirë arsimtarët tanë janë me të vërtetë të gatshëm t’i ndajnë dituritë dhe informacionet e tyre me kolegët e tyre. Dëshira dhe aktiviteti i tyre na vetëdijeson për interesimin e tyre për aktualizimin e njohurive për vlerësim nëpër shkollat tona. Të gjitha këto forma të përmendura për mbështetjen e arsimtarëve në transformimin e tyre drejt një qasjeje didaktike për matjen e njo-

hurive janë të propozuara nga vetë arsimtarët gjatë vitit shkollor dhe refleksioneve të tyre nëpër sesionet tona ndërkombëtare, të cilat i organizojnë për pesë vite me radhë.

4. VLERËSIMI FORMATIV PËR ZHVILLIMIN E POTENCIALIT TË PLOTË NJERËZOR

Pse është bërë e tërë kjo? Qëllimi ka qenë që të zhvillohet tërë potenciali njerëzor për jetë më të mirë. Po ashtu kjo është në favor të shëndetit tonë. Qoftë kur jemi vetëm ose kur mjedisin tonë jetësor e ndajmë me të tjerët, ne duhet ta dimë se cila është zgjidhja më e mirë dhe si ta arrijmë atë, pa e dëmtuar mjedisin dhe njëkohësisht të mundësojmë që kështu të përmirësohen kushtet e jetës për secilin.

Ne duhet ta dimë sesi të reagojmë, si të krijojmë, si të përmirësojmë dhe si të përballemi me disa kushte në mënyrën më të mirë. Prandaj uhet të mendojmë para se të reagojmë, pra duhet t’i evaluojmë kushtet dhe rezultatet, me qëllim që t’i përmirësojmë ato për herët e tjera. Kur përfshihemi në procesin e punës, neve na nevojiten disa mjete dhe shkathtësi për përmirësimin e jetës sonë përmes inovacioneve.

Ne duhet ta dimë se ku duhet të gjejmë informacione dhe si t’i fusim ato në veprim. Ne po ashtu duhet të dimë se ku duhet të gjejmë ndihmë dhe kush mund të na ndihmojë në procesin tonë të punës dhe mësimin. Ne duhet të dimë se në çfarë mënyre vlerësimi na ndihmon t’i përmirësojmë kushtet tona jetësore. Pasi që jemi qenie shoqërore, natyrisht që duam të bashkëpunojmë me të tjerët. Nëse tashmë i dimë disa parime të matjes (vlerësimit), zbatimi i saj do të jetë në favorin tonë dhe në favor të mjedisit.

Në procesin e adaptimit me rëndësi është ta dimë sesi ta matim efektivitetin, si të krahasojmë dhe çka të krahasojmë. Të rriturit, arsimtarët dhe ekspertët kanë më shumë përvojë se të rinjtë, prandaj ata mund t’u ndihmojnë më shumë në vlerësimin e procesit të mësimin dhe t’i mësojnë sesi t’i bëjnë gjërat më mirë.

Sipas Ramaprasad-it (1983), ne gjithnjë duhet t’i kemi dy parametra për krahasim: atë faktik dhe atë referues, kështu që do ta

krahasojmë njërin parametër me parametrin tjetër. Në procesin e mësimit arsimtarët dhe nxënësit i krahasojnë ta arriturat me qëllimet e parapara. Të arriturat e përfshijnë diturinë për përmbajtjen që e parashtrijmë, stilin tonë të të mësuarit, interesin tonë, gabimet tona ose keqkuptimet, të cilat janë pjesa jonë më e dobët për sa i përket diturisë multidimensionale. Për rindërtimin ose për krijimin e diturisë së re truri ynë i përdorë njohuritë paraprake. Ata i përdorin anët tona të forta për zhvillimin e diturisë, sepse ekziston fuqi për rindërtimin e hartës sonë mendore dhe të shkathtësive tona.

Para se të marrim ndonjë veprim, truri ynë mendon çka të bëjë dhe mendon sërish se çka është e drejtë. Për të menduar sërish, ne kemi nevojë për kohë dhe hapësirë. Truri ynë duhet të angazhohet thellësisht në procesin e të menduarit dhe të vendosë se cili është vendimi më i mirë. Truri reflekton para planifikimit të strategjive të mësimit.

Arsimtarët dhe prindërit duhet të mendojnë për këtë, madje edhe nëse janë duke shpejtuar. Ne duhet të planifikojmë kohë për të menduar përsëri dhe për ta vlerësuar procesin e mësimit dhe atë të mësimit. Truri i njeriut ka nevojë për kohë dhe vend, si dhe ndonjë lloj të magnetit për të menduar dhe punuar në shkollë. Çka është ai magneti? Ai është synim ose qëllim personal.

4.1. Dituria referuese si rezultat i prituri

Është fakt se disa arsimtarë të shkollave fillore dhe të mesme kanë pësuar ndryshime në aspektin didaktik në kontekst të komunikimit me nxënësit gjatë procesit mësues. Nxënësit janë të përfshirë në të gjitha fazat e procesit: në planifikim, veprim dhe reflektim të punës dhe rezultateve të tyre. Nxënësit po ashtu janë të përfshirë në procesin e krahasimit. Ata e praktikojnë atë me arsimtarët dhe nxënësit e klasës. Të gjithë ata janë të përfshirë në matjen e diturive të tyre paraprake, ashtu që matja (vlerësimi) ka domethënie për ta. Në këtë mënyrë ata mund ta kuptojnë se cilat janë mundësitë e tyre për zhvillim të mëtejshëm. Kur nxënësit ta dinë nivelin e diturive të tyre, ata do t'i bëjnë dëshirat e tyre më reale dhe do të arrijnë progres me disa

ide të reja. Dëshirat (normalisht në fillim kanë orientime ekstere) dhe idetë (normalisht në fillim kanë orientime interne) janë të nevojshme për përkufizimin e qëllimit dhe veprimin të veprimtarisë shkollore. Për ata që janë të përfshirë në procesin e mësimit nuk mjafton të dihet vetëm se cilat janë standardet e diturisë, të cilat zakonisht i prezanton arsimtari. Për mësimit vërtet të angazhuar dhe për mësimit dhe mësimit të arsyeshme, arsimtarët dhe nxënësit duhet t'i dinë pritjet e njëri tjetrit. Arsimtarët dhe nxënësit mund t'i shpalosin këndvështrimet e tyre përmes dialogut dhe bashkërisht mund të arrijnë një rezultat të arsyeshëm në një periudhë të procesit të mësimit. Kjo paraqet pikën kryesore të planifikimit për hartat e ardhshme mendore për mësimit dhe mësimit. Po ashtu kjo është pika kryesore për përkufizimin e qëllimit personal për mësimit dhe mësimit në të ardhmen. Nëse nuk kemi qëllim personal, atëherë nuk jemi vërtet të përfshirë në punën që e bëjmë. Si rrjedhojë e kësaj, ne nuk do të jemi motivues të duhur, si dhe mund të bëjmë gabime të caktuara në veprim ose në periudhën e evaluimit.

Ekziston një shpjegim i shkurtër për atë se pse është me rëndësi përfshirja në komunikimin pedagogjik në lidhje me sendërtimin e përbashkët të të gjitha strategjive për mësimit dhe mësimit. Vlerësimi formativ paraqet një mekanizëm për sistemin e mësimit dhe mësimit, ngase përmes formimit të llojeve të ndryshme të instruksioneve ose llojeve të tjera të shkëmbimit të informacioneve, njerëzit vazhdimisht ushqehen në procesin e zhvillimit të tyre personal. Nëse dituria referuese ka ndonjë lidhje me diturinë faktike dhe nëse është e planifikuar progresi përkatës, atëherë do të mund të arrihet realisht me ose pa mbështetje më të madhe.

Arsimtarët tanë sllovenë janë gjithnjë e më tepër të informuar në lidhje me bashkëpunimin në klasë. Madje, bashkëpunimi paraqet një normë të punës së arsimtarëve gjatë përdorimit e vlerësimit formativ. Këto fakte janë burim për strategjitë e tyre të mësimit dhe për inovacion. Kur arsimtarët ndjehen mirë për shkak të rezultateve të inovacioneve në klasë, nxënësit do të jenë edhe më të motivuar për zbulimin e mundësive për mësimit. Në këtë mënyrë vlerësimi formativ realizon procesin involutiv në programet mësimore (kurrikulum) të shkollave tona. Njëkohësisht për herë të parë në historinë

e arsimit sistematikisht me arsimtarët dhe nxënësit jemi duke zhvilluar program mësimor (kurrikulum) personal.

Prandaj vlerësimi formativ e përmirëson mësimdhënien dhe mësimnxënien dhe anasjelltas: ne gjithnjë e më tepër jemi të gatshëm ta përmirësojmë sistemin tonë të vlerësimit - informacionin kthyes në lidhje me vlerësimin formativ. Ne vazhdimisht shtrojmë definicione të reja të vlerësimit formativ. Nga ana tjetër arsimtarët janë më të hapur për t'i prezantuar të arriturat e nxënësve në mënyra të ndryshme.

4.2 Disa definicione të vlerësimit formativ të dhëna nga arsimtarët e Sllovenisë

Gjatë seminareve dhe gjatë sesioneve reflektuese kemi mbledhur definicione të shumta të vlerësimit formativ nga arsimtarët e Sllovenisë. Këtu po i përmendim disa prej tyre:

4.2.1 Disa definicione të vlerësimit formativ të dhëna nga arsimtarët e rinj (fillestarë) të Sllovenisë

Arsimtarët e rinj në seminarët e shkallës së parë i shënuan këto definicione:

- Vlerësimi formativ do të thotë pajisje e nxënësve me udhëzime për nivele më të larta të diturive.
- Vlerësimi formativ është diagnostikim "i ilaçeve" personale.
- Vlerësimi formativ është ndjeshmëri për zhvillimin e diturive të reja.
- Vlerësimi formativ është mundësi për arritjen e qëllimit personal.
- Vlerësimet formative paraqesin mundësi për nxënësit që ta dëshmojnë potencialin e plotë të tyre.
- Vlerësimi formativ është gjithçka, përveç shkollim klasik.
- Vlerësimi formativ do të thotë dialog i përbashkët.
- Vlerësimi formativ e përmirëson vetëkritikën dhe e ngre përgjegjësinë personale.

4.2.2 Disa definicione të vlerësimit formativ të dhëna nga arsimtarët sllovenë me përvojë

Arsimtarët me përvojë i shënuan këto definicione:

- Vlerësimi formativ nënkupton autonomi më të madhe, bashkëpunim më të mirë me prindërit, angazhim në zhvillimin e diturive paraprake dhe justifikim të strategjive për matje
- Vlerësimi formativ është në shërbim të mbledhjes së të dhënave në lidhje me planifikimin e progresit të mësimi.
- Vlerësimi formativ shërben për dallimin e anëve tona të fuqishme dhe të dobëta.
- Vlerësimi formativ nënkupton ta shoqërosh ndokënd.
- Vlerësimi formativ është një formë e zhvillimit të diturisë, gjegjësisht informacion kthyes për zhvillimin e kompetencave tona.
- Vlerësimi formativ është informacion kthyes për arritje më të mira
- Vlerësimi formativ është çelës për vetëkontroll, vetevaluim, vetërregullim, vetëzhvillim dhe mësim të përbashkët.
- Vlerësimi formativ është një proces integral i mësimnxënies dhe mësimdhënies.

4.2.3 Disa definicione të vlerësimit formativ nga arsimtarë të Sllovenisë të përfshirë në projektin nacional për vlerësimin formativ

Arsimtarët shumë me përvojë në projektin për hulumtim aplikativ i shënuan këto definicione në lidhje me vlerësimin formativ:

- Vlerësimi formativ është formë e zhvillimit të diturisë paraprake në nivel më të lartë.
- Vlerësimi formativ është formë e zhvillimit intelektual - aftësi për të kuptuar, për të gjykuar dhe për të vepruar.

- Vlerësimi formativ është informacion kthyes për diturinë më të mirë.
- Vlerësimi formativ është cilësia e mësimit: ai paraqet mekanizëm të vetërregullimit, informacion kthyes për/dhe dituri referuese.

Çdokush që e përjeton vlerësimin formativ, mund të shtojë definicione të reja, për shkak se vlerësimi formativ është dialog, madje edhe monolog në kuadër të procesit mendor.

5. KONKLUZION

Nxënësit, arsimtarët dhe ekspertët tjerë mund të shkruajnë pa kufi tregimesh në lidhje me adaptimin në këtë botë. Mjeti më i mirë në vlerësimin konstruktiv formativ është informacioni kthyes. Ai u ofron nxënësve dhe arsimtarëve dimensione të reja për mësimnxënien dhe mësimdhënien. Nxënësit mund të bëhen kreativ, ndërsa arsimtarët mund të bëhen inovativë në procesin e zhvillimit të potencialit të plotë të çdo nxënësi në kuadër të procesit të mësimit.

Vlerësimi formativ “informacion paraprak” me udhëzime adekuate për zhvillimin e diturive paraprake dhe për sendërtimin e qëllimeve në kontekst të rezultateve të pritura është faktor motivues për krijimin e llojeve të ndryshme të prezantimeve për të arriturat e nxënësve. Ky proces i shpie arsimtarët dhe nxënësit drejt një “labirinti” më njerëzor të procesit të të menduarit dhe, në fund, po ashtu u jep mundësi për vlerësim të vlefshëm dhe të besueshëm përmbledhës të diturive.

Vlerësimi formativ e ndryshon ritmin dhe melodinë e mësimnxënies dhe mësimdhënies. Dinamika procesit të mësimit është më e lehtë pa ndonjë shqetësim mësues, që mund të jetë një pjesë e madhe e punës në klasë, nëse procesi i mësimit nuk drejtohet nga informacioni kthyes adekuat.

Vlerësimi formativ fillon nga role të (pa)pritura dhe vende të hapura për disa parime didaktike, të cilat mund ta drejtojnë procesin e mësimit në mënyrë shumë efektive dhe kreative.

Vlerësimi formativ hpie drejt rrugëve inovative për kontrollimin e arritjes së qëllimeve. Po ashtu ka edhe qasje të tjera, pra nuk i pret vetëm format e shabllonizuara të tipit: “në rregull”, “saktë”, “jo e saktë”, “ju lus ta përsëritni pas meje” ose format kur goditet caku dhe pritet përgjigja në formën “po” ose “jo”. Pra, ai ofron më shumë sesa vetëm të thuhet: “në rregull, nëse nuk mund ta bësh, heq dorë” ose të kundërtën e kësaj: “ju lutem të bëni edhe disa detyra tjera”. Sistemi i kontrollimit, i cili ka orientim më human përfshin shumë më tepër dialog ndërmjet komunikuesve, andaj ofron shumë më tepër mundësi për zhvillimin e gjërave më të ndryshme dhe më të mira. Ekziston hapësirë shumë më e madhe për lloje të ndryshme të përshtatshmërisë. Vigotski ka thënë: “Çështja e shkollimit paraqet zhvillim të diturive me ndihmën e të rriturve”. Po ashtu edhe Gitomeri (1995) ka thënë se vlerësimi është proces i vazhdueshëm që i lehtëson vendimet udhëzuese që merren në klasë.

REFERENCAT

- [1] Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vëll. 5, Nr. 1, f. 7 - 74.
- [2] Gitomer, D.H. (1995). http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_Gitomer_bios.pdf (02. 2010).
- [3] Komljanc, N. (2004). Values of feedback in the assessment process. Disertacion Doktorature. Fakulteti i Artit Lubjanë.
- [4] Komljanc, N. (2010). Exceeded expectation. in: Didactic of assessment knowledge. Values of feedback for learning and teaching. Konferencë në Celje, Mars 2009.
- [5] Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*. Vëll. 14, f. 4 - 13.
- [6] Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, Vëll. 23, Nr.3, f. 333 - 343.
- [7] Vygotsky, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd.

Sergij Gabrscek
*CPZ - International Centre for Knowledge Promotion,
Slovenia*

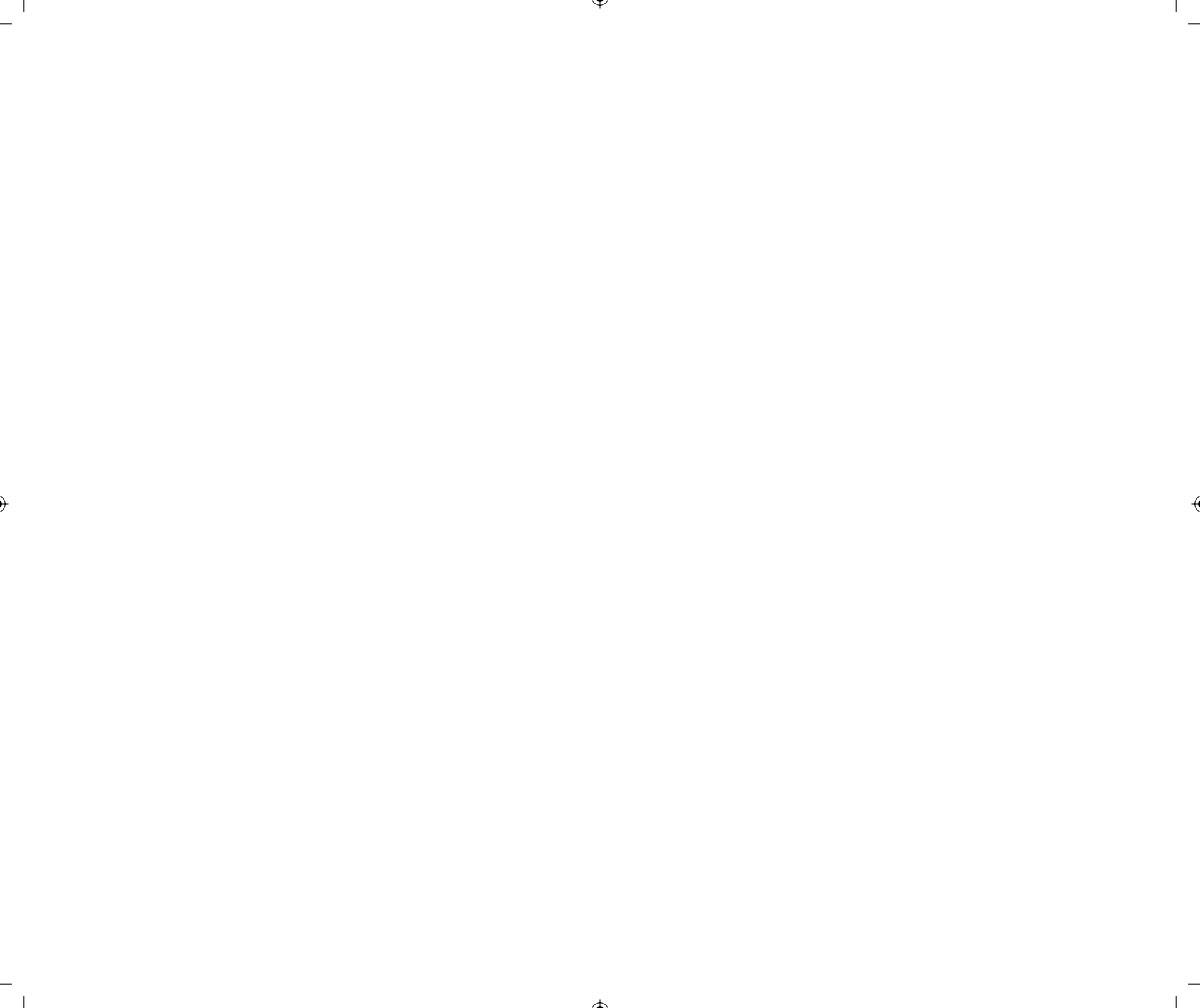
**EXTERNAL ASSESSMENT: PANACEA
FOR ALL EDUCATIONAL CHALLENGES?**

Сергиј Габршчек
*Интернационален центар за промовирање на
знаењата (CPZ), Словенија*

**ЕКСТЕРНОТО ОЦЕНУВАЊЕ:
РЕШЕНИЕ ЗА СÈ
- ЗА СИТЕ ОБРАЗОВНИ ПРЕДИЗВИЦИ?**

Sergij Gabrscek
*CPZ - Qendra Ndërkombëtare për Promovimin e Diturive,
Sllloveni*

**NOTIMI EKSTERN: ZGJIDHJE
PËR TË GJITHA SFIDAT ARSIMORE?**



EXTERNAL ASSESSMENT: PANACEA FOR ALL EDUCATIONAL CHALLENGES?

Sergij Gabrscek

ABSTRACT

Before the tectonic changes in Europe at the end of 80s the world was bi-polar in assessment too. Most of the countries in Western Europe were using external assessment as mechanism for assessing their students on the interface with the higher education. In the countries that became known as new democracies, most of the assessment was internal, not transparent, and not objective and comparison of student's results was nearly impossible. Analyzing the situation in their own educational systems and learning from experience of countries with a long tradition of external examinations, these countries decided to establish national examination centres, responsible for selection for higher education. Slovenia was the first state in developing the new examination system and was followed by many others during the last 20 years.

One of the most important challenge is fight against corruption, that permeates many countries, and external assessment is seen as the magic wand for solve this problem. While it works well for this sole purpose, it also has backwash effect, in particular to teaching and learning, which tend to become "slaves" of the final assessment. Comparative analysis of National Testing Centres in Azerbaijan, Georgia, Ukraine and Kyrgyzstan gives a good overview of different approaches and experiences in that dualism. Paper will present some of the challenges countries were facing and lessons learnt, that might answer some of the questions that are being asked.

Keywords: *testing, assessment, corruption, quality of education, case study, national testing centres.*

1. INTRODUCTION

Open Society Institute in Tajikistan with the support of ESP and in coordination with the World Bank and Ministry of Education is supporting establishment of a National Testing Center in Tajikistan. The objective of the National Testing Center (NTC) is to institutionalize fair and transparent assessments that will be used for improving learning outcomes and addressing issues of equity. The main goals of the NTC will be to administer reliable and valid forms of assessment including: University Entrance Exams (UEE), summative assessments at selected grade levels, and sample-based assessments. These tests will be used to support the Ministry of Education's goal of improving the quality of teaching and learning and introducing more equitable mechanisms in the entrance to universities.

Many countries have established their assessment and examination centres and OSI ESP wished to draw on the experience of development of such institutions in the region, using case studies, to gain information and insight into lessons learned that can guide OSI-Tajikistan's engagement in the establishment of a national testing center, starting with the development of case studies of testing centers in Azerbaijan [2], Georgia [3], Kyrgyzstan [4] and Ukraine [5].

The objective of the case studies was to identify factors that constrain or obstruct the realization of the three objectives set for the National Testing Centers. These objectives are: (i) institutionalization of fair and transparent student assessments; (ii) use of those assessments for the improvement of quality of teaching; and (iii) achievement of equity.

2. POLICY RATIONALE

Several studies conducted during the last twenty years have clearly emphasized the negative impact of corruption on the economic, social and political development of countries, because it increases transaction costs, reduces the efficiency of public services, distorts the decision making process and undermines social values. Moreover, it has been observed that corruption tends to contribute to the

reinforcement of inequities by placing a disproportionate economic burden on the poor and limiting their access to public services.

What is corruption? Corruption is defined as the systematic use of public office for private benefit that results in a reduction in the quality or availability of public goods and services [6].

A quick review of the literature shows that a number of attempts have already been made to tackle the issue of corruption both globally and sectorally. However, it appears the education sector has not been given proper attention by many national education authorities and donors, despite the many grounds for assigning a particular priority to the challenge of combating corruption in education. Any attempts to improve the functioning of the education sector in order to increase access to quality education for all cannot prove successful if problems of corruption, which have severe implications for both efficiency in the use of resources and quality of education and school performance, are not being properly dealt with.

According to Heyneman [7], a school system, which is free of corruption, is characterized by the following: (a) equality of access to educational opportunity; (b) fairness in the distribution of educational curricula and materials; (c) fairness and transparency in the criteria for selection to higher and more specialized training; (d) fairness in accreditation in which all institutions are judged by professional standards equally applied and open to public scrutiny; (e) fairness in the acquisition of educational goods and services; (f) maintenance of professional standards of conduct by those who administer education institutions and who teach in them, whether public or private

From the list it could be seen that many of the criteria for corruption-free system are linked to the quality assurance in education. Assessment and examinations are an integral part of the quality system, and provision of transparent and fair assessment by a professional assessment centre reduces opportunities for corruption. Establishment of a National Testing (or Assessment) Centre per se does not guarantee fair and transparent assessment, does not lead to improvement of teaching and doesn't provide equity for students.

Formal establishment of the NTC it's only the first step in providing mechanisms for changes in education system. This should

be followed by other steps, primarily by enacting necessary legislation that encompasses all dimensions of learning, teaching, assessment and access to education. Appropriate and stable funding is needed for Centres to operate independently. Professional development of the staff of the centre and experts that are working with them in theory and practice of assessment and examinations, as well as continuous support to teachers in the assessment methodology are important vehicles for changes in education. Transparent procedures and public monitoring are of utmost importance for equity in education.

External examination and assessment systems, used in particular for access to universities, have existed in some countries, in particular in Western Europe, for more than a hundred years. In some countries, like the UK, there were also a mechanism providing common basis for assessment of students coming from schools with different curricula, with no national curriculum that would be used by all schools. In most of the new democracies, before 1990 all assessments, including school leaving examinations, were internal and school based, not transparent, in most cases unfair and results were not comparable between schools, even between classes in the same school. Higher education institutions were running their own entrance examinations. Often, each faculty within each higher education institution administered examinations independently. Many examinations were delivered orally and many could only be taken at the university where they were designed.

This system of selection is unfair, inefficient, and low quality. It is unfair because examinations have to be taken where they are designed; those who cannot easily travel have less opportunity. The effect of this is to limit access to higher education to students who can afford to travel. It is inefficient because students must take a new examination for each institution to which they apply, and since they cannot do this at a single sitting, they must wait for a new test taking occasion. This may delay their entry by a year or more. It is of low quality because questions designed by faculty who are isolated from modern labour markets. They use skills that are out of date and they design tests whose administration cannot be standardized. But the key issue in entrance examinations is corruption.

To overcome some of those challenges educational authorities in many countries have decided to establish National Testing (or Assessment/Examinations) Centers, responsible for all (external) assessments and examinations in the country/state. Some of them are also responsible for implementation of international comparison studies, like Pisa or TIMSS, for optimal use of resources that are available in the country and for attaining synergy between different assessments. Necessary legislation was enacted, finances provided by the state (in most cases less than actually needed for optimal running of the centres) and in many cases finances were also provided by different donor organizations at the very beginning of the establishment of the centre. Further development of the centre and assessment and examinations system is in that case then left to the Centre and the state.

3. OBJECTIVES FOR SETTING UP A NATIONAL TESTING CENTER

Establishment of a National Testing Center may follow a number of different objectives, depending on individual state, but there are the three main objectives that are important for all of them: (i) institutionalization of fair and transparent student assessments; (ii) use of those assessments for the improvement of quality of teaching; and (iii) achievement of equity.

3.1. Institutionalization of fair and transparent student assessments

Experiences from many testing centres show that there are some common factors that could impede the achievement of the mentioned objectives. The achievement of the first objective, institutionalization of fair and transparent student assessments, depends firstly on the establishment of a truly independent centre, free of any pressure, formal or non-formal, exerted by the ministry or governmental officials, political parties or anybody else having

personal interests in results of the assessment. NTC should have an independent governing board, with representatives of main stakeholders and if possible, members should be nominated by the parliament, so it doesn't depend on the actual division of political power.

Examination and assessment information are to be used to assist policy makers, teachers and school managements in ways of improving teaching and learning, monitoring standards, and in the selection of students for scholarships, university and tertiary studies, and work. Examination and assessment processes and procedures are to comply with standards and requirements that uphold validity, fairness and transparency in educational assessment. This includes strict adherence to security and confidentiality procedures by all who are involved in examinations and assessment.

Procedures used by the NTC should be transparent and publicly available, as in many cases, despite providing all necessary information, the public could be still insufficiently informed about the role of external assessment and its specific features, procedures and possibilities, and there are still groups in society that are interested in preserving the existing corrupt system of examinations.

In order for the national system of testing to act also as an effective anti-corruption tool, it must be based on appropriate technologies and procedures, so it requires a solid technological basis. The system must also be open to public monitoring and should develop necessary mechanisms for this purpose. It is, moreover, necessary to develop legislation that will define the consequences of violations in this field and ensure efficient mechanisms of public supervision of the functioning of the system. Development is needed to establish a normative legal basis on the criteria of objectivity and transparency of the external assessment system. In addition, in many countries there is still an insufficient number of specialists in this field, which impedes the spreading of external testing at national level, so there is a need to develop and conduct training and training programmes for experts in the external assessment system.

Clear and transparent assessment criteria and regulations are needed too. Standardised national exams - administered by independent testing institutions - reduce opportunities for abuses and fraud. Appropriate measures to detect and address problems also must be

applied. These should include the physical verification of a candidate's identity, safe storage of exam papers, centralized grading and computerised testing, where appropriate.

3.2. Use of assessments for the improvement of quality of teaching

NTC or any other assessment agency should help promote good teaching and learning by providing data and assessment-related information to those responsible for designing and delivering educational programmes.

Use of assessments for the improvement of quality of teaching depends primarily on teacher and their behaviour. Teachers should get acquainted with the assessment instruments, results of assessment and develop teaching methodologies that would lead to improvement of quality of teaching. This could be done by individuals, or it can be done also systematically, providing dedicated trainings by educational authorities. This would normally happen when new approaches are introduced (like for example experimental work in sciences).

Assessment content, its administration and results of the assessment affect what teachers teach and how they teach. This depends on the form and purpose of assessment. For national and sample based assessment, which are low stake assessment, influence on teaching and learning is less pronounced. For high stake examinations, like secondary school leaving examinations, this is different. Most of the teachers teach to test, so narrowing teaching to areas that will be assessed or tested. In general examination syllabus covers less of the subject curriculum. Based on the type of assessment, which is most cases is pen and pencil, written examination, as multiple choice tests, short answer and rarely an essay (as more complex forms require of assessment more time and resources) teachers adapt their teaching, focusing on part of syllabus that will be tested. With appropriate design of assessment instruments and competences and skills that are required from students, additional areas can be introduced or emphasized [8].

3.3. Achievement of equity

Fundamental to equity in assessment is the recognition that the construction of the knowledge and skills to be assessed should involve a critical evaluation of the extent to which the choice of a particular set of knowledge and skills is likely to privilege certain groups of students and exclude others by virtue of gender, socioeconomic, cultural or linguistic background. This is one dimension that has to be taken into account when preparing assessment instrument.

The other dimension is using assessment and examination for selection of candidates for further education when completing a particular level of education. Fair and transparent assessment system gives all candidates the same chances to successfully pass their exams and to qualify for the next level of education based solely on their merits. State wide examination, prepared by experts from or working with the NTC and run professionally provides equal opportunities for all candidates, without any bias if instruments are right. If such an assessment is then directly linked with a centralized system for application, selection and enrolment for higher level of education, then opportunity for corruption is minimized. Professional work of the National Testing Centre is of utmost importance to achieving this goal.

4. RESULTS OF CASE STUDIES - LESSONS LEARNT

Country studies provide account on the lessons learnt from the very beginning with the analysis and piloting of different approaches, through establishment of testing centers, their development and work in implementation of testing and other assessment they are responsible for. They show communalities but also differences among them, that stem from their status and mandate. This allows us to present recommendations for Tajikistan or any country that plans to establish a national testing centre.

4.1. Fair and transparent student assessments

Introduction of new assessment methodologies and of a new model of university entrance exams is considered to be one of the most successful stories in education in all four countries as they improved the methods of students' assessments and substantially reduced corruption. It became an effective mechanism of preventing corruption on entering the universities and provided information on the real condition of graduate educational achievements. This was mainly attributable to a strong political will of the new governments or presidents of their countries to introduce transparent assessment and conquering corruption in education, to introduce reforms in a short period of time and to give personal support to the NTCs. The reform develops successfully when beside the political will, a developed effective technological cycle of external assessment exists, where there is a need for change in the society, where trained staff is present and where schools and universities are interested and cooperate. Public trust was gained through the administration of corruption free exams and vigorous public relations campaign, with information available to public through its website, publications, and regular press conferences.. Lastly but not the least, sufficient financing provided to the centers enables them to achieve stated goals. Nevertheless, there are some important issues that must be solved. First and foremost, legislative foundation needs to be secured and operationalized for the standardized external assessment to be accepted as part of existing educational practices, which is not the case in Ukraine and makes the NTC vulnerable to political decisions of power that is changing.

4.2. The improvement of quality of teaching

Data show that the new testing system has achieved more equitable access to higher education, but it has not had a significant impact on educational methods or results. As the example of Kyrgyzstan shows, urban schools usually have better resources, can afford to invest more in their students, and are better prepared for the type of

skills that the test measures. Teaching and learning in rural and mountain schools remains oriented towards rote memorization and recall of facts rather than skills development or attaining educational outcomes. Teachers in rural and mountain schools are also not familiar with effective teaching approaches or different testing methods. Most lack professional development opportunities to learn innovative teaching approaches, and as a result, focus on textbook coverage and promote memorization and recall rather than critical thinking and application of knowledge. In many cases, textbooks are the only tools that teachers follow strictly in their practices. There is still a long way towards the real improvement of teaching based on the results of testing.

4.3. Equity

There is a difference in performance results shown by graduates who completed their secondary education in town and village schools as well as students who completed different programs of study. Orientation of the standardized external assessment exclusively on particular subjects does also not take into account the contemporary competence paradigm in education, forcing students to concentrate only on the subjects they are going to take for standardized external assessment, thus putting limitations on the general educational orientation of secondary education. Many school students, as it is the case in Azerbaijan, shift their focus during the last years of their studies from studying at high school to attending private classes and preparing for university entrance exams, which leads to corruption at schools. In all countries there has been the rise of private tutoring which specifically prepared the students to take national tests thus resulting in continued inequity within the education system.

5. CONCLUSION

All cases studies offer a wealth of information and help for any country that decides to set up a testing system, not just Tajikistan.

The question is: Do we want to learn from each other? As our colleague from Kyrgyzstan said at the end of his study: *Would other countries in Central Asia want to learn from the successful experience of Kyrgyzstan in the field of testing, is another matter; because of the latest tragic events in the country, because of the poor socio-economic conditions in the country, many neighbours would rather want to learn from US, or even Russia, but not from Kyrgyzstan.* If that is true, we are all losing a lot. The knowledge and experiences from those countries should not be lost.

REFERENCES

- [1] The comparatives study was prepared for and with the support of the Network of Education Policy Centres (NEPC) and funded by OSI
- [2] Mustafayev, T. (2010), Case study if the NTC - Framework Matrix for Azerbaijan, NEPC
- [3] Partskhaladze, N. (2010), Case Study on National Testing Centers - Georgia, NEPC
- [4] Shamatov, D. (2010), Case Studies on National Testing Centers: Comparative Analysis of National Testing Center in Kyrgyzstan and Recommendations for Tajikistan, NEPC
- [5] Grynevych, L. (2010), Case Studies on National Testing Center - Ukraine, NEPC
- [6] Buscaglia, E. (1997), *Corruption and judicial reform in Latin America*, Policy studies Journal, 17 (4)
- [7] Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development*, 24 (6), 638-648.
- [8] Gabrscek, S. (2001), *Access to Higher Education in Slovenia: Assessment reform and the re-creation of a national examination*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(3), 369-389

ЕКСТЕРНОТО ОЦЕНУВАЊЕ: РЕШЕНИЕ ЗА СЕ - ЗА СИТЕ ОБРАЗОВНИ ПРЕДИЗВИЦИ?

Сергиј Габришчек

РЕЗИМЕ

Пред „тектонските“ промени во Европа кон крајот на 80-тите светот беше биполарен, па и во оценувањето, исто така. Најголем дел од земјите во Западна Европа го користеа екстерното оценување како механизам за оценување на своите ученици на преминот во високото образование. Во земјите што станаа познати како нови демократии, најголем дел од оценувањето беше интерно, не беше транспарентно, и споредувањето на резултатите на ученикот беше скоро невозможно. Анализирајќи ја ситуацијата во своите образовни системи и учејќи од искуството на земјите со долга традиција на екстерни испити, овие земји одлучија да воспостават национални испитни центри, одговорни за селекцијата во високото образование. Словенија беше првата земја во развивањето на нов испитен систем и беше следена од многу други во текот на последните 20 години.

Еден од најзначајните предизвици е борбата против корупцијата, што се шири во многу земји, и на екстерното оценување се гледа како на магично стапче за да се разреши овој проблем. Додека таа добро делува за оваа единствена цел, исто така, има последичен ефект, а посебно во наставата и учењето, кои имаат тенденција да станат „робови“ на завршното оценување. Компаративната анализа на националните испитни центри во Азербејџан, Грузија, Украина и Киргистан дава добар преглед на различните приоди и искуства во тој дуализам. Трудов ќе презентира некои од предизвиците со кои овие земји се соочуваат и научените лекции, коишто може да дадат одговор на некои од прашањата што се поставуваат.

Клучни зборови: *тестирање, оценување, корупција, квалитет на образованието, студија на случај, национални центри за тестирање.*

1. ВОВЕД

Институтот Отворено општество во Таџикистан, со поддршка на ESP и во координација со Светската банка и Министерството за образование, го поддржува основањето Национален центар за тестирање во оваа земја. Целта на Националниот центар за тестирање (НЦТ) е да институционализира правично и транспарентно оценување коешто ќе се користи за подобрување на образовните резултати и кое ќе ѝ посветува внимание на проблематиката на правичноста. Главната цел на НЦТ е да спроведува одржливи и валидни форми на нивоа на изведување оценки, оценувања базирани врз репрезентативен примерок. Овие тестови ќе се користат да се дава поддршка на целта на Министерството за образование во подобрувањето на квалитетот на наставата и учењето и во воведувањето на поправични механизми за влез на универзитетите.

Многу земји имаат воспоставено свои центри за оценување и испити и OSI ESP сакаше да го искористи искуството од развојот на таквите институции во регионот, користејќи студии на случај, за да се добијат информации и увид во научените лекции коишто може да го насочуваат ангажирањето на OSI - Таџикистан во воспоставувањето Национален центар за тестирање, започнувајќи со развојот на студии на случај на центрите за тестирање во Азербејџан [2], Грузија [3], Киргистан [4] и Украина [5].

Целта на студиите на случај беше да се идентификуваат факторите што ја ограничуваат или ја попречуваат реализацијата на трите задачи поставени за националните центри за тестирање. Овие задачи се: (i) институционализација на правични и транспарентни оценувања на учениците, (ii) користење на тие оценувања за подобрување на квалитетот на наставата и (iii) постигнување на правичност.

2. ОБРАЗЛОЖЕНИЕ НА ПОЛИТИКАТА

Неколку студии спроведени во последните дваесет години јасно го нагласуваат негативното влијание на корупцијата врз економскиот, општествениот и политичкиот развој на земјите, бидејќи таа ги зголемува трансакциските трошоци, ја намалува ефикасноста на јавните служби, го изобличува процесот на донесување одлуки и ги поткопува општествените вредности. Уште повеќе, се смета дека корупцијата има тенденција да придонесува за зајакнување на неправичностите преку ставање диспропорционален економски товар врз сиромашните и врз ограничувањето на нивниот пристап во јавните служби.

Што е корупција? Корупцијата се дефинира како систематско користење на јавните служби за приватна корист што резултира во смалување на квалитетот или располагањето со јавните добра и услуги [6].

Еден брз преглед на консултираната литература покажува дека веќе се направени извесен број обиди за да се започне борбата со корупцијата, како на глобално ниво така и секторски. Меѓутоа, се чини дека на образовниот сектор не му е посветено соодветно внимание од страна на многу национални образовни власти и донатори, наспроти многуте основни сознанија за давање посебен приоритет на предизвикот во борбата против корупцијата во образованието. Сите обиди да се подобри функционирањето на образовниот сектор, за да се зголеми пристапот кон квалитетно образование за сите, не може да бидат успешни ако проблемите на корупцијата, коишто имаат сериозни импликации како за користењето на ресурсите така и за квалитетот на образованието и успехот на училиштата, соодветно не се разрешуваат.

Според Хеинеман [7], еден школски систем во кој нема корупција се карактеризира со следново: (а) еднаквост во пристапот кон образовните можности; (б) распределба во наставните планови, програми и материјали; (в) критериуми за селекција за влез во високото и поспецијализираното образование и обука; (г) правичност во акредитацијата во којашто за сите институции се суди според професионални стандарди подеднакво применливи

и отворени на јавна критика; (д) правичност во стекнувањето на образовните добра и услуги; (ф) одржување на професионални стандарди на однесување од страна на оние кои управуваат со образовните институции и кои изведуваат настава во нив, без оглед дали тие се јавни или приватни.

Од списокот може да се види дека многу од критериумите за еден систем без корупција се побрзани со обезбедувањето квалитет во образованието. Оценувањето и испитите се интегрален дел на системот на квалитет и обезбедувањето транспарентно и правично оценување од страна на професионалните центри за оценување ги смалува можностите за корупција. Воспоставувањето на национален центар за тестирање (или оценување) само по себе не гарантира правично и транспарентно оценување, не води кон подобрување на наставата и не обезбедува правичност за учениците.

Формалното воспоставување на НЦТ е само прв чекор во обезбедувањето механизми за промени во образовниот систем. По ова треба да следат други чекори, првенствено преку одредување на неопходна законска регулатива којашто ги опфаќа сите димензии на учењето, наставата, оценувањето и пристапот во образованието. За да можат центрите да делуваат самостојно потребно е соодветно и стабилно финансирање. Значајни помошни средства за промени во образованието се професионалниот развој на кадарот во центарот и експертите коишто работат со нив на теоретски и практични задачи на оценувањето и испитите, како и континуираната поддршка на наставниците во методологијата на оценувањето. Транспарентните постапки и јавното следење/контрола се од најголема важност за правичноста во образованието.

Системите на испити и оценување, што посебно се користат за влез на универзитетите, во одредени земји, а особено во Западна Европа, постојат повеќе од стотина години. Во некои земји, како на пример во Велика Британија, постоеше и механизам којшто обезбедуваше општа основа за оценување на учениците што доаѓаа од училиштата со различни наставни планови и програми, и без национален курикулум којшто би се користел од

страна на сите училишта. Во најголемиот дел од новите демократии, пред 1990 сите оценувања, вклучувајќи ги и завршните испити во училиштата, беа интерни и изготвувани во училиштето, не беа транспарентни и во најголем број случаи беа неправични и резултатите не можеа да се споредуваат меѓу училиштата, дури и меѓу класовите во истото училиште. Институциите за високо образование спроведуваа свои сопствени приемни испити. Често пати секој факултет во рамките на секоја високообразовна институција самостојно ги спроведуваше испитите. Многу од испитите се спроведуваа усно и многу од нив можеа да бидат полагани само на оној универзитет каде што беа изготвувани.

Овој систем на селекција не е правичен и е со низок квалитет. Не е правичен заради тоа што испитите мора да се полагаат онаму каде што тие се изготвуваат, оние ученици коишто не можат лесно да патуваат имаат помали можности. Ефектот од ова е да се ограничува влезот во високото образование на оние коишто може да си дозволат да патуваат. Тој е неефикасен заради тоа што учениците мора да полагаат нов испит во секоја институција во која се пријавуваат, а бидејќи тие неможат да го прават тоа со едно полагање, тие мора да чекаат да добијат прилика да полагаат нов тест. Ова може да го одложи нивниот влез за една година или повеќе. Тој е со низок квалитет бидејќи прашањата се изготвени од страна на факултетот кои што се изолирани од современите пазари на трудот. Тие користат способности коишто се застарени и изготвуваат тестови чие спроведување не може да биде стандардизирано. Но, клучното прашање кај приемните испити е корупцијата.

За да се надминат некои од овие предизвици образовните власти во многу земји одлучија да воспостават национален центар за тестирање (или оценување/испити), одговорен за сите (екстерни) оценувања и испити во земјата/државата. Некои од нив се, исто така, одговорни за имплементацијата на интернационални компаративни студии, како што се Pisa или TIMSS, за оптимално користење на ресурсите што се расположиви во земјата и за постигнување синергија меѓу различни оценувања. Донесена е потребната законска регулатива, обезбедени се финансиски средс-

тва од страна на државата (во најголем број случаи помали отколку што, всушност, се потребни за оптимално функционирање на центрите) и во многу случаи финансиските средства беа, исто така, обезбедени од донаторски организации на самиот почеток од воспоставувањето на центарот. Натамошниот развој на центарот и системот на оценување и испити во таков случај е оставен на центарот и на државата.

3. ЗАДАЧИТЕ НА НАЦИОНАЛНИОТ ЦЕНТАР ЗА ТЕСТИРАЊЕ

Со воспоставување национален центар за тестирање може да реализираат извесен број задачи, зависно од самата држава, но има и три главни задачи коишто се важни за сите нив: (i) институционализација на правични и транспарентни оценувања на учениците, (ii) користење на тие оценувања за подобрување на квалитетот на наставата и (iii) постигање на правичност.

3.1. Институционализација на правични и транспарентни оценувања на учениците

Искуствата од многу центри за тестирање покажуваат дека постојат некои заеднички фактори коишто може да го попречуваат постигањето на гореспомнатите задачи. Постигањето на првата задача, институционализација на правични и транспарентни оценувања, зависи најпрвин од воспоставувањето на еден навистина независен центар, ослободен од какви било притисоци, формални или неформални, применувани од страна на министерството или од владини функционери, политички партии или кој било друг што имаат лични интереси во резултатите од оценувањето. НЦТ треба да има независен управен одбор, со претставници од главните заинтересирани субјекти и, ако е можно, членовите треба да бидат номинирани од страна на парламентот, така што тој да не зависи од актуелната поделба на политичката власт.

Информациите од испитот и оценувањето треба да им користат и да им пружат помош на креаторите на образовната политика, на наставниците и на директорите на училиштата во начините за подобрување на наставата и учењето, следењето на стандардите, во селектирањето на студентите за стипендии, за универзитетските и терцијарните студии и за работа. Процесите и постапките во испитот и оценувањето треба да бидат во согласност со стандардите и барањата коишто ја поддржуваат валидноста, правичноста и транспарентноста во образовното оценување. Ова вклучува и стриктно придржување кон постапките за безбедност и тајност од страна на сите коишто се вклучени во испитите и оценувањето.

Постапките што се користат од НЦТ треба да бидат транспарентни и достапни на јавноста, бидејќи во многу случаи, наспроти обезбедувањето на сите потребни информации, јавноста може сè уште да биде недоволно информирана за улогата на екстерното оценување и нејзините специфични карактеристики, постапки и можности и дека сè уште има групи во општеството што се заинтересирани за зачувување на постојниот корумпиран систем на испити.

За да делува националниот систем на тестирање како ефективно антикорупциско средство, тој мора да се базира на соодветни технологии и постапки, така што тој бара солидна технолошка основа. Системот мора, исто така, да биде отворен за јавно следење и треба да развива неопходни механизми за оваа цел. Потребно е да се развива законска регулатива којашто ќе ги одредува последиците од кршењето на прописите во ова поле и да се обезбедат ефикасни механизми за јавен увид во функционирањето на системот. Потребен е развој за да се воспостави правна основа за критериумите на објективност и транспарентност на системот на екстерно оценување. Притоа, во многу земји сè уште има недоволен број на специјалисти за ова подрачје, што следствено го попречува ширењето на екстерното тестирање на национално ниво, така што има потреба да се развиваат и спроведуваат обуки и програми за обука за експертите во системот за екстерно оценување.

Потребни се, исто така, и јасни и транспарентни критериуми за оценување. Стандардизирани национални испити - спроведувани од независни институции за тестирање - ги смалуваат можностите за злоупотреби и измами. Мора да се применуваат соодветни мерки, да се откриваат и да им се посветува внимание на проблемите. Тие треба да вклучуваат и физичка верификација на идентитетот на кандидатот, безбедно чување на испитните задачи, централизирано изведување на оценките и компјутериизирано тестирање, онаму каде што е соодветно.

3.2. Користење на оценувањата за подобрување на квалитетот на наставата

НЦТ или која било друга агенција за оценување треба да помага во промовирањето добра настава и информации што се однесуваат на оценувањето за оние коишто се одговорни за изготвувањето и реализацијата на образовните програми.

Користењето на оценувањата за подобрување на квалитетот на наставата зависи, пред сè, од наставникот и од неговото однесување. Наставниците треба да бидат запознаени со инструментите за оценување, со резултатите од оценувањето и да развиваат наставни методологии што ќе водат кон подобрување на квалитетот на наставата. Ова може да се врши од страна на поединци или може, исто така, да се врши систематски, обезбедувајќи посветена обука од страна на образовните власти. Ова би требало, нормално, да се случува кога се воведуваат нови приоди (како на пример, експериментална работа во природната група предмети).

Содржината на оценувањето, неговото спроведување и резултатите од него влијаат на наставниците кога тие ја изведуваат наставата и на тоа како тие ја изведуваат наставата. Ова зависи од формата и намената на оценувањето. За националното оценување и за оценувањето според репрезентативен примерок, кои претставуваат оценувања со низок влог, влијанието врз наставата и учењето е помалку забележливо. Ова е различно за испитите со

висок влог, како што се завршните испити во средните училишта. Најголем дел од наставниците ја изведуваат наставата за да тестираат, така стеснувајќи ја наставата кон подрачјата што ќе бидат оценувани или тествани. Обично испитната програма покрива помалку од наставната програма по односниот предмет. Заради видот на оценувањето, кој во најголем број случаи се врши со пенкало и молив, како писмен испит, како тестови со повеќечлен избор, краток одговор и ретко како некој самостоен писмен состав (бидејќи покомплексните форми бараат од оценувањето повеќе време и ресурси), наставниците ја прилагодуваат својата настава, фокусирајќи се на програмата што ќе биде тестирана. Дополнителните подрачја може да се воведуваат или нагласуваат со соодветно изготвени инструменти за оценување на способностите и вештините што се бараат од учениците [8].

3.3. Постигнување на правичност

Основно за правичноста во оценувањето е сознанието дека конструкцијата на знаењата и способностите што треба да се оценуваат треба да вклучува и една критичка евалуација на обемот во кој изборот на една одредена група знаења и способности веројатно ќе привилегира одредени групи ученици и ќе исклучува други врз основа на полот, социо-економското, културното или јазичното потекло. Ова е димензија која што треба да биде земена предвид при подготвувањето на инструментот за оценување.

Втората димензија е користењето на оценувањето и испитот за вршење селекција на кандидатите за натамошното образование кога се завршува едно одредено ниво на образование. Системот на правично и транспарентно оценување им ги дава на сите кандидати истите шанси успешно да ги положат своите испити и да се квалификуваат за следното ниво на образование единствено врз основа на нивните вредности. Државниот широк испит, подготвен од експерти или од оние кои работат со НЦТ и делуваат професионално, обезбедува еднакви можности за сите кандидати, без какво било предубедување доколку инструментите се во

ред. Ако едно такво оценување потоа директно е поврзано со еден централизиран систем за примена, селекција и запишување во повисокото ниво на образование, тогаш можноста за корупција е минимализирана. Професионалната работа на националниот центар за тестирање е од најголемо значење за постигнувањето на оваа цел.

4. РЕЗУЛТАТИ ОД СТУДИИТЕ НА СЛУЧАЈ - НАУЧЕНИТЕ ЛЕКЦИИ

Студиите во земјите даваат приказ на лекциите научени од самиот почеток со анализата и пилотирањето на различни приоди, преку воспоставување на центри за тестирање, нивниот развој и работа во имплементацијата на тестирањето и другите оценувања за коишто тие се одговорни. Тие ги покажуваат заедничките карактеристики, но, исто така, и разликите меѓу нив, што произлегуваат од нивниот статус и мандат. Ова ни овозможува да му дадеме препорака на Таџикистан или на која било друга земја што планира да воспостави национален центар за тестирање.

4.1. Правични и транспарантни оценувања на учениците

Воведувањето нови методологии за оценување и нов модел на приемни испити за универзитет се смета дека е една од најуспешните приказни во образованието во сите четири земји бидејќи тие ги подобрија методите за оценување на учениците и значително ја намалија корупцијата. Тоа стана ефективен механизам за спречување на корупцијата при запишувањето на универзитетите и обезбеди информации за вистинските состојби за образовните постигања на дипломските студии. Ова, главно, беше припишувано на силната политичка волја на новите влади или на претседателите на нивните земји за да се воведат транспарентно оценување и да се совладува корупцијата во образованието,

да се воведат реформи во еден краток временски период и да се даде лична поддршка на НЦТ. Реформата се развива успешно кога покрај политичката волја, постои и развиен ефективен технолошки циклус на екстерно оценување, каде постои потреба за промена во општеството, каде е присутен обучен кадар и каде училиштата и универзитетите се заинтересирани и соработуваат. Довербата на јавноста беше стекната преку спроведување на испити ослободени од корупција и енергична кампања на односите со јавноста, со информации достапни на јавноста преку неговите веб-страни, публикации и редовни конференции за печат. Најпосле, но не најмалку важно е дека доволното финансирање обезбедено за центрите им овозможува да ги реализираат поставените цели. Сепак, има и некои значајни прашања што мора да бидат разрешени. Прво и најважно е дека основата на законската регулатива треба да биде обезбедена и операционализирана за да може стандардизираниот екстерен испит да биде прифатен како дел од постојната образовна практика, што не е случај во Украина, а тоа го прави НЦТ ранлив на политичките одлуки на власта што се менува.

4.2. Подобрување на квалитетот на наставата

Податоците покажуваат дека со новиот систем на тестирање се постигна поправичен систем на влез во високото образование, но тој немаше значително влијание врз образовните методи и резултати. Како што покажува примерот од Киргистан, урбаните училишта обично имаат подобри ресурси, може да си дозволат да инвестираат повеќе во своите ученици и се подобро подготвени за видот на способностите што тестот ги мери. Наставата и учењето во руралните и планинските училишта остануваат ориентирани кон механичка меморизација и потсетување на развојот на фактите, а не на способностите или на постигнување образовни резултати. Наставниците во руралните и во планинските училишта не се запознаени со ефективните наставни приоди или различни методи на тестирање. Кај најголем дел од нив недостигаат

можности да научат нешто за иновативните наставни приоди и како резултат на тоа, се фокусираат на она што го дава учебникот и промовираат меморизација и потсетување, а не критичко мислење и примена на знаењата. Во многу случаи, учебниците се единствените алатки коишто наставниците стриктно го следат во својата практика. Претстои сè уште долг пат кон вистинското подобрување на наставата базирана врз резултатите од тестирањето.

4.3. Правичност

Постои разлика во резултатите, односно успехот на студентите коишто го завршиле своето средно образование во градски и во селски училишта, како и меѓу студентите коишто завршиле според различни образовни програми. Ориентацијата на стандардизираниот екстерен испит исклучиво врз одредени наставни предмети не ја зема предвид парадигмата за современа компетентност во образованието, присилувајќи ги учениците да се концентрираат само на наставните предмети што тие ќе ги полагаат на стандардизираниот екстерно оценување и така ставајќи ограничувања врз општата образовна ориентација на средното образование. Многу ученици во училиштата, каков што е случајот во Азербејџан, го поместуваат својот фокус во текот на последните години од своето образование, пред студирање на високошколска институција, на посетување приватни часови и на подготвување за приемните испити на универзитетот, што води до корупција во училиштата. Во сите земји имаше подем на приватното подучување коешто специјално ги подготвува учениците да ги полагаат националните тестови и на тој начин тоа резултура во континуирана неправичност во рамките на образовниот систем.

5. ЗАКЛУЧОК

Сите студии на случај нудат богатство на информации и помош за која било земја што одлучува да воспостави систем на

тестирање, а не само за Таџикистан. Прашањето е: Дали ние сакаме да научиме нешто еден од друг? Како што нашиот колега од Киргистан истакна на крајот од својата студија: Дали другите земји во Централна Азија сакаат да научат нешто од успешното искуство на Киргистан на полето на тестирањето? А друга работа е што заради последните трагични настани во земјата, заради бедните социо-економски услови во земјата, многу од соседите повеќе би сакале да научат нешто од САД или, дури, од Русија, но не и од Киргистан. Доколку тоа е точно, ние губиме многу. Знаењата и искуствата од овие земји не треба да бидат загубени.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Компаративната студија беше подготвена за и со поддршка на Мрежата на центрите за образовна политика (NEPC) и финансирана од OSI
- [2] Mustafayev, T. (2010), Case study if the NTC - Framework Matrix for Azerbaijan, NEPC
- [3] Partskhaladze, N. (2010), Case Study on National Testing Centers - Georgia, NEPC
- [4] Shamatov, D. (2010), Case Studies on National Testing Centers: Comparative Analysis of National Testing Center in Kyrgyzstan and Recommendations for Tajikistan, NEPC
- [5] Grynevych, L. (2010), Case Studies on National Testing Center - Ukraine, NEPC
- [6] Buscaglia, E. (1997), *Corruption and judicial reform in Latin America*, Policy studies Journal, 17 (4)
- [7] Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. International Journal of Educational Development, 24 (6), 638-648.
- [8] Gabrscsek, S. (2001), *Access to Higher Education in Slovenia: Assessment reform and the re-creation of a national examination*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8(3), 369-389

NOTIMI EKSTERN: ZGJIDHJE PËR TË GJITHA SFIDAT ARSIMORE?

Sergij Gabrcek

REZYME

Para ndryshimeve tektonike në Evropë kah fundi i viteve të 80-ta, bota ka qenë bipolare edhe për sa i përket vlerësimit në arsim. Pjesa më e madhe e vendeve të Evropës Perëndimore e kanë përdorë notimin ekstern si mekanizëm për vlerësimin e nxënësve të tyre para kalimit në arsimin sipëror. Nëpër vendet e njohura si demokraci të reja pjesa më e madhe e vlerësimit ka qenë interne, jo transparente dhe joobjektive, saqë krahasimi i rezultateve të nxënësve ka qenë pothuajse i pamundshëm. Duke e analizuar situatën e sistemit të tyre arsimor dhe duke mësuar nga përvojat e vendeve me traditë të gjatë të kontrollimeve eksternë, këto shtete vendosën të krijojnë qendra nacionale për vlerësim, të cilat do të jenë përgjegjëse gjatë përzgjedhjes në arsimin sipëror. Sllovenia ka qenë shteti i parë që ka zhvilluar sistem të ri për kontrollim (vlerësim). Më tej, gjatë 20 viteve të fundit, këtë nismë e ndoqën edhe shumë shtete tjera.

Meqë njëra ndër sfidat më të rëndësishme është lufta kundër korrupsionit, që ka depërtuar në shumë shtete, edhe notimi ekstern vazhdon të konsiderohet si shkop magjik për zgjidhjen e këtij problemi. Përderisa notimi ekstern ka efekt të mirë për ta arritur këtë qëllim (luftën kundër korrupsionit), ai shkakton edhe pasoja të tjera, në veçanti ndaj mësimdhënies dhe të mësuarit, të cilat shfaqin prirje të “bëhen robër” të provimit përfundimtar. Analizat krahasimtare të Qendrave Nacionale për Testim në Azerbajxhan, Gjeorgji, Ukrainë dhe Kirgizi japin një pasqyrë të mirë për qasjet dhe përvojat e ndryshme të këtij dualizmi. Ky shkrim i prezanton disa nga sfidat me të cilat ballafaqohen këto shtete dhe mësimet e mësuara, të cilat ndoshta mund të japin përgjigje në disa nga pyetjet e parashtruara.

Fjalët kyçe: *testim, vlerësim (notim), korrupsion, arsim cilësor, studim i rastit, Qendra Nacionale për Testim.*

1. HYRJE

Instituti i Shoqërisë së Hapur në Taxhikistan me ndihmën e ESP-së dhe në koordinim me Bankën Botërore dhe Ministrinë e Arsimit e mbështet krijimin e Qendrës Nacionale për Testim në Taxhikistan. Objektivi i Qendrës Nacionale për Testim (QNT) është që ta institucionalizojë vlerësimin e drejtë dhe transparent, i cili do të shërbejë për përmirësimin e rezultateve të mësimin dhe për t'iu qasur çështjeve të paanësisë. Qëllimi kryesor i QNT-së (NTC) do të jetë administrimi i formave të besueshme dhe të vlefshme të vlerësimin, duke përfshirë: Provimet për Regjistrim në Universitet (UEE), notimin sumativ në klasa të caktuara dhe vlerësimet e bazuara në mostra reprezentative. Këto teste do të përdoren për mbështetjen e qëllimit të Ministrisë së Arsimit për përmirësimin e cilësisë së mësimin dhe të mësuarit, si dhe për aplikimin e mekanizmave më të barabartë gjatë regjistrimit nëpër universitete.

Shumë shtete kanë krijuar qendra nacionale për vlerësim dhe provim, andaj edhe OSI ESP dëshiroi ta shfrytëzonte përvojën e zhvillimit të institucioneve të tilla në rajon, që përmes studimeve të rastit, të marrë informacione dhe të ketë qasje në përvojat e mësuar, të cilat do të mund ta drejtojnë angazhimin e OSI-Taxhikistan në krijimin e Qendrës Nacionale për Testim, duke filluar që nga zhvillimi i studimeve të rastit në qendrat në Azerbajxhan [2], Gjeorgji [3], Kirgistan [4] dhe Ukrainë [5].

Qëllimi i këtyre studimeve të rastit ishte identifikimi faktorëve të cilat e kufizojnë ose e pengojnë realizimin e tre detyrave të parashtruara për Qendrën Nacionale për Testim. Këto detyra janë: (i) institucionalizimi i vlerësimin të drejtë dhe transparent të nxënësve; (ii) përdorimi i atyre vlerësimeve për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe (iii) arritja e paanësisë.

2. ELABORIMI I POLITIKËS

Disa studime të realizuara gjatë njëzet viteve të fundit e kanë theksuar në mënyrë të qartë ndikimin negativ të korrupsionit në zhvilli-

min ekonomik social dhe politik të shteteve, për shkak se ai bën rritjen e kostove të transaksionit, e redukton efektivitetin e shërbimeve publike, e shtrembëron procesin vendimmarrjes dhe i mposht vlerat sociale. Po ashtu është vërtetuar se korrupsioni synon të kontribuojë në fuqizimin e pabarazisë, pasi që të varfërve u imponohet një barrë e padrejtë ekonomike dhe qasja e tyre kufizohet në shërbimet publike.

Çka është korrupsioni? Korrupsioni definohet si përdorim sistematik i zyrave publike për përfitim privat, me çka reduktohet cilësia ose qasja në të mirat dhe shërbimet publike [6].

Një shqyrtim sipërfaqësor i literaturës tregon se janë bërë disa orvatje për ta luftuar korrupsionin edhe në nivelin global edhe në atë sektorial. Sidoqoftë, vërehet se sektorit të arsimit nuk i është kushtuar vëmendje e duhur nga shumë autoritete nacionale për arsim, si dhe nga donatorë, pra edhe përkundër ekzistimit të bazave të shumta për t'i dhënë prioritet të caktuar sfidës për luftën e korrupsionit në arsim. Çdo orvatje për ta përmirësuar funksionimin e sektorit të arsimit, me qëllim që të gjithë të kenë qasje në arsimin cilësor, do të jetë e pasuksesshme nëse nuk trajtohen si duhet problemet korrupsionit, të cilat kanë implikime serioze ndaj përdorimit efektiv të resurseve dhe ndaj cilësisë së arsimit dhe suksesit në shkollë.

Sipas Heyneman-it [7], sistemi shkollor pa korrupsion i ka këto karakteristika: (a) qasje të barabartë në mundësitë arsimore; (b) drejtësi në shpërndarjen e programeve dhe materialeve mësimore; (c) drejtësi dhe transparencë në kriteret e përzgjedhjes së trajnimit sipëror dhe më të specializuar; (ç) drejtësi gjatë akreditimit, ku të gjitha institucionet gjykohen në bazë të standardeve të barabarta dhe hapura për shqyrtim publik; (d) drejtësi në pranimin e të mirave dhe shërbimeve arsimore; (f) sjellje sipas standardeve profesionale të personave që merren me administrimin e institucioneve arsimore dhe personelit arsimor, qoftë ai publik ose privat.

Këtu mund të shihet se pjesa më e madhe e kriterëve për sistem arsimor pa korrupsion kanë të bëjnë me sigurimin e cilësisë në arsim. Vlerësimi dhe kontrollimi janë pjesë integrale e sistemit cilësor, andaj krijimi i sistemit të drejtë dhe transparent nga Qendra Profesionale për Vlerësim do t'i reduktojë mundësitë për korrupsion. Krijimi i Qendrës Nacionale për Testim (ose Vlerësim) për se (si e tillë)

nuk garanton vlerësim të drejtë dhe transparent, nuk shpie drejt përmirësimit të mësimdhënies dhe nuk ofron barazi mes nxënësve.

Krijimi formal QNS-së nuk i është vetëm hapi i parë në ofrimin e mekanizmave për ndryshime në sistemin arsimor. Kjo duhet të ndiqet nga hapa të tjerë, parimisht përmes miratimit të ligjeve të domosdoshme, të cilat i përfshijnë të gjitha dimensionet e mësimin, mësimdhënies, vlerësimit dhe qasjes në arsim. Por, nevojitet financim adekuat dhe i qëndrueshëm, që qendrat të mund të funksionojnë në mënyrë të pavarur. Zhvillimi profesional i personelit të qendrave dhe ekspertëve që punojnë me to në vlerësimi teorik e praktik dhe në provime, si dhe mbështetja e vazhdueshme e arsimtarëve në metodologjinë e vlerësimit, janë mjete të rëndësishme për ndryshime në arsim. Procedurat transparente dhe kontrolli publik janë tejet të rëndësishme për të arritur paanësi në arsim.

Sistemet eksterne për kontrollim dhe vlerësim, të cilat në veçanti përdoren në universitete, kanë qenë të pranishme nëpër disa shtete të Evropës Perëndimore, për më shumë se njëqind vjet. Në disa shtete, siç është Britania e Madhe, ka pasur edhe mekanizma për baza të përbashkëta për vlerësimin e nxënësve që kanë mbaruar shkolla me programe të ndryshme mësimore dhe pa program mësimor nacional që do të përdorej nga të gjitha shkollat. Në pjesën më të madhe të demokracive të reja, para vitit 1990, të gjitha vlerësimet, përfshirë edhe provimet përfundimtare shkollore, ishin interne dhe përgatiteshin në shkollë; ato nuk ishin transparente dhe në shumicën e rasteve ishin të padrejta, ndërsa rezultatet nuk mund të krahasoheshin ndërmjet shkollave, madje edhe ndërmjet paraleleve të shkollës së njëjtë. Në atë kohë institucionet e arsimit sipëror realizonin provime pranuese veçmas. Shpeshherë, secili fakultet brenda çdo institucioni për arsim sipëror i ka administruar provimet e tilla në mënyrë të pavarur. Shumë provime janë realizuar edhe gojarisht dhe pjesa më e madhe e tyre kanë mundur të kalohen vetëm në universitetet, në të cilat janë hartuar.

Ky sistem i përzgjedhjes ishte i padrejtë, joefektiv dhe me cilësi të ulët. Ishte i padrejtë për shkak se provimet duhej të mbaheshin aty ku ishin hartuar; ata që nuk kanë mundësi që lirshëm të udhëtojnë, kanë më pak mundësi t'i nënshtrohen atij provimi dhe të regjistron

hen në fakultet. Si pasojë e kësaj qasje, atyre u kufizohet qasja në arsimin sipëror atyre nxënësve që nuk kanë mundësi të udhëtojnë. Sistemi është joefikas, për shkak se nxënësit duhet t'i nënshtrohen provimit në çdo institucion në të cilin aplikojnë dhe pasi që nuk mund ta bëjnë atë në një afat regjistruar, ata duhet të presin për testimin e ardhshëm. Në këtë mënyrë regjistrimi i tyre mund të vonohet për një vit ose më tepër. Në anën tjetër, ka edhe cilësi të ulët, sepse pyetjet janë të hartuara nga fakultetet të cilat janë të izoluara nga tregu bashkëkohor i punës. Ata përdorin shkathtësi të vjetruara dhe hartojnë teste, administrimi i të cilave nuk mund të standardizohet. Por, mbi të gjitha, çështja kryesore e këtyre provimeve hyrëse është korrupsioni.

Për t'i tejkaluar disa nga këta sfida, autoritetet arsimore në shumë shtete kanë vendosur të krijojnë Qendra Nacionale për Testim (ose Vlerësim/Provime), të cilat do të jenë përgjegjëse për të gjitha vlerësimet dhe provimet (eksterne) në vend. Disa prej tyre janë po ashtu përgjegjëse për studimet ndërkombëtare për krahasim, siç është Pisa ose TIMSS, pastaj për përdorimin optimal të resurseve me të cilat disponon shteti, si dhe që të arrihet sinergji ndërmjet vlerësimeve të ndryshme. Më tej u miratuan edhe aktet e domosdoshme ligjore, u siguruan mjete financiare nga shteti (në shume raste më pak sesa nevojitej për rrjedhë optimale të qendrave) dhe në shumë raste u ofruan financa nga organizata të ndryshme donatore, këto qysh në fillim të krijimit të qendrave. Zhvillimi i mëtejshëm i qendrave dhe sistemi i vlerësimit dhe ekzaminimit është lënë në dorë të Qendrës dhe shtetit.

3. QËLLIMET E KRIJIMIT TË QENDRËS NACIONALE PËR TESTIM

Krijimi i Qendrës Nacionale për Testim, varësisht nga shtetet përkatëse, mund të ndjekë disa objektiva, edhe pse i ka vetëm tre qëllime kryesore që janë të rëndësishme për të gjitha: (i) institucionalizimi i vlerësimit të drejtë dhe transparent të nxënësve; (ii) përdorimi i vlerësimeve për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe (iii) arritja e paanësisë.

3.1. Institucionalizimi i vlerësimit të drejtë dhe transparent të nxënësve

Përvojat e shumë qendrave për testim tregojnë se ekzistojnë disa faktorë që mund ta pengojnë arritjen e qëllimeve të sipërpërmendura. Arritja e qëllimit të parë, institucionalizimi i vlerësimit të drejtë dhe transparent të nxënësve, parimisht varet nga krijimi i qendrës së pavarur me plotkuptimin e fjalës, të lirë nga çdo presion, qoftë formal ose joformal, që mund të nxiten nga Ministria ose nga funksionarë qeveritarë, nga parti politike ose nga kushdo qoftë tjetër që ka interes personal nga rezultatet e vlerësimit. QNT-ja duhet të ketë bord të pavarur drejtues me përfaqësues të të gjitha palëve kryesore dhe, nëse është e mundur, anëtarët e bordit të emërohen nga kuvendi i parlamentit, pra të mos varen nga ndarja reale e pushtetit politik.

Informacionet e provimit dhe vlerësimit duhet të përdoren për t'u ndihmuar hartuesve të politikave, arsimtarëve dhe drejtorive të shkollave mënyra për përmirësimin e mësimdhënies dhe të mësuarit, si dhe standardeve të monitorimit, për të ndihmuar kështu në përzgjedhjen e nxënësve për bursa dhe për t'u ndihmuar universiteteve dhe institucioneve terciare për studim dhe për punë. Proceset dhe procedurat për vlerësim duhet të përputhen me standardet dhe detyrimet të cilat e mbështesin vlefshmërinë, drejtësinë dhe transparencën në sistemin arsimor. Këtu përfshihet edhe përkushtimi i përpiktë ndaj procedurave të sigurisë dhe besueshmërisë, nga të gjitha palët e përfshira në vlerësim dhe provim.

Procedurat e përdora nga QNT-ja duhet të jenë transparente dhe të jenë të hapura për opinionin publik, për shkak se në të shumtën e rasteve, përkundër sigurimit të të gjitha informacioneve, publiku ngel i painformuar sa duhet në lidhje me rolin e vlerësimit ekstern dhe me karakteristikat, procedurat dhe mundësitë e tij specifike, sepse ende ka grupe në shoqëri që ende janë të interesuara për ta ruajtur sistemin ekzistues të korruptuar të provimeve.

Me qëllim që sistemi nacional për notim të veprave si mjet kundër korrupsionit, ai duhet të bazohet në teknologji dhe procedura adekuate, që do të thotë se ka nevojë për bazë solide teknologjike. Po ashtu sistemi duhet të jetë i hapur për publikun dhe duhet të zhvillojë mekanizma të domosdoshme për ta arritur këtë qëllim. Po ashtu

është e domosdoshme që ai ta zhvillojë legjislacionin, i cili do t'i definojë pasojat e shkeljeve të dispozitave ligjore të kësaj sfoere dhe do të sigurojë mekanizma efikase për të krijuar baza ligjore normative në lidhje me kriteret e objektivitetit dhe transparencës së sistemit të notimit ekstern. Në fakt, në shumë shtete ka numër të pamjaftueshëm të specialistëve të kësaj fushe, gjë që e pengon shtrirjen e testeve në nivel nacional. Prandaj duhet të zhvillohen dhe realizohen trajnime dhe programe trajnuese për ekspertët e sistemit ekstern të notimit.

Po ashtu nevojiten edhe kritere të qarta dhe transparente të vlerësimit. Provimet e standardizuara nacionale - të administruara nga institucionet e pavarura arsimore - i zvogëlojnë mundësitë për keqpërdorim dhe mashtrim. Por, nevojitet të zbulohen ende masa adekuate për t'i detektuar dhe për t'iu problemeve. Në këtë drejtim aty ku ka kushte reale, duhet përfshirë edhe verifikimi fizik i identitetit të kandidatëve, ruajtja e sigurt e dokumenteve të provimit, notimi i centralizuar dhe testimi i kompjuterizuar.

3.2. Përdorimi i vlerësimeve për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies

QNT-ja ose cilado qoftë agjenci tjetër për testim duhet të ndihmojë në promovimin e mësimdhënies dhe të mësuarit të mirë, duke ofruar të dhëna dhe informacione në lidhje me vlerësimin autoriteteve përgjegjëse për hartimin e programeve arsimore.

Përdorimi i vlerësimeve për ta përmirësuar cilësinë e mësimdhënies parimisht varet nga arsimtari dhe sjellja e tij. Arsimtarët duhet të njoftohen me instrumentet e vlerësimit, rezultatet e tij dhe të zhvillojnë metodologji mësimore, të cilat do t'i shprijnë ata drejt përmirësimit të cilësisë së mësimin. Kjo mund të bëhet individualisht ose sistematisht, duke ofruar trajnime të dedikuara nga autoritetet arsimore. Normalisht këto intervenime duhet bërë kur të shpalosen qasjet reja (si për shembull: puna eksperimentale në grupin e lëndëve natyrore).

Përmbajtja e vlerësimit, administrimi dhe rezultatet e tij kanë efekt edhe në qasjen dhe mënyrën sesi arsimtarët e zhvillojnë mësimin. Kjo varet nga forma dhe qëllimi i vlerësimit. Gjatë vlerësimit na-

cional dhe vlerësimit të mostrave reprezentative, të cilat paraqesin vlerësim të përmasave të vogla, vërehet më pak ndikimi i vlerësimit në mësimdhënie dhe të mësuar. Nga ana tjetër, në notimet me përmasa të larta, siç është provimi përfundimtar (i maturës) në shkollë të mesme, vërehet ndikim më i madh i vlerësimit. Pjesa më e madhe e arsimtarëve i mësojnë nxënësit për t'i testuar. Në këtë mënyrë ata e ngushtojnë mësimdhënien në sfera të cilat do të vlerësohen ose do të testohen. Në përgjithësi programet për testim nuk mund ta përfshijnë tërë programin mësimor të lëndës. Prandaj arsimtarët e përshtatin mësimdhënien e tyre në bazë të tipit vlerësimit, i cili në të shumtën e rasteve është provim me lapsuse stilografi, provim me shkrim, teste me më shumë zgjidhje të mundshme, përgjigje të shkurtra dhe rrallë ese (format më komplekse kërkojnë më shumë kohë dhe më shumë resurse për vlerësim). Në këtë mënyrë ata fokusohen vetëm në pjesën e programit mësimor që do të testohet. Njashtu përmes hartimit të instrumenteve për vlerësim, si dhe nga kompetencat dhe shkathtësitë e nevojshme për nxënësit, mund të shpalosen dhe të potencohen edhe sfera të tjera plotësuese[8].

3.3. Arritja e paanësisë

Fundamentale për barazinë në vlerësim është njohja se dituritë dhe shkathtësitë që do të vlerësohen duhet të përfshijnë evaluim kritik për përmasën në të cilën zgjedhja e pakos së caktuar të diturisë dhe shkathtësive ka të ngjarë që të privilegjojë grupe të caktuara të studentëve dhe të përjashtojë të tjerë, duke bërë ndarje në bazë gjinore, socio-ekonomike, kulturore ose gjuhësore. Ky dimension duhet të merret parasysh gjatë përgatitjes së instrumenteve për vlerësim.

Dimensioni tjetër e përdor vlerësimin dhe provimin për përzgjedhjen e kandidatëve për arsim të mëtejshëm pasi që ata ta kompletojnë ndonjë nivel të caktuar të arsimit. Sistemi i drejtë dhe transparent i vlerësimit u ofron të gjithë kandidatëve mundësi për kalim të suksesshëm të provimeve dhe për kualifikim në nivelin e ardhshëm të arsimit të bazuar ekskluzivisht në meritat e tyre. Provimi i përgatitur nga ekspertë të QNT-së ose ekspertë që bashkëpunojnë me QNT-në,

i cili realizohet profesionalisht, ofron mundësi të barabarta për të gjithë kandidatët, pa ndonjë dilemë nëse instrumenti është ose nuk është i drejtë. Nëse ndonjë vlerësim i tillë është drejtpërsëdrejti i lidhur me sistemin qendror për aplikim dhe nëse një vlerësim i tillë më tej ndërlidhet me sistemin e centralizuar për zbatim, përzgjedhje dhe regjistrim për nivel më të lartë të arsimit, atëherë minimizohet mundësia për korrupsion. Puna profesionale e Qendrës Nacionale për Testim paraqet shtyllë kryesore për arritjen e këtij qëllimi.

4. REZULTATET E STUDIMIT TË RASTIT - MËSIMI I MËSUAR

Studimet realizuara nëpër këto shtete qysh në fillim i referohen mësimi të mësuar me analiza dhe pilotim të qasjeve të ndryshme, përmes krijimit të qendrave për testim, zhvillimit të tyre dhe punës së tyre në implementimin dhe testimin e vlerësimeve tjera për të cilat ato janë përgjegjëse. Ato shfaqin ngjashmëri dhe dallime, të cilat burrojnë nga mandati dhe statusi i tyre. Kjo na mundëson të prezantojmë rekomandime për Taxhikistanin ose për cilindo vend tjetër që planifikon të krijojë qendër nacionale për trajnim.

4.1. Vlerësimi i drejtë dhe transparent i nxënësve

Prezantimi i metodologjive të reja për vlerësim dhe i modeleve të reja të provimeve për regjistrim në universitet, konsiderohen ndër rrëfimet më të suksesshme të arsimit në të gjitha katër shtetet, pasi që ato i kanë i përmirësuar metodat e vlerësimit të studentëve dhe në masë të madhe e kanë reduktuar korrupsionin. Këto metodologji u bënë mekanizëm efektiv për parandalimin e korrupsionit gjatë regjistrimit në universitete dhe kanë ofruar informacione për kushtet reale të të arriturave arsimore deri në diplomim. Kjo kryesisht i atribuohet vullnetit të fuqishëm politik të qeverive të reja ose kryetarëve të shteteve për të krijuar vlerësime transparente dhe për ta mposhtur korrupsion në arsim, për të iniciuar reforma në periudhë të caktuar

kohore dhe për t'i ofruar mbështetje personale Qendrave Nacionale për Testim. Reforma zhvillohet me sukses kur përpos vullnetit politik ekziston edhe një cikël i zhvilluar efektiv dhe teknologjik i vlerësimit ekstern - nëse ka nevojë për ndryshime në shoqëri, nëse ka personel të trajnuar dhe nëse shkollat dhe universitetet janë të interesuara për bashkëpunim. Besimi publik fitohet përmes administrimit, provimeve pa korrupsion dhe përmes një fushatë energjike dedikuar publikut, përmes informimit të publikut, përmes ueb-faqes, publikimeve dhe konferencave të rregullta për shtyp. Në fund, por jo më pak i rëndësishëm, është edhe financimi i mjaftueshëm, i cili u mundëson qendrave t'i arrijnë qëllimet e parashtruara. Sidoqoftë, ekzistojnë disa çështje të rëndësishme, të cilat patjetër duhet të zgjidhen. Ndër ta më me rëndësi është se duhet të sigurohet dhe të operacionalizohet baza ligjore, që vlerësimi i standardizuar ekstern të pranohet si pjesë ekzistuese e praktikave arsimore, gjë që mungon në Ukrainë, me çka QNT-ja bëhet e cenueshme nga vendimet politike të autoriteteve qeveritare, që vijnë e shkojnë.

4.2. Përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies

Të dhënat tregojnë se sistemi i ri i testimit ka arritur qasje më të barabartë në arsimin sipëror, por nuk ka arritur ndikim të rëndësishëm në metodat dhe rezultatet arsimore. Siç tregon shembulli i Kirgizisë, shkollat urbane zakonisht kanë resurse më të mira, janë në gjendje të investojnë më tepër për nxënësit e tyre dhe janë më mirë të përgatitura për llojin shkathtësive të cilat vlerësohen përmes testit. Mësimi në shkollat e viseve rurale dhe malore mbetet i orientuar në memorimin mekanik të fakteve, pra nuk lëviz drejt zhvillimit të shkathtësive ose fitimit të rezultateve të arsimit. Edhe arsimtarët e shkollave rurale dhe malore nuk janë të njoftuar me qasjet për mësim efektiv, gjegjësisht me metodat e ndryshme të testimit. Pjesa më e madhe e tyre nuk kanë mundësi për zhvillim profesional dhe për mësim të teknikave dhe qasjeve inovative, andaj fokusohen në librat shkollorë dhe e promovojnë mësimin mekanik në vend se të favorizojnë mendimin kritik dhe zbatimin e diturisë. Në shumë raste, librat

janë mjetet e vetme të cilave arsimtarët u përmbahen me përpikëri të rreptë. Pra, ekziston një rrugë e gjatë drejt përmirësimit real të mësimdhënies, e cila është e bazuar pikërisht në rezultatet e testimit.

4.3. Paanësia

Ekziston dallim i ndjeshëm ndërmjet rezultateve të suksesit të arritur nga nxënësit, që e kanë mbaruar arsimin e mesëm në qytet dhe ata që e kanë mbaruar arsimin në fshat, si dhe ndërmjet nxënësve që kanë mbaruar programe të ndryshme të studimit. Orientimi i vlerësimit të standardizuar ekstern ekskluzivisht në lëndë të caktuara nuk i merr parasysh paradigmat e kompetencave bashkëkohore në arsim, me çka i detyron nxënësit të koncentrohen vetëm në lëndë të caktuara dhe nuk i merr parasysh paradigmat e kompetencave bashkëkohore arsimore, që i detyrojnë nxënësit të përqendrohen vetëm në lëndët për të cilët do t'i nënshtrohen testimit të standardizuar ekstern, gjegjësisht ta kufizojnë orientimin e përgjithshëm arsimor gjatë arsimit të mesëm. Shumë nxënës të shkollave të mesme, siç është rasti me Azerbajxhanin, e ndryshojnë fokusin e tyre gjatë dy viteve të fundit të shkollimit në shkollat e mesme; ata fillojnë të marrin orë private dhe të përgatiten për provimin për regjistrim në universitet, gjë që shkakton korrupsion të shkollave. Prandaj në të gjitha vendet u shënuan rritje e mësimin privat, i cili ofrohej enkas për përgatitjen e nxënësve për t'i kaluar testet nacionale dhe duke shkaktuar kështu pabarazi të nxënësve në kuadër të arsimit fillor.

5. KONKLUZION

Të gjitha studimet e rastit ofrojnë informacione të çmuara, të cilat nuk janë vetëm në favor të Taxhikistanit, por u ndihmojnë të gjitha vendeve që synojnë të krijojnë sistem për testim. Çështja është: A dëshirojmë ne të mësojmë nga njëri-tjetri? Siç tha kolegu ynë nga Kirgizia në përfundim të studimit të tij: *A dëshirojnë vendet e tjera të Azisë Qendrore të mësojnë nga përvojat e suksesshme të Kirgizisë në*

sferën e testimit, është krejt çështje tjetër, pasi që për shkak të ndodhjeve të fundit tragjike në vend, për shkak të kushteve të varfra socio-ekonomike, shumë vende fqinje më shumë do të preferonin të mësojnë nga SHBA-të, madje edhe nga Rusia, por jo nga Kirgizia. Nëse kjo është e vërtetë, ne të gjithë humbim shumë. Prandaj nuk duhet të lejojmë që të harrohet dituria dhe përvojat e fituara nga këto shtete.

REFERENCAT

- [1] Studimi krahasimtar ishte përgatitur për dhe me mbështetjen e Rrejtit të Qendrave për Politika Arsimore (NEPC) dhe ishte financuar nga OSI
- [2] Mustafayev, T. (2010), Case study if the NTC - Framework Matrix for Azerbaijan, NEPC
- [3] Partskhaladze, N. (2010), Case Study on National Testing Centers - Georgia, NEPC
- [4] Shamatov, D. (2010), Case Studies on National Testing Centers: Comparative Analysis of National Testing Center in Kyrgyzstan and Recommendations for Tajikistan, NEPC
- [5] Grynevych, L. (2010), Case Studies on National Testing Center - Ukraine, NEPC
- [6] Buscaglia, E. (1997), *Corruption and judicial reform in Latin America*, Policy studies Journal, 17 (4)
- [7] Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development*, 24 (6), 638-648.
- [8] Gabrscek, S. (2001), *Access to Higher Education in Slovenia: Assessment reform and the re-creation of a national examination*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(3), 369-389

Roslina Binti Yaakub
Teacher Training Institute, Kuala Lumpur, Malaysia

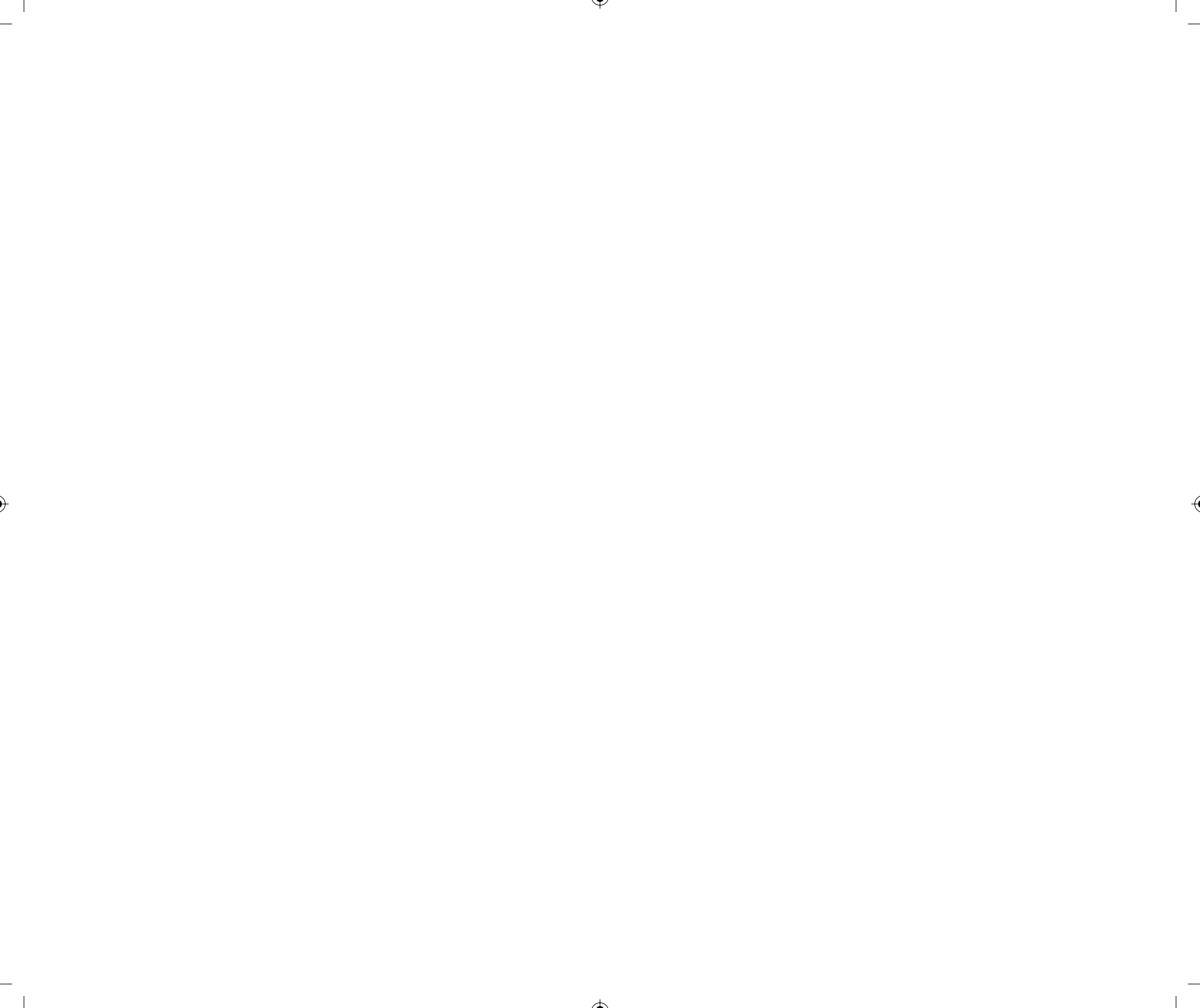
**VALIDATING A THEORY-BASED DESIGN
QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS'
TEACHING ASSESSMENT CONCEPTIONS:
THE INTEGRATED TTAC MODEL**

Рослина Бинти Якуб
*Институт за образование на наставници,
Куала Лумпур, Малезија*

**ВАЛИДАЦИЈА НА ПРАШАЛНИКОТ
ЗА КОНЦЕПЦИИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ
ЗА ОЦЕНУВАЊЕТО ВО НАСТАВАТА (КНОН)
КОЈШТО Е ЗАСНОВАН НА ТЕОРЕТСКИ МОДЕЛ:
ИНТЕГРИРАН МОДЕЛ НА КНОН (ТТАС)**

Roslina Binti Yaakub
Instituti për trajnimin e arsimtareve, Kualla Llampur, Malajzia

**VLEFSHMËRIA E VLERËS SË PYETËSORIT
PËR KONCEPCIONET E ARSIMTARËVE
PËR NOTIMIN NË MËSIMDHËNIE (KANM),
I CILI ËSHTË I BAZUAR NË MODELIN TEORIK:
MODELI I INTEGRUAR I KANM-IT (TTAC)**



VALIDATING A THEORY-BASED DESIGN QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS' TEACHING ASSESSMENT CONCEPTIONS: THE INTEGRATED TTAC MODEL

Roslina Binti Yaakub

ABSTRACT

Aim. This study aimed at validating a four factor measurement instrument of the Teacher Teaching Assessment Conceptions (TTAC) model which is an integration of the Teachers' Teaching Conceptions (TTC) model by Kembers' 1987 and Carles (2007) Soft and Hard Formative dimensions.

Method. Multiple indices tests employed showed a reasonable degree of reliability and validity of the proposed scale. Structural equation modeling technique namely confirmatory factor analysis was used to examine the measurement model. This study used confirmatory factor analysis (CFA) to test the factorial validity of item which was to check if item set were indirect measures of hypothesized latent variables. A set of 21 items extracted earlier using PCA were used and tested using confirmatory factor analysis and items were deleted until scales were of a suitable length and confirmatory factor analysis indicated a good fit to the intended four factor structure.

Sample. The sample consisted of 297 lecturers and teachers from 7 educational institutions: One higher education institutions, two teacher training institutions and four schools, with 40.75% male and 59.25% female participants. Participants were recruited through the following sources: University Malaysia Pahang (UMP), Technical Teaching Training Institution (TTTI), Islamic Teacher Training Institute (ITTI), SK Gombak Setia, Gombak, SK Gombak 1 Kuala Lumpur, SK Bandar Kinrara 1 and Sekolah Menengah Titiwangsa, Kuala Lumpur.

Results. The results obtained indicated the existence of four dimensions: exam preparation, feedback guidance, conduct guidance and formative learning progression. The hypothesized four factor model with 21 items was found to have a not good fit values and so the model was revised. Confirmatory factor analyses of TTAC items demonstrated that a four-factor structural model of the TTAC with 14 items was the best fit model to the data.

Conclusion. This study examined whether there were indeed two types of teaching assessments conceptions effects, whether there were multiplicative effects for type and whether there was an interaction between the two components. TTAC could also be modified easily to fit specific assessment needs on other curriculum areas on teaching conceptions. The wording of the items could be modified to reflect a specific academic subject area.

1. INTRODUCTION

A revised four TTAC factor with 21 items was recently developed (Yaakub, 2010). The previous version of Kembers's (1997) five dimensions on teaching conceptions and Carless (2009) hard and soft formative models which were integrated and considered as the baseline conceptual framework needed adaptation so that the integrated model would distinguish between the notions of summative assessments and formative assessments and both could have an impact on overall teaching and students learning. In addition, since both would explicitly define teachers' teaching assessments conceptions and the dimensions or factors that would help form TTAC variables, these two type of assessments, in turn, would have both direct and multiplicative impact on overall teaching and learning. The integrated model went through rigorous and robust application of principal component analysis (PCA) with orthogonal rotation extracted and initially identified four major TTAC variables with 21 items which provided as a solid base for developing a comprehensive TTAC model. Two of Kember's original dimensions, the Exam Preparation and Conduct Guidance were retained and two new variables emerged as Feedback Guidance and Formative Learning Progression. The constructivist learning theory of the study was further concretized with Lev Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development and Feedback Theory by Arkuld Ramaprashad (1993) provided as the theoretical framework that unpinning the measurement scales of TTAC. The process used in developing this instrument has proven that the psychometric properties of the TTAC were sound and provided support that TTAC consists of multidimensional constructs and offer a strong evidence of reliability of the instrument.

Earlier literature before the millennium showed that studies on TTAC mostly employed phenomenography, interviews, and transcriptions in their studies. Pratt (1992) Trigwell and Prosser (1996), Samuelowicz and Bain (1992) and Gow and Kember (1993) with the underlying need of each study the same: to define conceptions of teaching in order to better understand and, therefore, evaluate teaching and to ultimately improve teacher performance. Throughout

theory and research, although multiple theoretical frameworks have been pursued, none has identified assessment teaching conceptions incorporating formative and feedback perspectives.

Despite the significance of a comprehensive and empirically driven Teachers' Teaching Conceptions framework, it still lacked an empirically supported list of factors related to the teaching assessments conceptions. A uniform set of factors involved in TTAC framework could assist in the development of teaching development and learning. In addition, a new understanding of these TTAC factors will help to build a comprehensive model of TTAC.

Given the small number of design theories and the lack of empirical results of teacher teaching assessment the objectives of this study are:

1. To validate TTAC questionnaire for teachers in Malaysia and if possible eastern countries or beyond through confirmatory factor analysis (CFA). To identify an integrated model of teachers' teaching assessment conceptions.
2. To test for the influence of variables identified in the literature that can potentially have a significant impact on teaching and learning.
3. To discuss the implications of results in order to offer as a guideline to TTAC model and to promote further enquiry in this area.

2. METHODOLOGY

The participants consisted of 297 respondent consisting of Malaysian teachers from one higher education institutions, two teacher training institutions and four schools with 40.75% male and 59.25% female participants. Thus, the sample size (n=297) had more than the minimum required to test using SEM.

2.1. Measures

The general hypothesis was that the proposed model would fit the data. Looking at Figure 1, the specific hypotheses were conduct guidance, feedback guidance, exam preparation and formative learning progression had a direct effect on TTAC (see paths 1, 2,3 and 4). The figure also presented the structural relationship between conduct guidance, feedback guidance, exam preparation and formative learning progression.

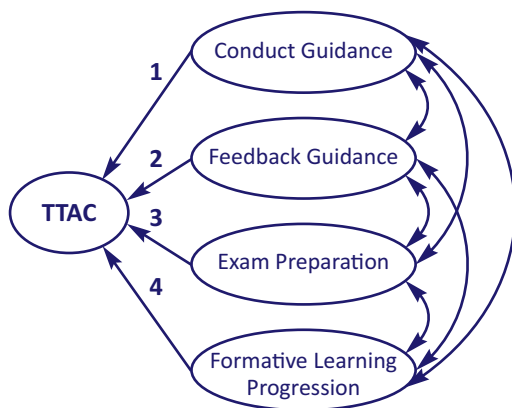


Figure 1: Hypothesized Model of Factorial Structure for TTAC instrument (TTAC, Yaakub, 2010)

The Proposed model hypothesis

1. Conduct Guidance has a direct effect on TTAC
2. Feedback Guidance has a direct effect on TTAC
3. Formative Learning Progression has a direct effect on TTAC
4. Exam Preparation has a direct effect on TTAC
5. Conduct Guidance has a direct relationships with Feedback Guidance, Formative Guidance and Learning Progression

2.2. Analysis of data and results

Once the functional relations between the factors were formulated into a model, the identification phase took place. Measurement of TTAC model was done by identifying the latent variable and each construct was to confirm its dimensionality using confirmatory factor analysis (CFA). Finally, the estimation phase took place testing via Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS 16.0 (Arbuckle, 2007). The measurement model is evaluated like any other SEM model, using goodness of fit measures.

3. MEASUREMENT MODEL OF TTAC

The hypothesized measurement model specifications and the parameter estimates, the four-factor model of TTAC was allowed to correlate to each other. A multitude of measures existed that assist the researcher in deciding either to reject or tentatively retain a priori over the identified model.

A combination of indices of fit was considered to determine whether the model fit the data. These are Comparative Fit Index (CFI, Bentler 1990), the Root Mean Square Error Approximation (RMSEA, Steiger and Lind 1980) and the minimum fit function Chi-Square ratio degrees of freedom (CMIN/DF, Marsh and Hocevar, 1985). The cutoff criteria/values for accepting the model were $CFI \geq .95$ and $RMSEA < .08$ (Hu & Bentler, 1999).

Figure 2 showed the model specifications and estimation for TTAC. An examination of the AMOS output, including standardized factor weights and modification index, identified seven items to be dropped and an error covariance between a few items. The results of the hypothesis model showed that CFI was greater than 0.87 indicated not a good fit to the data, and the RMSEA of about .085 indicates a middle fit of the model and 0.08 represents a reasonable error of approximation. Thus because the hypothesized model lacked fit and that the model was somewhat inconsistent with the data, thus decision was to reject of the null hypothesis.

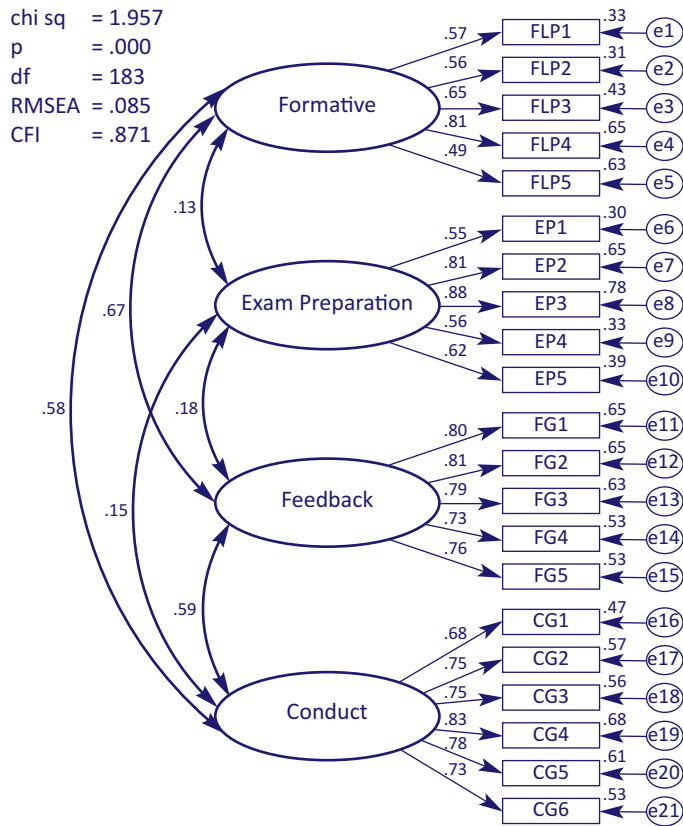


Figure 2: Model specification and estimation of hypothesized model adequacy

3.1. Model revision

An examination of the AMOS output, including factor weights and modification indices, indicated an improved model was achieved through the removal of seven items (three items from Formative Learning Progression: FLP 1, FLP2, FLP3, two items from Exam Preparation: EP1, EP 2, one item Feedback Guidance FG I and one item from conduct guidance CG1) were deleted to improve the fit indices to indicate good model fit.

The fit indices indicated a good fitting model. The fit indices after model revised reflected a high level of fit. The absolute fit index of RMSEA (.063) and CFI (.955) offered evidence that the model fit the data well. The normed chi-square (2.079) also falls within the recommended range from one to five.

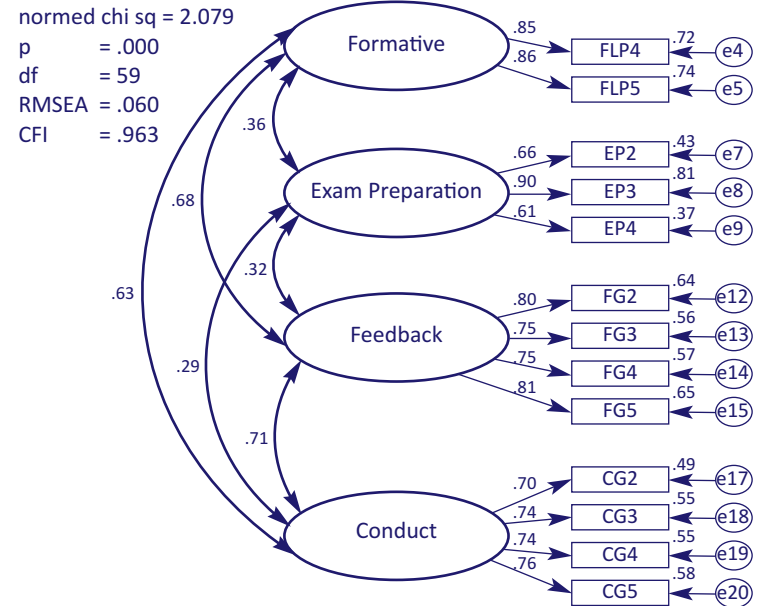


Figure 3: A TTAC Revised Model

3.2. Convergent validity

The removal of items resulted in the convergent validity of the constructs with loadings of all items more than .7 for three variables: conduct guidance, exam preparation and feedback guidance.

Figure 3 shows the results of the hypothesis model using the confirmatory modeling yielded consistency of the hypothesized causal relationships with the data (normed Chi-square = 2.079; RMSEA = .06; CFI = .963). All these fit indices satisfied their critical cut scores; the results, therefore, indicated a fitting TTAC.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Several widely used instruments have been used in evaluating teachers teaching conceptions and there is yet an instrument on teacher's teaching assessment conceptions. This study validated the TTAC dimensions through confirmatory factor analysis. The results showed that the measurements are valid and reliable. The findings of the present study have expanded the existing body of knowledge on assessment conceptions in several ways. First, the results substantiated the psychometric adequacy of the measure assessment conceptions. Second, the results validated the good fit of the TTAC model. Third, while the present study provides indications that the model explains and distinguishes between the notions of summative assessments and formative assessments, the findings of the study have some practical as well as pedagogical implications. In order to explore quantitative comparative research a valid and reliable instrument is integral. Based on the findings of this study, a further analysis on factorial invariance is desirable.

REFERENCES

- [1] Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- [2] Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9,135-155.
- [3] Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220.
- [4] Ramaprasad, Arkalgud, (1983). On the Definition of Feedback, *Behavioral Science*, 28:1 Jan.) p.4
- [5] Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111. Rerieved from http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:99757/CHSteel_EDMEDIA2003.pdf
- [6] Trigwell, K., Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- [7] Trigwell, K., Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87. Retrieved from <http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/lclonWiki/images/3/34/Trigwell1996.pdf>
- [8] Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ВАЛИДАЦИЈА НА ПРАШАЛНИКОТ ЗА КОНЦЕПЦИИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОЦЕНУВАЊЕТО ВО НАСТАВАТА (КНОН) КОЈШТО Е ЗАСНОВАН НА ТЕОРЕТСКИ МОДЕЛ: ИНТЕГРИРАН МОДЕЛ НА КНОН (ТТАС)

Рослина Бинти Јакуб

РЕЗИМЕ

Цел. Оваа студија има за цел да ја провери валидноста на инструментот за мерење, што се базира на четири фактори, на Моделот за концепциите на наставниците за оценувањето во наставата (КНОН)*, којшто претставува интеграција на Концепциите на наставниците за наставата (КНН)* од Кемберс (Kembers, 1987) и Керлис (Carles, 2007) за умерените и цврстите формативни димензии.

Метода. Се користеа тестовите со повеќекратни показатели што покажаа задоволителен степен на веродостојност и валидност на предложената скала. Се користеше техниката за моделирање со структурално изедначување, односно анализа на факторот за потврдување за да се испита моделот на мерењето. Оваа студија ја користеше Анализата на факторот на потврдување (АФП)* за да се тестира факторската валидност на ајтемот со цел да провери дали групата ајтеми претставуваат индиректни единици мерки на хипотетски латентни варијабли. Една група од 21 ајтем, претходно одбрани со примена на Анализата на главната компонента (АГК)*, беа употребени и тествани користејќи ја анализата на факторот за потврдување, така што ајтемите беа бришани сè додека скалите не станаа со соодветна должина и кога анализата на факторот за потврдување не покажа добра соодветност со претпоставената структура на четирите фактори.

Примерок. Примерокот се состоеше од 297 предавачи и наставници од седум образовни институции: една високообразовна институција, две институции за стручно усовршување на наставниот кадар и четири училишта, со 40,75 % машки и 59,25 % женски учесници. Учесниците беа одбрани од: Паханг универзитетот во Малезија (UMP), Институцијата за обука во техничката нас-

* Види прилог за кратенките.

тава (ТТТИ), Исламскиот институт за обука на наставниците (ИТТИ) и од училишта во Куала Лумпур (SK Gombak Setia, Gombak, SK Gombak 1 Kuala Lumpur, SK Bandar Kinrara 1 и Sekolah Menengah Titiwangsa).

Резултати. Добиените резултати укажуваат на постоење на четири димензии: подготвување на испитите, насочување преку повратните информации, насочување на однесувањето и напредувањето во формативното учење. Беа добиени наоди дека хипотетскиот модел на четирите фактори со 21 ајтем нема добри вредности за софпаѓање со моделот заради што моделот беше ревидиран. Анализите на факторот за потврдување на ајтемите за КНОН покажаа дека структуралниот модел на четирите фактори за КНОН со 14 ајтеми е модел во којшто податоците најдобро се вклопуваат.

Заклучок. Со оваа студија се испитуваше дали навистина постојат два вида на ефекти од концепциите на наставниците за оценувањата во наставата, потоа дали таквите ефекти можат да бидат повеќекратни и дали има интеракција меѓу двете компоненти. Моделот на КНОН би можел, исто така, да биде лесно модификуван за да одговара на специфичните потреби за проценка и на други програмски подрачја на концепциите за наставата. Формулирањето на ајтемите би можело да се модификува за да одразува едно специфично образовно предметно подрачје.

1. ВОВЕД

Неодамна беше развиен ревидиран Моделот со четирите фактори, со 21 ајтем, за КНОН (Yaakub, 2010). Беше потребна адаптација на претходната верзија за петте димензии на концепциите за наставата на Кемберс (Kember, 1997) и на онаа на Керлис (Carless, 2009) за моделите на умерените и цврстите формативни димензии, коишто беа интегрирани и коишто се сметаа за основна концепциска рамка, така што интегрираниот модел да може да прави разлика меѓу претставите за сумативните оценувања и формативните оценувања на тој начин обете верзии да можат да имаат влијание врз целокупната настава и учењето на учениците. Притоа, бидејќи обете би можеле јасно да ги дефинираат концепциите на наставниците за оценувањата во наставата и димензиите или факторите коишто би им помогнале да ги формираат варијаблите на КНОН, овие два вида на оценувања, надоврзани, би имале директно и повеќекратно влијание врз целокупната настава и учењето. Интегрираниот модел помина низ ригорозна и цврста Анализа на главната компонента* (АГК) со ортогонална ротација којашто издвои и во почетокот идентификува четири главни варијабли на КНОН со 21 ајтем коишто обезбедија солидна основа за развивање на еден сеопфатен модел на КНОН. Две од првобитните димензии на Кембер за „Подготвувањето на испитите“ и за „Насочување на однесувањето“ беа задржани, а се појавија две нови варијабли т. е. „Насочување преку повратните информации“ и „Напредување во формативното учење“. Теоријата на конструктивистичкото учење која понатаму беше конкретизирана од Лав Виготски (1978) во зоната на наредниот развој и во теоријата на повратните информации од Аркулд Рамапрашад (Arkuld Ramaprasad, 1993) обезбедија теоретска рамка што ги расплетка мерните скали на КНОН. Процесот што се користеше во изготвувањето на овој инструмент докажа дека психометриските особини на КНОН беа солидни и обезбедуваа поддршка дека КНОН се

состои од повеќедимензионални заклучоци и нуди убедливи податоци за веродостојноста на инструментот.

Постарата литература, пред овој милениум, покажува дека студиите на КНОН најмногу ги користеле феноменологијата, интервјуата и транскрипцијата во своите проучувања. Праг (Pratt, 1992), Тригвел и Просер (Trigwell and Prosser, 1996), Смоелович и Беин (Samuelowicz and Bain, 1992) и Гоу и Кемер (Gow and Kember, 1993) ја нагласувале потребата на секоја студија за истото: да се дефинираат концепциите за наставата за подобро разбирање и, следствено, за вреднување на наставата и, конечно, за подобрување на учинокот на наставникот. Во целата теорија и сите истражувања, иако биле следени повеќекратни теоретски рамки, никој не ги одредил концепциите за оценувањето во наставата што ги вклучуваат гледиштата за формативното оценување и повратните информации.

Наспроти значењето на една опширна и емпириски водена рамка на Концепциите на наставниците за наставата, сè уште недостасува листа на емпириско поддржани фактори поврзани со концепциите за оценувања во наставата. Една еднообразна група на фактори вклучени во рамката на КНОН би можеле да помогнат во развојот на наставата и на учењето. Притоа, едно ново разбирање на овие фактори на КНОН би помогнало да се изгради сеопфатен модел на КНОН.

Имајќи го предвид малиот број на изградени теории и недостигот на емпириски резултати од оценувањето на наставниците во наставата, задачите на оваа студија се:

1. да се потврди значењето на прашалникот на КНОН за наставниците во Малезија и, доколку е можно, во источните земји, а и пошироко, преку Анализа на факторот за потврдување (АФП), да се одреди еден интегриран модел на Концепциите на наставниците за оценувањето во наставата;

* Види прилог за кратенките.

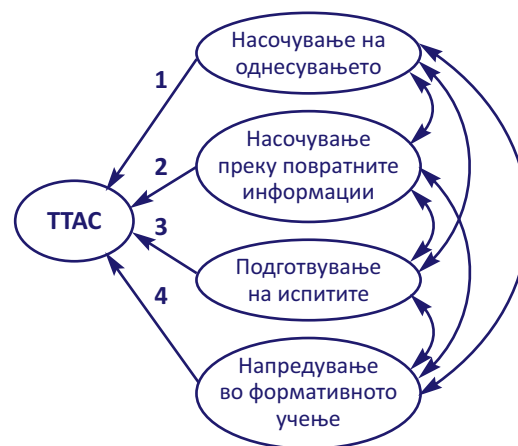
2. да се тестира влијанието на варијаблите идентификувани во литературата што можат потенцијално да имаат значително влијание врз наставата и учењето;
3. да се продискутира за импликациите на резултатите за да се понуди упатство за моделот на КНОН и да се поттикнуваат натамошни проучувања во ова подрачје.

2. МЕТОДОЛОГИЈА

Учесници во студијата беа 297 испитаници: наставници од Малезија, предавачи и наставници од една високообразовна институција, две институции за стручно усовршување на наставниот кадар и четири училишта, со 40,75 % машки и 59,25 % женски учесници. Така, обемот на примерокот (n=297) имаше повеќе од минимумот што беше потребен за тестирањето користејќи Моделирање на структуралното изедначување (МСИ)*.

2.1. Мерки

Општата хипотеза беше дека предложениот модел би одговарал за податоците. Ако погледнеме во дијаграмот 1, специфичните хипотези: Насочување на однесувањето, Насочување преку повратните информации, Подготвување на испитите и Напредување во формативното учење, имаа директен ефект врз КНОН (види ги линиите на движење 1, 2, 3 и 4). Дијаграмот, исто така, ја презентираше структуралната врска меѓу Насочувањето на однесувањето, Насочување преку повратните информации, подготвувањето на испитите и напредувањето во формативното учење.



Дијаграм 1: Хипотетски модел на факторската структура за инструментот на КНОН (ТТАС)(ТТАС, Yaakub, 2010)

Хипотези на предложениот модел

1. Насочувањето на однесувањето има директен ефект врз КНОН.
2. Насочувањето преку повратните информации има директен ефект врз КНОН.
3. Напредувањето во формативното учење има директен ефект врз КНОН.
4. Подготвувањето на испитите има директен ефект врз КНОН.
5. Насочувањето на однесувањето има директни врски со насочувањето преку повратните информации и со напредувањето во учењето.

2.2. Анализа на податоците и резултатите

Откако функционалните врски меѓу факторите беа формулирани во еден модел, започна фазата на идентификација. Мере-

* Види прилог за кратенките.

њето на моделот на КНОН беше направено преку идентификување на латентната варијабла и секој конструкт требаше да ја потврди својата димензионалност користејќи ја Анализата на факторот за потврдување АФП. Најпосле, се реализираше фазата на проценка со тестирање преку Моделирањето на структуралното изедначување (МСИ) користејќи го AMOS 16.0 (Arbuckle, 2007). Моделот на мерењето се проверува како и секој друг МСИ модел користејќи ги показателите за тоа во кој степен мерките се соодветни за моделот.

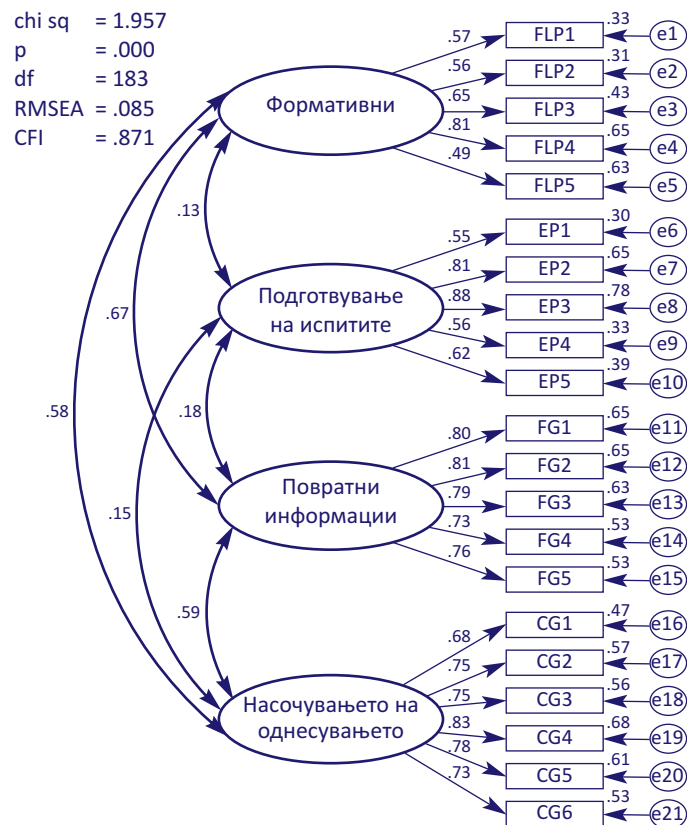
3. МОДЕЛ НА МЕРЕЊЕТО НА КНОН (ТТАС)

Спецификациите на хипотетскиот модел на мерење и параметарските пресметки, овозможуваат четирите фактори на моделот на КНОН да се поврзуваат еден со друг. Постоеше мноштво на мерки што му помагаат на истражувачот во одлучувањето дали да го отфрли или привремено да го задржи априори одредениот модел.

Беше земена предвид една комбинација на показатели за соодветност за да се одреди дали моделот е усогласен со податоците. Тоа се Индексот за компаративна соодветност (ИКС / CFI*), Bentler 1990), Приближната вредност на грешката на средната вредност на квадратниот корен (ПВГСВКК / RMSEA*), Steiger and Lind 1980) и Минималната функција на соодветност на коефициентот на степените на слобода на Хи-квадратот (МФСКССХК / CMIN/DF*), Marsh and Hocevar, 1985). Реперните критериуми/ вредности за прифаќањето на моделот беа за ИКС (CFI) $\geq .95$ и за ПВГСВКК (RMSEA) $< .08$ (Hu & Bentler, 1999).

Дијаграмот 2 ги покажува спецификациите на моделот и проценката за КНОН. При проверка на резултатот со помош на AMOS, вклучувајќи го и индексот за стандардизирани факторски тежини и модификацијата, беа идентификувани седум ајтеми што треба да се отфрлат и едно несовпаѓање на грешки меѓу неколку ајтеми. Резултатите од хипотетскиот модел покажаа дека ИКС беше поголем од .087 што укажуваше дека не е соодветно

добар за податоците, и дека ПВГСВКК е околу .085 што укажува на средна усогласност на моделот, додека 0.08 претставува умерена грешка на приближната вредност. Затоа, бидејќи на хипотетскиот модел му недостасуваше усогласност и бидејќи моделот беше некако недоследен со податоците, беше одлучено да се отфрли нултата хипотеза.

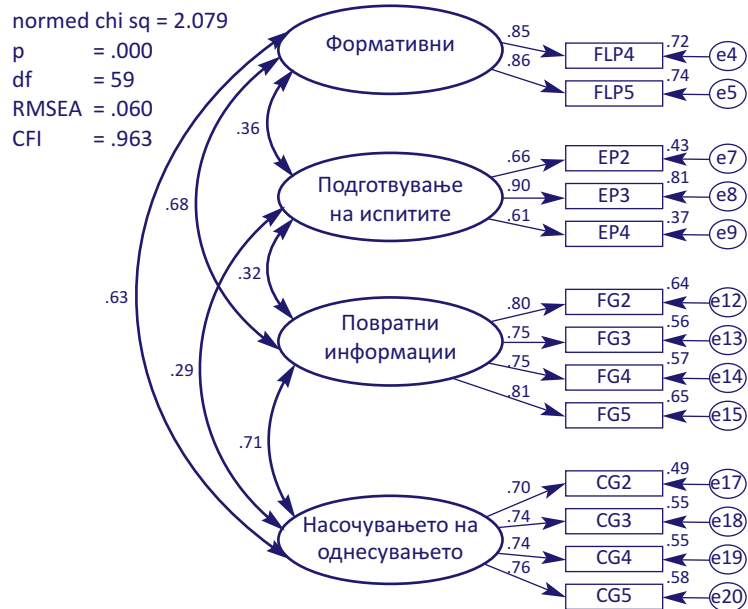


Дијаграм 2: Спецификација на моделот и проверка на хипотетската адекватност на моделот

* Види прилог за кратенките.

3.1. Ревизија на моделот

Едно испитување на резултатите од AMOS, вклучувајќи ги и индексите за факторските тежини и модификацијата, покажа дека е добиен подобрен модел преку изоставане на седум ајтеми (три ајтеми од Напредувањето во формативното учење (НФУ / FLP*): FLP 1, FLP2, FLP3, два ајтеми од Подготвувањето на испитите (ПИ / EP*): EP1, EP 2, еден ајтем од Насочувањето преку повратните информации (НППИ / FG*) FG I и еден ајтем од Насочувањето на однесувањето (НО / CG*) коишто беа избришани за да се подобрат индексите за соодветности да се добие добра усогласеност на моделот.



Дијаграм 3: Ревидиран модел на КНОН

* Види прилог за кратенките.

Индексите за соодветност укажаа на добро усогласен модел. Откако моделот беше ревидиран, индексите за соодветност, укажуваа на високо ниво на усогласеност. Апсолутниот индекс на ПВГСВКК (RMSEA) (.063) и на ИКС (CFI) (.955) понудија податоци дека моделот е сосем усогласен со резултатите. Нормираниот Хи-квадрат (2.079), исто така се вклопува во рамките на препорачаниот опсег од еден до пет.

3.2. Конвергентна валидност

Отстранувањето на ајтемите резултираше со конвергентна валидност на конструктите со заситување кај сите ајтеми со вредности поголеми од .7, и тоа на три варијабли: Насочување на однесувањето, Подготвување на испитите и Насочување преку користење на повратните информации.

Дијаграмот 3 ги покажува резултатите од хипотетскиот модел користејќи го потврдното моделирање на добиената конзистентност на хипотетските причински односи со податоците (за нормираниот Хи-квадрат = 2.079; за ПВГСВКК (RMSEA) = .06; и за ИКС (CFI) = .963). Сите овие индекси на соодветност ги задоволија своите критички репери; затоа резултатите покажаа усогласност со КНОН.

4. ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧОК

За проценка на на Концепциите на наставниците за наставата веќе се користени неколку инструменти, а сега еве постои и инструмент за Концепциите на наставниците за оценување во наставата. Оваа студија ги вреднуваше димензиите на КНОН преку анализа на факторот за потврдување. Резултатите покажаа дека мерењата се валидни и вердостojни. Наодите од оваа студија го проширија обемот на знаењата за концепциите за оценувањето на неколку начини. Најпрвин, резултатите ја потврдија психо-

метриската адекватност на концепциите за проценка на прамерите. Второ, резултатите ја потврдуваа добрата усогласеност на моделот на КНОН. Трето, додека оваа студија дава индикации дека моделот ги објаснува и прави разлика меѓу претставите за сумативните оценувања и за формативните оценувања, наодите од студијата имаат извесни практични и педагошки импликации. За да може да се истражува едно квантитативно компаративно проучување битен фактор е валиден и веродостоен инструмент. Врз основа на наодите од оваа студија, пожелно е да се направи натамошна анализа на факторската непроменливост.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- [2] Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 135-155.
- [3] Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220.
- [4] Ramaprasad, Arka, (1983). On the Definition of Feedback, *Behavioral Science*, 28:1 Jan.) p.4
- [5] Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111. Retrieved from http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:99757/CHSteel_EDMEDIA2003.pdf
- [6] Trigwell, K., Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- [7] Trigwell, K., Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87. Retrieved from <http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/lclonWiki/images/3/34/Trigwell1996.pdf>
- [8] Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ПРИЛОГ 1

Користени кратенки во текстот:

АФП (CFA)	- Confirmatory factor analysis / Анализа на факторот за потврдување
ИКС (CFI)	- Comparative Fit Index / Индекс на компаративната соодветност
НО (CG)	- Conduct guidance / Насочување на однесувањето
МФСКСХК (CMIN/DF)	- Chi-Square ratio degrees of freedom / Минималната функција на соодветност на коефициентот на степените на слобода на Хи-квадратот
ПИ (EP)	- Exam Preparation / Подготвување на испитите
НППИ (FG)	- Feedback Guidance / Насочување преку повратните информации
НФУ (FLP)	- Formative Learning Progression / Напредување во формативното учење
ИИОН (ITTI)	- Islamic Teacher Training Institute / Исламски институт за обука на наставниците
АГК (PCA)	- Principal component analysis / Анализа на главната компонента
ПВГСВКК (RMSEA)	- Root Mean Square Error Approximation / Приближна вредност на грешката на средната вредност на квадратниот корен
МСИ (SEM)	- Structural Equation Modeling / Моделирање на структуралното изедначување

КНОН (ТТАС) - Teachers' Teaching Assessment Conceptions model /
Модел на Концепциите на наставниците за оценување во наставата

КНН (ТТС) - Teachers' Teaching Conceptions /
Концепции на наставниците за наставата

ИОТН (ТТТИ) - Technical Teaching Training Institution /
Институција за обука во техничката настава

ПУМ (UMP) - University Malaysia Pahang /
Паханг универзитет во Малезија

VLEFISHMËRIA E VLERËS SË PYETËSORIT PËR KONCEPCIONET E ARSIMTARËVE PËR NOTIMIN NË MËSIMDHËNIE (KANM), I CILI ËSHTË I BAZUAR NË MODELIN TEORIK: MODELI I INTEGRUAR I KANM-IT (TTAC)

Roslina Binti Yaakub

REZYME

Qëllimi. Ky studim ka për qëllim ta konfirmojë vlefshmërinë e instrumenti për matje, i cili bazohet në katër faktorë, pastaj Modelin e Konceptioneve të Arsimitarëve për Notimin në Mësimdhënie KANM*, i cili paraqet integrim të Konceptioneve të Arsimitarëve për Mësimdhënien nga Kembers-i (Kembers, 1987) dhe Kerlis-i (Carles, 2007) për Dimensionet e Matura dhe të Fuqishme Formative.

Metoda. Në këtë studim u përdorën teste me më shumë tregues, që dëshmuar shkallë të mjaftueshme të vlefshmërisë dhe besueshmërisë së shkallës së propozuar. Me këtë rast u përdor teknika e modelimit të barazimit strukturor, përkatësisht analiza e faktorit për konfirmim, për ta kontrolluar kështu modelin e matjes. Ky studim e shfrytëzoi Analizën e Faktorit të Konfirmimit AFK, për ta testuar me të analizën faktoriale të ajtemit, që ashtu të provohet nëse grupi i ajtemëve shpreh njësi të masave indirekte të variablave hipotetike latente. Një grup prej 21 ajtemëve të përzgjedhur paraprakisht, përmes zbatimit të AKK-së (Analizës së Komponentit Kryesor), u përdorën dhe u testuan duke e shfrytëzuar analizën e faktorit për vërtetim, ndërsa ajtemët u fshinë derisa shkallët nuk e arritën gjatësinë e përshatshme dhe derisa analiza e faktorit të konfirmimit nuk dëshmoi përshtatshmëri adekuate me strukturën e parashikuar të katër faktorëve.

Modeli. Modeli përbëhej nga 297 ligjërues dhe arsimtarë nga 7 institucione arsimore: një institucion i lartë arsimor, dy institucione për aftësim profesional të kuadrit arsimor dhe katër shkolla, me 40.75% meshkuj dhe 59.25% femra. Pjesëmarrësit u zgjodhën nga: Universiteti Pahang në Malajzi (UMP), Institucioni për Trajnim në Mësimdhënien Teknike (TTTI), Instituti Islamik për Trajnimin e Arsimitarëve (ITTI), si dhe nga shkollat e Kuala Lumpurit (SK Gombak Setia, Gombak, SK Gombak 1 Kuala Lumpur, SK Bandar Kinrara 1 dhe Sekolah Menengah Titiwangsa).

* Shih shtojcën e shkurtesave.

Rezultatet. Rezultatet e fituara dëshmuar për ekzistimin e katër dimensioneve: përgatitja e provimeve, orientimi përmes informacioneve kthyesë, orientimi i sjelljes dhe përparimi i mësimin formativ. Në këtë mënyrë ishin fituar udhëzime se modeli hipotetik i katër faktorëve me 21 ajtemë nuk ka vlera të mira për t'u përshtatur me modelin, prandaj modeli u revidua. Analizat e faktorit për konfirmimin e ajtemëve për KANM vërtetuan se modeli strukturor i katër faktorëve ka qenë modeli më i përshtatshëm, me të cilin të dhënat përshtaten më së miri.

Konkluzioni. Me këtë studim u provua se a ekzistojnë me të vërtetë dy lloje të efekteve të konceptoneve për notimin e mësimdhënies, mandej se a mund të jenë ato efekte të njëtrajtshme ose shumëtrajtshme dhe se a ka ndërveprim ndërmjet dy komponentëve. Modeli i KANM-së po ashtu mund të modifikohet lehtë, që kështu t'u përgjigjet nevojave specifike për vlerësim dhe sferave të tjera programore të konceptoneve të mësimdhënies. Formulimi i ajtemëve do të mund të modifikohet që ashtu ta reflektojë një sferë specifike arsimore.

1. HYRJE

Para do kohe ishte reviduar Modeli i katër faktorëve me 21 ajtemë KANM (Yaakub, 2010). Për këtë nevojitej një adaptim i versionit paraprak të Kembers-it (Kembers, 1997) për pesë dimensionet e koncepcioneve për mësimdhënie dhe versionit të Kerlis-it (Carless 2009) për modelet dhe dimensionet e matura dhe të forta formative, të cilat ishin integruar dhe të cilat konsideroheshin kornizë themelore e koncepcioneve, andaj modeli i integruar mund të bënte dallim ndërmjet pasqyrimit të notimit sumativ dhe atij formativ, madje të dy mund të kishin ndikim ndaj mësimdhënies dhe mësimin në përgjithësi. Me këtë rast, meqenëse të dyja do të mund t'i definojnë qartë konceptet e arsimtarëve për notin në mësimdhënie dhe dimensionet ose faktorët që do t'u ndihmonin në formimin e variablave të KANM-së, këto dy lloje të notimit, të ndërlidhura mes vete, do të kishin ndikim të drejtpërdrejtë dhe të shumëfishtë ndaj mësimdhënies dhe mësimin në përgjithësi. Modeli i integruar ka kaluar nëpër një Analizë të rreptë dhe të fuqishme të komponentit kryesor (AKK) me rotacion ortogonal, i cili është veçuar dhe në fillim i ka identifikuar katër variabla kryesore të KANM-së me 21 ajtemë, të cilët kanë mundur bazë solide për zhvillimin e një modeli të zgjeruar të KANM-së. Kështu u ruajtën dy nga dimensionet fillestare të Kember-it, ai për "Përgatitjen e provimeve" dhe dimensionin për "Orientimin e sjelljes", ndërsa më tej u shfaqën edhe dy variabla të reja, si "Orientimi i informacioneve kthyese dhe Përparimi i mësimin formativ". Teoria e mësimin konstruktivist të studimit më vonë u konkretizua nga Lev Vigotsky's (Lev Vigotsky, 1978) në "Zonën e Zhvillimit të Ardhshëm" dhe në "Teorinë e Informacioneve Kthyese" nga Arkuld Ramaprashad (Arkuld Ramaprashad, 1993), që siguruan kornizë teorike, e cila i gërshetoi shkallët matëse të KANM-së. Procesi, që përdorej në përgatitjen e këtij instrumenti, vërtetoi se veçoritë psikometrike të NAMS-së ishin solide dhe ato siguruan mbështetje se KANM-ja përbëhet nga konstrukte multidimensionale dhe se ajo ofron të dhëna bindëse për besueshmërinë e instrumentit.

Literatura e mëparshme, para këtij mileniumi, pohonte se studimet e KANM-së më shumë kanë shfrytëzuar fenomenografi, inter-

vista dhe transkribime. Autorët Prat (Pratt, 1992), Trigvell dhe Proser (Trigwell and Prosser 1996), Smoeloviç dhe Bein (Samuelowicz dhe Bain 1992), po edhe Gou dhe Kember (Gow and Kember, 1993), e kanë theksuar nevojën e secilit studim me qëllim që: të përkufizohen konceptet e mësimdhënies që ashtu të kuptohet më mirë dhe, rrjedhimisht, të përmirësohet munda i arsimtarit. Në gjithë ajo teori dhe në të gjitha ato hulumtime, edhe pse janë ndjekur korniza teorike multidimensionale, askush nuk i ka përcaktuar konceptet për vlerësimin e mësimdhënies, të cilat i inkorporojnë pikëpamjet për notimet formative dhe informacionet kthyese.

Përkundër domethënies së një kornize të gjerë empirike të Koncepteve të Arsimtarëve për Mësimdhënie, ende mungon lista e faktorëve empirikë që kanë të bëjnë me konceptet për notimin e mësimdhënies. Një grup i njëtrajtshëm i faktorëve të përfshirë në kornizën e KANM-së do të mund të ndihmojë në zhvillimin e mësimdhënies dhe mësimin. Me këtë rast një kuptim i ri i këtyre faktorëve të KANM-së do ta ndihmonte ndërtimin e një modeli gjithëpërfshirës të KANM-së.

Duke e pasur parasysh numrin vogël të teorive dhe mungesën e rezultateve empirike të notimit të arsimtarëve në mësimdhënie, de-tyrat e këtij studimi janë:

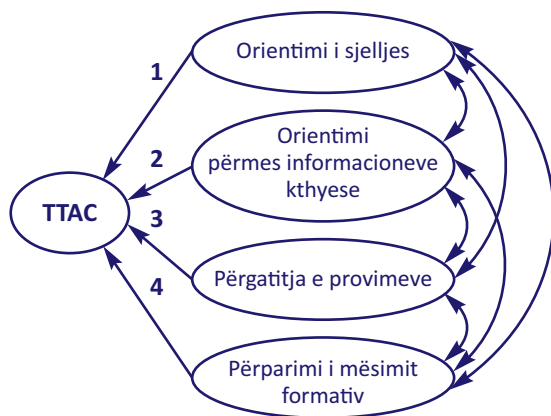
1. Të vërtetohet vlera e pyetësorit të KANM-së për arsimtarët e Malajzisë dhe, nëse është e mundur, në vendet lindore, por edhe më gjerë, që përmes Analizës së Faktorit të Konfirmimit (AFK), ta përcaktojnë një model të integruar të Koncepteve të Arsimtarëve për Notimin në Mësimdhënie.
2. Të testohet ndikimi i variablave të identifikuar në literaturë, të cilat do të mund të kenë ndikim të konsiderueshëm ndaj mësimdhënies dhe mësimin.
3. Të diskutohet për implikimet e rezultateve, që ashtu të ofrohet një udhëzim për modelin e KANM-së dhe të nxiten studimet e mëtejme në këtë sferë.

2. METODOLOGJIA

Pjesëmarrës në këtë studim ishin gjithsej 297 të anketuar: arsimtarë të Malajzisë, ligjërues dhe arsimtarë të një institucioni të lartë arsimor, dy institucione për përkryerje profesionale të kuadrit arsimor dhe katër shkollave me 40.75% meshkuj dhe 59.25% femra. Kjo do të thotë se modeli reprezentativ (n=297) ishte më i lartë se pragu minimal për testim sipas MBS-së (Modelimi i Barazimit Struktural).

2.1. Masat

Hipoteza e përgjithshme ishte se modeli i propozuar do t'u përgjigjej të dhënave. Nëse ia hedhim një vështrim Diagramit 1, hipotezat specifike: Orientimi i mësimdhënies, Orientimi përmes informacioneve kthyesë, Përgatitja e provimeve dhe Përparimi i mësimin formativ, kishin efekt të drejtpërdrejtë ndaj KANM-së (shiko linjat e lëvizjes 1, 2, 3 dhe 4). Gjithashtu diagrami e prezantonte edhe lidhjen strukturore ndërmjet Orientimit të sjelljes, Orientimit përmes informacioneve kthyesë, Përgatitjes së provimeve dhe Përparimit në mësimin formativ.



Diagrami 1: Modeli hipotetik i strukturës së faktorit për instrumentin e KANM-së (TTAC, Yaakub, 2010)

Hipoteza e modelit të propozuar

1. Orientimi i sjelljes ka efekt të drejtpërdrejtë ndaj KANM-së
2. Orientimi përmes informacioneve kthyesë ka efekt të drejtpërdrejtë ndaj KANM-së
3. Përparimi në mësimin formativ ka efekt të drejtpërdrejtë ndaj KANM-së
4. Përgatitja e provimeve ka efekt të drejtpërdrejtë ndaj KANM-së
5. Orientimi i sjelljes ka lidhje të drejtpërdrejta me orientimin e informacioneve kthyesë në mësim dhe përparimin e mësimin

2.2. Analiza e të dhënave dhe rezultateve

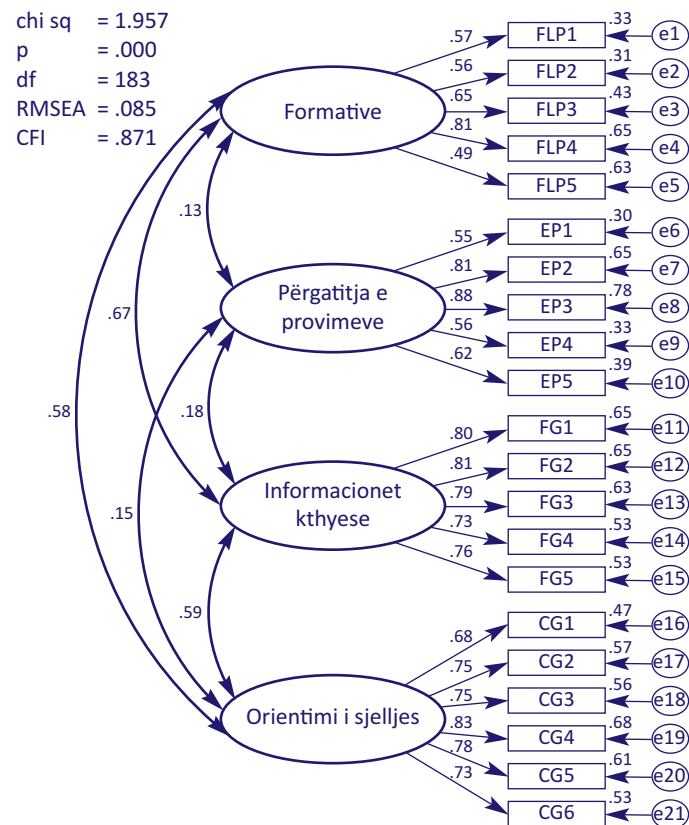
Pasi që u formuan lidhjet funksionale ndërmjet faktorëve në një model, filloi faza e identifikimit. Matja e modelit KANM-së u bë përmes identifikimit të variablës latente dhe çdo konstrukt u desh ta vërtetojë dimensionalitetin e vet, duke e shfrytëzuar Analizën e Faktorit për Konfirmim (AFK). Pastaj u realizua edhe faza e vlerësimit, duke u testuar përmes Modelimit të Barazimit Struktural (SEM), si dhe duke përdorë AMOS 16.0 (Arbuckle, 2007). Modeli i matjes vlerësohet si çdo model tjetër MBS, duke i përdorë treguesit për atë se cila shkallë e masave është e përshtatshme për modelin.

3. MODELI I MATJES SË KANM-SË

Specifikacionet e modelit hipotetik të matjes dhe llogaritë parametrike mundësuan ndërlidhjen midis katër faktorëve të modelit KANM-së që ai të lidhet me një model tjetër. Ekzistonte një sërë masash që i ndihmuan hulumtuesit të vendosë se a do ta refuzojë ose ta ruajë përkohësisht modelin apriori të pranuar.

Me këtë rast u mor parasysh një kombinim i indikatorëve të përshtatshmërisë, që ashtu të përcaktohet nëse modeli është i përshtatshëm me të dhënat. Ato janë Indeksi i Përshtatshmërisë Komparative IPK (CFI, Bentler 1990), Vlera e Përafërt e Gabimit të Vlerës Mesatare të Rrënjës Katrore VPGVMRRK (RMSEA, Steiger and Lind, 1980) dhe Funkzioni Minimal i Përshtatshmërisë së Koefficientit të Shkallëve të Lirisë së Hi-katororit (χ^2) FMPKSHLH (CMIN/DF*), Marsh and Hocevar, 1985). Kriteret/vlerat e mostrës së tillë për pranimin e modelit ishin për IPK (CFI \geq .95 dhe për RMSEA) $<$.08 (Hu & Bentler, 1999).

Dijagrami 2 i paraqet specifikacionet e modelit dhe vlerësimet të KANM-së. Gjatë kontrollimit të rezultatit me ndihmën e AMOS-it, duke e përfshirë edhe indeksin për peshat dhe modifikimet e standardizuara faktoriale, u identifikuan shtatë ajtemë që duhej braktisur dhe një mospërputhje e gabimeve ndërmjet disa ajtemëve. Rezultatet e modelit hipotetik treguan se IPK-ja (Indeksi për Përshtatshmëri Komparative) ishte më i lartë se 0.87, që do të thotë se kjo nuk është adekuate me të dhënat, ndërsa VPGVMRRK (Vlera e Përafërt e Gabimit të Vlerës Mesatare të Rrënjës Katrore) është rreth.085, që nënkupton se është mesatarisht e përshtatshme për modelin, ndërsa 0.08 paraqet gabim mesatar për vlerën e përafërt. Prandaj, pasi që modelit hipotetik i mungonte përshtatshmëria, si dhe meqenëse modeli nuk përputhej me të dhënat, u mor vendim që hipoteza zero të refuzohet.



Diagrami 2: Specifikacionet e modelit dhe kontrollimi i përshtatshmërisë hipotetike të modelit

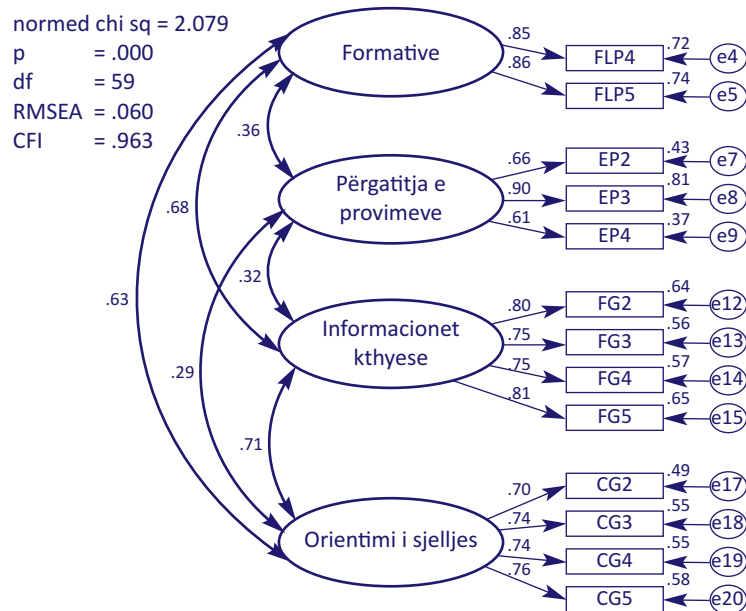
3.1. Revidimi i modelit

Një kontroll i rezultateve të AMOS-it, duke përfshirë edhe indekset e peshave dhe modifikimeve faktoriale, vërtetoi se ishte fituar një model i përmirësuar, ky përmes braktisjes së shtatë ajtemëve

* Shih shtojcën e shkurtesave.

(tre ajtemë nga Përparimi i Mësimi Formativ PMF (FLP*): FLP 1, FLP2, FLP3, dy ajtemë nga Përgatitjen e provimeve PP: (EP*): EP1, EP 2, një ajtem nga Orientimi përmes informacioneve kthyes OPIK (FG*) FG I dhe një ajtem nga Orientimi i sjelljes OS (CG*), të cilët ishin fshirë, me qëllim që të përmirësohen indekset e përshtatshmërisë dhe të fitohet harmonizim i modelit.

Indekset e përshtatjes flasin për një model të harmonizuar mirë. Pasi që modeli ishte reviduar, indekset e përshtatshmërisë, reflektojnë një nivel të lartë të përshtatshmërisë. Indeksi absolut i VPGVMRRK-së (RMSEA) (.063) dhe i IPK-së (CFI) (.955) ofruan të dhëna se modeli është plotësisht i përshtatshëm me rezultatet. Hi-katrori i normuar (2.079) po ashtu harmonizohet në kuadër të qarkut prej një deri në pesë.



Diagrami 3: Një model i reviduar i TTAC-së

* Shih shtojcën e shkurtesave.

3.2. Vlefshmëria konvergjente (e afërsisë)

Lënia anash e ajtemëve rezultoi me vlefshmëri konvergjente të konstrukteve, duke shtuar edhe tre variabla të secili ajtem me vlerë më lartë se .7; Orientimi i sjelljes, Përgatitja e provimeve dhe Orientimi përmes përdorimit të informacioneve kthyes.

Diagrami 3 i paraqet rezultatet e modelit hipotetik duke e shfrytëzuar modelimin pohues të konzistencës së fituar të raporteve shkakore hipotetike me të dhëna (për Hi-katrorin e normuar = 2.079; për VPGVMRRK (RMSEA) = .06; dhe për IPK (CFI) = .963). Të gjitha këto indekse të përshtatshmërisë i kanë përbushur parametrat e tyre kritike; prandaj rezultatet vërtetuan se janë të përshtatshëm për KANM.

4. DISKUTIMI DHE KONKLUZIONI

Për vlerësimin e Konceptioneve të Arsimitarëve për Mësimdhënie u përdorën instrumente të shumta, ndërsa tani para nesh e kemi një instrument për Konceptonet e Arsimitarëve për Notimin në Mësimdhënie. Ky studim, përmes analizës së faktorit për konfirmim, i vlerëson dimensionet e KANM-së. Rezultatet vërtetuan se matjet janë të vlefshme dhe të besueshme. Konstatimet e këtij studimi e zgjeruan vëllimin e diturive për konceptonet e notimit, kjo në disa mënyra. së pari, rezultatet vërtetuan përshtatshmërinë psikometrike për vlerësimin e parametrevë; së dyti, rezultatet vërtetuan përshtatshmërinë e modelit të KANM-së dhe së treti, ky studim ofron indikacione se modeli i shpjegon dhe bën dallim ndërmjet pasqyrim të notimit përmbledhës dhe atij formativ, ndërsa konstatimet e studimit kanë implikime të caktuara praktike dhe pedagogjike. Që të mund të hulumtohet një studim sasior dhe krahasues, për këtë nevojitet një instrument vlefshëm dhe i besueshëm. Në bazë të konstatimeve të këtij studimi, preferohet të bëhet një analizë e mëtejme e konstantes faktoriale.

REFERENCAT

- [1] Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- [2] Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9,135-155.
- [3] Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220.
- [4] Ramaprasad, Arkalgud, (1983). On the Definition of Feedback, *Behavioral Science*, 28:1 Jan.) p.4
- [5] Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111. Rerieved from http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:99757/CHSteel_EDMEDIA2003.pdf
- [6] Trigwell, K., Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- [7] Trigwell, K., Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87. Retrieved from <http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/lclonWiki/images/3/34/Trigwell1996.pdf>
- [8] Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SHTOJCA 1

Shkurtesat në tekst:

AFK (CFA)	- Confirmatory factor analysis / Analiza e faktorit të konfirmimit
IPK (CFI)	- Comparative Fit Index / Indeksi i përshtatshmërisë komparative
OS (CG)	- Conduct guidance / Orientimi i sjelljes
PSHLHK (CMIN/DF)	- Chi-Square ratio degrees of freedom / Përmasa e shkallës së lirisë së Hi-katrorit
PP (EP)	- Exam Preparation / Përgatitja e provimeve
OPIK (FG)	- Feedback Guidance / Orientimi përmes informacioneve kthyesë
PMF (FLP)	- Formative Learning Progression / Përparimi në mësimin formativ
IITA (ITTI)	- Islamic Teacher Training Institute / Instituti Islamik për Trajnim e Arsimitarëve
AKK (PCA)	- Principal component analysis / Analiza e Komponentit Kryesor
VPGVMRRK (RMSEA)	- Root Mean Square Error Approximation / Vlera e përafërt e gabimit të vlerës mesatare të rrënjës katrore
MBS (SEM)	- Structural Equation Modeling / Modelimi i barazimit strukturor

KANM (TTAC) - Teachers' Teaching Assessment Conceptions model /
Modeli i konceptoneve të notimit të mësimdhënies së arsimtarëve

KAM (TTC) - Teachers' Teaching Conceptions /
Konceptonet e arsimtarëve për mësimin

ITMT (TTTI) - Technical Teaching Training Institution /
Institucioni për trajnim në mësimdhënie

UPM (UMP) - University Malaysia Pahang /
Universiteti Pahang në Malajzi



Damian Murchan
Trinity College, Dublin, Ireland

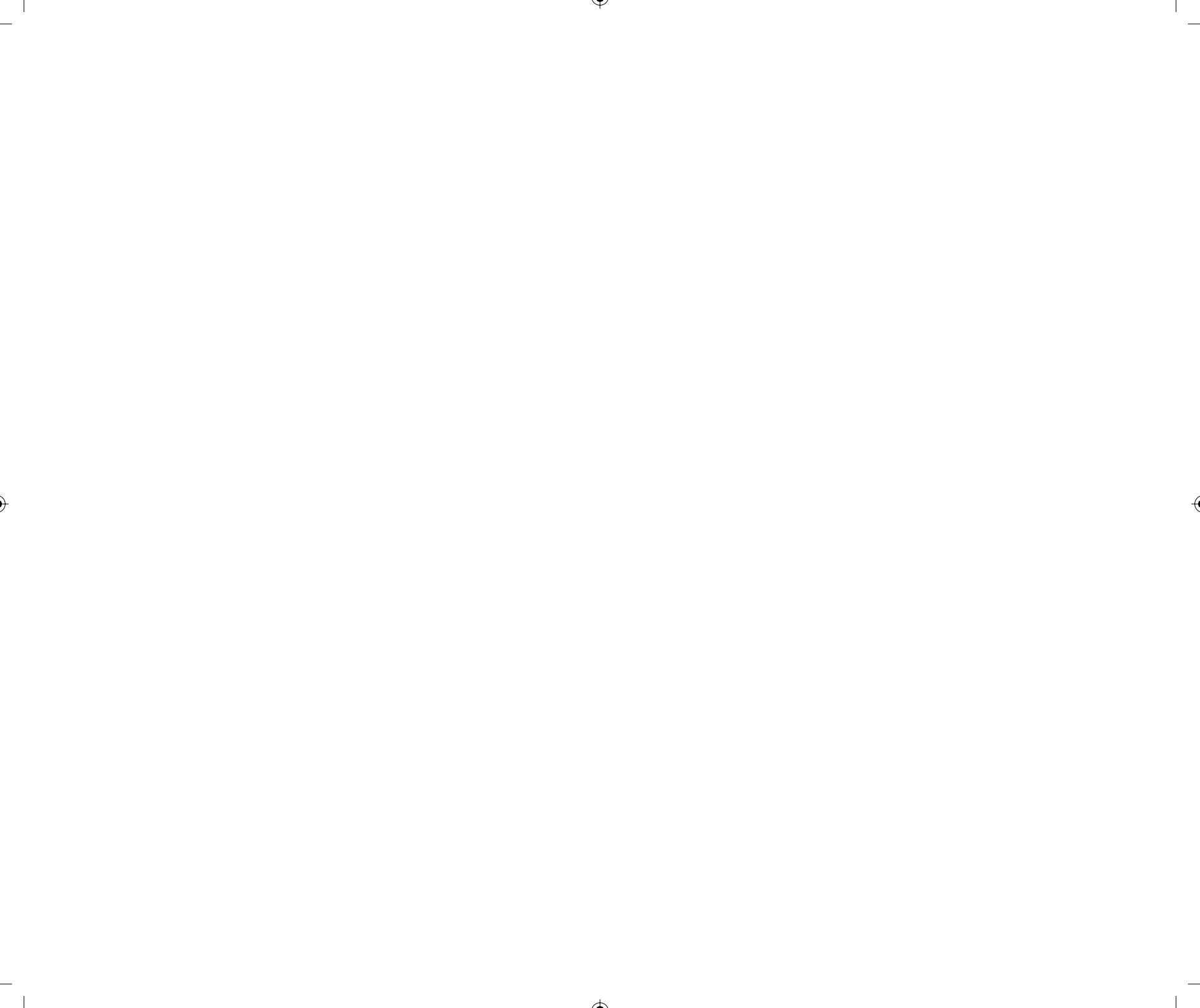
**THE FORMATIVE USE OF DIAGNOSTIC
ASSESSMENTS TO SUPPORT TEACHING
AND LEARNING IN MATHEMATICS**

Дамиан Марчан
Тринити колеџ, Даблин, Ирска

**ФОРМАТИВНОТО КОРИСТЕЊЕ
НА ДИЈАГНОСТИЧКИТЕ ОЦЕНУВАЊА
ВО ДАВАЊЕТО ПОДДРШКА
НА НАСТАВАТА И УЧЕЊЕТО МАТЕМАТИКА**

Damian Murchan
Kolegji Trinity, Dublin, Irlandë

**PËRDORIMI FORMATIV I NOTIMEVE
DIAGNOSTIKE NË MBËSHTETJEN
E MËSIMDHËNIES DHE MËSIMIT
TË MATEMATIKËS**



THE FORMATIVE USE OF DIAGNOSTIC ASSESSMENTS TO SUPPORT TEACHING AND LEARNING IN MATHEMATICS

Damian Murchan

ABSTRACT

This paper investigates the diagnostic and formative potential of externally produced testlets in the teaching and learning of mathematics. The paper provides a theoretical rationale for error-analysis in revealing student difficulties in mathematics and highlights the role of the teacher in addressing these difficulties. Emphasising analysis of student responses, the research illustrates how differentiated information can be generated in relation to common errors made and misconceptions evident in student work. In initial trials, teachers engaged positively with the process, valuing the increased information generated by the error analysis approach. The paper recommends further investigation of the formative potential of diagnostic mathematics testlets and the potential benefits accruing to students, teachers and society more generally.

Keywords: *Diagnostic assessment; Formative assessment; Error analysis; Feedback.*

1. INTRODUCTION

Exploring and promoting the integration of teaching, learning and assessment occupies much of the contemporary assessment literature. Recent developments in educational practice has seen increased focus on assessments that are designed to promote and accelerate learning rather than simply audit whether such learning has occurred. The shared purposes of these approaches is to provide timely information to learners and teachers so that instruction can be adjusted in real time. That ways are needed to promote learning is evident from surveys and research highlighting problems with standards of achievement in schools internationally [1, 2, 3]. The varied approaches converge on recurring concerns about standards in schools, especially in relation to students from disadvantaged backgrounds. In recent years emphasis has shifted also onto benchmarking national standards to international norms as measured by international surveys of achievement. Such large-scale efforts can influence educational policy, often in the form of amended curricula and/or assessment practices such as in Macedonia where relatively poor results in reading, mathematics and science have led to reconsideration and refocusing of reform efforts in curriculum, assessment and classroom practice.

Whereas such initiatives have broad appeal at the level of policymakers, politicians and the public, criticisms are evident also. Teachers frequently view the results of such assessments as of little consequence or meaning to their daily work with students. The paradigm shift to more locally-sensitive and usable forms of assessment parallels a change in our understanding about learning and teaching [4] and a desire on the part of teachers to have available to them techniques proven to assist learning [5, 6, 7]. Building on this work in providing usable, practical advice to teachers is a search to find linkages between two areas of assessment for learning, namely, diagnostic and formative approaches. The model in Figure 1 below highlights the relationship between AfL, AoL and some traditional functions for assessment. This model illustrates the over-arching relevance of Assessment for Learning and Assessment of Learning to

educational practice at the micro, meso and macro levels of child, classroom, school, and system.

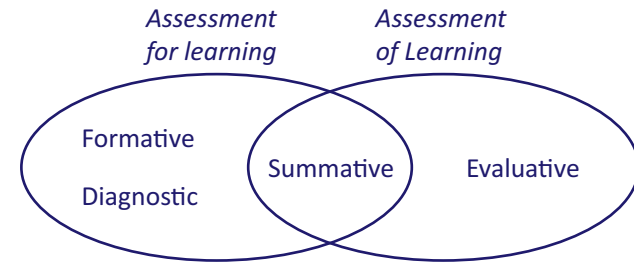


Figure 1: Functions of Assessment

What is obvious from the model is the potential close relationship between the two purposes of assessment that are most obviously directed to supporting teachers' work with students. The intention of this paper is to explore how diagnostically-oriented assessments can take on a formative function in supporting the learning of students in class.

2. RELATING DIAGNOSTIC AND FORMATIVE ASSESSMENT

Diagnostic testing in education is traditionally associated either with (i) highlighting disabilities among students, (ii) identifying students in need of special education provision or (iii) identifying students with difficulties in language and numeracy [8]. Nitko & Brookhart [9] identify six separate approaches to the diagnosis of learning, highlighting the content, skills and latent constructs revealed by the techniques. Of these approaches, "the identifying students' errors in performance approach" (page 296) is of particular interest in the context of the present paper. The approach centres on deficits in performance as a proxy for deficits in process. Analysis is made of

the errors a student makes, such as renaming in subtraction, rules for forming plurals in language.

The overall purpose of diagnostic assessment is, then through establishing a learner's specific strengths, weaknesses, knowledge and skills, to enable the teacher to differentiate the curriculum and pedagogy to best meet the newly-identified needs of the student. This illustrates the similarity of intention between diagnostic and more-traditionally viewed formative assessment. Both have individual student learning as the focus, both focus on providing relevant, timely information or feedback and both assume subsequent action by the teacher, in conjunction with the student.

Garrison & Ehringhaus [10] and Freeman & Lewis [11] converge on the similarity between formative and diagnostic assessment in seeking to reveal strengths and weaknesses in learning with a view to providing teachers and students with information about students' understanding of concepts and a sufficiently early stage so that adjustments can be made. As such, formative assessment (or the formative purpose of assessment) can be interpreted as a process of frequent, interactive assessment of student progress and understanding centred on intervening during the learning process to gather feedback which is then used subsequently to guide teaching and learning in the direction of the intended educational outcomes.

3. USING INFORMATION ABOUT ERRORS IN MATHEMATICS

There is a rich literature centred on investigating the feasibility of using information about student errors in mathematics to diagnose difficulties. Many of the early studies had as their focus identification and classification, and it is now timely to investigate the true formative potential of such diagnostic error-based approaches. In framing diagnostic practices consistent with formative functions of assessment, it is helpful to focus on the needs of the teacher in accurately identifying student difficulties as a necessary precursor to addressing those difficulties, setting aside for the moment the obvious

and rich opportunity to involve students in the assessment-learning process.

Focusing on the performance of students and the errors that they make places teachers and ultimately students in a stronger position to take corrective action. It is well established that erroneous answers by students to teacher questioning in class provide opportunity for teacher and student alike to probe conceptions more deeply and effect change in understanding [12, 13]. In mathematics, Confrey [14:4] identifies student conceptions as "children's beliefs, theories, meanings and explanations." Clear identification of such conceptions/misconceptions offer powerful tools for teachers in facilitating greater understanding by students. When these conceptions are deemed to be in conflict with the accepted meanings in mathematics, the term misconception is used.

3.1. Error analysis

Error categorisation systems developed in relation to mathematics may offer insights into how assessment interpretation can be systematised so that meaningful patterns in student difficulties can be revealed, in mathematics and in other subject areas. In doing so, we need to recognise that student errors in mathematics are a function of many variables in the educational process, such as prior learning, curriculum, teacher, environment and the interaction of these variables [15] Therefore, we need to be open to the possibility that in the absence of detailed diagnostic interviews conducted with students, we won't always find the cause of the error.

3.1.1. Selected error hierarchies

The work of Newman [16], emanating from think aloud diagnostic interviews with students, provides a useful starting point for categorising the types of errors made by students in mathematics. Focusing on one-step written mathematical problems, mainly of the word-problem variety Newman argues that there is a sequential

hierarchy of tasks to finding solutions to problems - if a child falters on an early “hurdle” it is difficult to proceed to the next hurdle on the way to solving the problem. Table 1 provides a summary of Newman’s categories.

Table 1: Newman’s hierarchy of error causes in mathematics

	Level	Description
1	Reading	Knowledge of the words - some words may simply be unrecognisable/unknown to the child, he/she can’t read a word(s) essential to making sense of the question)
2	Comprehension	Understanding what the words mean, what the question is asking
3	Transformation	Leap from understanding the question to selecting the appropriate mathematical strategy/technique. Learner needs to identify an appropriate method for solving the question. Selection of appropriate model
4	Process Skills	Apply / execute the appropriate strategy
5	Encoding	Encode the answer

Newman acknowledges the existence of two additional factors that may be required to complete the model: *carelessness* and *motivation*. Empirical research with this typology of errors suggests that: (i) about half the errors occur at levels 1-3, i. e. before process skills, (ii) reading and comprehension issues cause fewer errors in higher grades and (iii) failure in the early stages of problem solving can lead to selection of incorrect processes later. Casey [17] expanded the Newman hierarchy to incorporate multi-step problems, identifying 6 levels: *Question form*, *Reading*, *Comprehension*, *Strategy selection*; *Skills selection* and *Skills manipulation*. This hierarchy reflects a more iterative process whereby learners may solve part of a problem and then return to lower levels of the hierarchy (e. g. re-reading of the question) to undertake the next phase towards the solution. The

levels of *Strategy* and *skills selection* equate with Newman’s *Transformation*.

Like Newman, Casey recognises the limitations of any stand-alone assessment process, particularly written tests and allows for *Known* and *Unknown* findings in relation to learner achievement. That learners might not try their best on the test, due perhaps to minimal stakes from the perspective of the test taker reflects a potentially serious threat to sound inference in relation to test scores [18]. Research building on Casey and Newman’s categorisation systems suggests that: (i) reading and comprehension difficulties were minimal; (ii) most challenges present at transformational levels, (iii) a quarter of errors occurred in relation to implementing procedure and (iv) a fifth of errors were *Unknown* [19]. Alternative categorisation systems highlight complementary and different perspectives on categories and causes of errors [e. g. 20]. Radatz [21] identified five categories (*language*, *Iconic representations*, *Prerequisite facts & concepts*; *Incorrect associations*, *Irrelevant rules & strategies*) rooted more in cognitive processing, concluding that most errors derive from learners’ use of very individual and sensible rules or strategies, rather than from random mistakes.

3.1.2. Towards an error hierarchy consistent with formative assessment concepts of action

The error analysis literature offers an evidence-based approach to helping teachers better understand, and therefore, address students’ difficulties in mathematics. It is variously argued that no specific learning theory is necessary to account for the errors, beyond the recognition that the errors frequently represent overgeneralizations on the part of the students, rather than idiosyncratic random mistakes [22, 23]. Accordingly, error analysis is not inconsistent with the trend towards constructivist curricula evident internationally. Combining the earlier work on error analysis with more recent research on constructivist psychology and realistic mathematics education can bolster our assessments to better identify and address student difficulties. Test developers can usefully focus on the needs of the

teacher in accurately identifying pupil errors as a precursor to addressing pupils' personal conceptions (and misconceptions) of mathematics, while also exploring cognitive models of the causes of errors.

Underpinning the present research exercise is a combined theoretical-empirical research and development initiative aimed at providing teachers with usable diagnostic information on a regular basis in the class. In the initial phases of the research, teachers are identified as the primary recipients of the feedback and receive a range of traditional feedback in relation to group and individual achievement. In addition to the class/group level descriptive data, more diagnostic data are generated derived from careful analysis of student responses provided on worksheets. As part of the developmental process, students complete test booklets containing between 15 and 25 items, typically covering 3 to 4 content areas of mathematics. Illustrative content areas include place value, operations, shape, algebra, data representation. Analysis of patterns of errors across items are used to allocate errors to one of 10 a-priori categories, as presented in Table 2

Categories in the model are not meant to be hierarchical. As indicated in Table 2, one identifiable error, drawing from the extant literature and trialling in schools, addresses *reading* difficulties encountered by students, conceptualised as where the student demonstrates a clear misreading of the intent of the questions and where the worked out solution or strategy employed on foot of the misreading is correct. Concepts, conceptions and misconceptions are germane to mathematical learning and understanding, and this is reflected in the second category of error: *Concept understanding*. The work of Rittle-Johnson and Alibali [24] in relation to conceptual and procedural knowledge in mathematics highlights the "explicit or implicit understanding of the principles that govern a domain and of the interrelations between pieces of knowledge in a domain." (page 175). The present study frames a concept as a mental representation or a mental model and the student's ability to reason in settings involving the careful application of concept definitions, relations or representations of either.

Table 2: Error Categories Relating to Primary Mathematics

	Category	Description
1	Reading error	Misreading of intent of the question or of key data, where subsequent mathematical processing correct
2	Concept understanding	Understanding of the key elements or principles governing a mathematical domain and recognising how the knowledge, elements or principles interrelate.
3	Strategy selection	Choice made by learner in converting semantic or symbolic prompt into appropriate mathematical structure. Frequently applies to converting problem prompts into mathematical/computational expression.
4	Sign interpretation	Learner's interpretation of mathematical symbol systems and how
5	Setup of procedure	Difficulties in applying algorithms or rules in appropriate circumstances.
6	Method execution	Difficulties in executing the procedures known to be required to solve the task; frequently use of algorithms.
7	Knowledge recall	Inadequate knowledge of basic mathematical facts, usually number facts.
8	High cognitive load	Related to working memory and the failure to persevere with more elaborate tasks
9	Carelessness	Errors that occur apparently at random and unlikely to be repeated.
10	No conclusion	Impossible to estimate the specific nature or cause of error.

A third error category has parallels in Newman's *transformation*, Casey's *strategy and skill selection* and Duval's *conversion* [25]. *Strategy selection* relates to the choice made by the learner in converting semantic or symbolic prompts into appropriate mathematical structure. This is especially important in relation to problem-solving where students may apply incorrect solution techniques or operations to word problems. Strategy selection can be seen as a key transfer point between conceptual and procedural knowledge. *Sign interpretation* (error category 4) acknowledges the difficulty some students have in coming to terms with some of the basic mathematical symbols. Duval (2006) and others use the term semiotics to highlight learners' recognition and understanding of signs and symbols as elements of language and other communications systems and liken the learning of mathematics to the learning of foreign language for some, if not all students.

The fifth level, *setup of procedure*, is related both to strategy selection and method execution. Some student solutions (when recorded on paper) are based on an appropriate strategy but the information "converted" from the question is poorly organised, therefore precluding accurate solution. Failure in the execution of the procedure can be traced specifically to how the problem is "prepared" for procedural processing. Whereas relatively little can be said about the cognitive thought processes underlying *setup of procedure*, visible demonstration of the error is a clear signal to the teacher that a fundamental link in mathematising, a way of "organising from a mathematical perspective" [26] is not functioning correctly. *Method execution* (level 6) relates specifically to procedural knowledge and can occur across a range of mathematical topics such as number, measures and data. Despite considerable practice in schools, errors in the use of pre-set computational algorithms persist strongly and this persistence is testimony to the depth of the difficulty in relation to learning and teaching.

Another error, *knowledge recall*, (error 7) is identifiable where the student's failure to solve a mathematics task hinged on inadequate knowledge of basic mathematical facts, especially tables in relation to operations, where all other approaches to the solution were appropriate.

Ayres [27] noted the heavy demands on working memory when students engage with more complex items and this is reflected in the error category *High cognitive load* (error 8) in the model. It is found that a student may succeed in the early part of a mathematics task, but falter when an additional step is required, such as when students are required to solve two part problems. The final error, *carelessness*, warrants attention due to the relatively large incidence of errors detected in the present empirical study due to student inattention and carelessness, especially amongst relatively high achievers. Careless errors occur apparently at random and are unlikely to be repeated on the same item or part of the item if the student is retested. Finally, the term *No Conclusion* is used where in the absence of students' rough work or discussion with them, it can be impossible to estimate the specific nature or likely cause of the error. Therefore, it is appropriate to communicate this uncertainty. Clements [28] champions the cause of the diagnostic interview with students to investigate errors and misconceptions as the only true way to diagnose and categorise errors. The practicalities of undertaking this level of monitoring and analysis in the context of mass schooling are daunting, though the emphasis on minute-by-minute assessment-for learning offers some optimism in this direction.

4. BUILDING DIAGNOSTIC ASSESSMENT BASED ON ERROR ANALYSIS

4.1. Background

The next section of the paper reports briefly on an initiative to actualise the diagnostic error-analysis assessment procedure as outlined above. Over an initial two year period a small developmental pilot study sought to evaluate the implementation and efficacy of such a system. Beginning initially with 4 schools, items and an analytic framework were developed for 4th grade consistent with the mathematics knowledge, skills and expectations set out in the primary school mathematics curriculum [29]. Lessons learned from

the 4th grade pilot offered encouragement for further development, leading to a larger pilot implementation with 11 schools the following year, targeting Grades 1 to 5. Emphasis in this second phase was on fuller development of an item bank with associated error coding for diagnostic feedback purposes. The long-term goals of the continuing research are to (i) develop an integrated testing-feedback-teaching system to help facilitate student learning, (ii) identify learning difficulties experienced by individual students and by classes, (iii) establish profiles of strengths, weaknesses, knowledge and skills in relation to individual students and classes, and (iv) facilitate focused instructional planning and teaching by teachers to meet needs identified. To date progress has been made in relation to some of these objectives and are reported in more detail elsewhere [30, 31, 32] and is also reflected in the work of Burke (ongoing). Drawing on an interpretation of formative assessment as frequent, interactive assessment of student progress and understanding, the research blends formative and diagnostic assessment through the use of frequent group administered testlets that provide a thorough investigation into problematic areas that can greatly highlight a student's individual difficulties and needs in relation to mathematics.

4.2. Research and instrument components

The research programme is framed within the associated Strands, Strand units, Objectives, Content and Skills contained in the Irish Primary Mathematics Curriculum [29]. The programme consists of frequent short tests, approximately 5-6 per school year. Pencil and paper-based tests are developed by a research team and administered by collaborating teachers and tests are subsequently scored by the researchers and trained raters. Each test (termed worksheet) is marked manually and results in the generation of three outcomes per item: (i) correct - partially correct - incorrect, (ii) response category and (iii) associated general error code.

4.2.1. Correct - partially incorrect - incorrect (CPI)

The response by a student to an item can be judged as correct, partially correct or incorrect. As such, this facilitates the compilation of item difficulty and discrimination statistics and the generation of item-level feedback to teachers, i. e. how each child performed. Overall, this CPI score is used to generate item and test-level data about individuals and the class as a whole across all the items and for specific subsets of items in relation to content and skill level.

4.2.2. Response category

Student's written responses to each item are categorised into one of a small number of item-specific response options or outcomes. Initial ideas for the breadth and nature of the possible responses are drawn from the literature while implementation of the diagnostic testing programme over time offers empirical evidence for these responses and for the identification of new responses.

4.2.3. Error code

The response categories at the item level are linked to the broader error codes presented in Table 2. This requires a judgement about the best match or fit of the individual (incorrect) item response with the list of 10 error categories. Over a series of items or the entire test, individual item responses facilitate compilation of a pattern of overall error codes. The full range of error codes (general categories of errors made by students across all items on the test) might be useful to teachers. However, our research suggests that teachers prefer to receive information about the dominant errors being made by the class and by individual students at a particular time. This provides a manageable task for the teacher in addressing a limited number of dominant and recurring errors within a class.

Once diagnostic data are extracted from student responses, a feedback pack is generated and returned to the teachers, along with the original worksheets to aid reflection by teachers and students.

Scoring rules are applied to identify items that proved particularly challenging for the class; other scoring rules and parameters govern the identification and reporting of students' achievement and progress on mathematical content and skill areas.

5. CONCLUSION

The research described in this paper represents theoretical and empirical developmental work in progress. The project is aimed ultimately at providing teachers with timely diagnostic advice on the difficulties their students experience in mathematics so that corrective action can be taken by both parties during the course of instruction when specific concepts are being learned and may need to be relearned or learned in different ways. Responses from collaborating teachers to the project have been positive and the keen voices of participating students also lend support to the initiative. One feature of the research is the regular and repeated introduction of externally-developed assessment instruments into teachers' routine practice. This is complemented with external analysis of the student responses to provide detached, independent advice to teachers about students' progress. This is not intended to minimise or undermine teachers' professional judgement in relation to assessment. Rather, it provides an additional lens through which teachers can view the progress of their students. Once the firm focus is on student improvement as opposed to teacher accountability, the resultant "low stakes" nature of the support is, in our experience, welcomed by teachers who value the additional technical expertise that is implicit in the programme. However, whereas the stakes associated with the diagnostic assessments may be low, for the students' futures the stakes are ultimately high in that their capacity and potential to attain true mathematical literacy is crucially dependant on the quality of teaching that they receive, a factor influenced by a range of factors, including the quality of the resources and supports deployed by the teacher to facilitate learning.

In summary, it is suggested that the approach to assessment outlined in this paper has the potential to add positively to teachers' understanding of student learning in mathematics and is worthy of continuing research. The project continues to generate rich diagnostic information on the types of errors made by students at the primary level in mathematics and how these can be addressed. Underscoring the value of bringing centralised analysis to bear on students' test responses, the project offers insight into how such a diagnostic process can be successfully negotiated, designed and implemented with teachers.

REFERENCES

- [1] Organisation for Economic Cooperation and Development (internet). *PISA 2009 results. What students know and can do*. Available at http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html [Accessed 20 February 2011]
- [2] Martin, M., O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international science report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [3] Mullis, I.V.S., Martin, M., O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international mathematics report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [4] Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher* 29(7), 4-14.
- [5] Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles Policy & Practice*, 5(1), 7-75.
- [6] Clarke, S. (2005). *Formative assessment in action. Weaving the elements together*. London: Hodder Murray.
- [7] Thompson, M. & Wiliam, D (2008). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In E.C. Wylie (Ed.). Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts*. ETS Research Report-08-29. Princeton, NJ: ETS.
- [8] Ferrara, S. & DeMauro, G.E. (2006). Standardized assessment of individual achievement in K-12. In R.L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement Fourth Edition*. Westport, CT: Praeger Publishers, pp. 579-622.
- [9] Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students, 5th Edition*. Pearson Merrill-Hill, NJ: Upper Saddle River.
- [10] Garrison, C. , & Ehrlinghaus, M. (2007). *Formative and summative assessments in the classroom*. Measured Progress: Dover, New Hampshire. www.nmsa.org
- [11] Freeman, R. & Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page
- [12] Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- [13] Brooks, V. (2002). *Assessment in secondary schools: The new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- [14] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [15] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [16] Newman, M. A. (1977). An analysis of sixth-grade pupils' errors on written mathematical tasks. In M. A. Clements and J. Foyster (Eds.). *Research in mathematics education in Australia*, Vol 1, pp 239-258.
- [17] Casey, D. P. (1978). Failing students: a strategy of error analysis. In P. Costello (Ed). *Aspect of motivation, Melbourne, Mathematical Association of Victoria*, 295-306.
- [18] Wise, S. & DeMars, C. E. (2010). Examinee noneffort and the validity of program assessment results. *Educational Assessment* 15 (1), 27-41.
- [19] Clements, K. A. (1980). Analysing children's errors on written mathematical tasks. *Educational Studies in Mathematics* 11, 1-21.

- [20] Johnson, M. & Greene, S. (2006). On-line mathematics assessment: the impact of mode on performance and question answering strategies. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(5). E-journal available at <http://escholarship.bc.edu/jtla>
- [21] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [22] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [23] Smith, J. diSessa, A. Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- [24] Rittle-Johnson, B. & Alibali, M. W (1999). Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of Educational Psychology*, 91, 175-189.
- [25] Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 61, 103-131.
- [26] Hansen, A. (2005). How children learn mathematics. In Hansen, A. (Ed.). *Children's errors in mathematics. Understanding common misconceptions in primary schools*, pp 3-13 Southernhay East, UK: Learning Matters Ltd.
- [27] Ayres, P. L. (2001). Systematic mathematical errors and cognitive load. *Contemporary educational psychology*, 26(2), 227-248.
- [28] Clements, K. A. (1982). Careless errors made by sixth grade children on written mathematical tasks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 136-144.
- [29] Government of Ireland (1999). *Primary School Curriculum. Mathematics*. Dublin: The Stationery Office.
- [30] Browne, E. (2010). *An implementation and impact evaluation of a diagnostic assessment programme in mathematics*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.
- [31] Murchan (2010). *An integrated testing-teaching approach to using diagnostic assessments to promote student learning in primary mathematics*. Poster presented at the Annual Conference of the Association for Educational Assessment-Europe, Oslo, November.
- [32] Cooney (2010). *An investigation of the formative potential of instructional interventions associated with the Maths Assist programme*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.

ФОРМАТИВНОТО КОРИСТЕЊЕ НА ДИЈАГНОСТИЧКИТЕ ОЦЕНУВАЊА ВО ДАВАЊЕТО ПОДДРШКА НА НАСТАВАТА И УЧЕЊЕТО МАТЕМАТИКА

Дамиан Марчан

РЕЗИМЕ

Во овој труд се проучува дијагностичкиот и формативниот потенцијал на екстерно изготвените тестови за наставата и учењето математика. Трудот дава теоретско образложение на анализата на грешките за откривањето на тешкотиите на учениците во совладувањето на математиката и ја истакнува улогата на наставникот во надминувањето на овие тешкотии. Нагласувајќи ја анализата на одговорите на учениците, истражувањето покажува како различни информации може да бидат извлечени во поглед на направените заеднички грешки и погрешно усвоените концепти од страна на учениците што се присутни во нивната работа. Во почетните оценувања, наставниците позитивно се ангажираа во овој процес и ги сметаа за корисни зголемениот број на информации добиени преку приодот на анализа на грешките. Истражувањето препорачува натамошни проучувања на формативниот потенцијал на дијагностичките тестирања во математиката и на нивната потенцијална корисност за учениците и наставниците, а и за општеството пошироко.

Клучни зборови: *дијагностичко оценување, формативно оценување, анализа на грешките, повратни информации.*

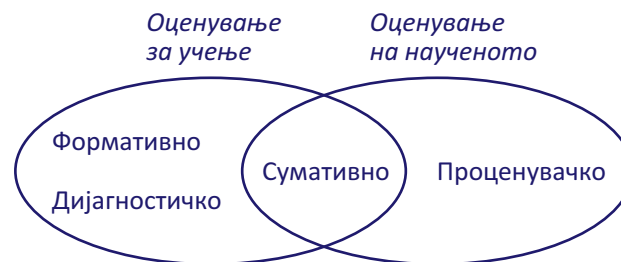
1. ВОВЕД

Проучувањето и промовирањето на интеграцијата на наставата, учењето и оценувањето се многу присутни во современата литература за оценувањето. Во современиот развој на образовната практика засилен е фокусот врз оценувањето со цел да се промовира и да се подобрува учењето, а не само просто да се проверува дали такво учење е присутно. Заедничка цел на ваквите приоди е обезбедување навремени информации за учениците и за наставниците, за да може и наставата соодветно и навреме да биде прилагодена. Од студиите и истражувањата коишто укажуваат на проблемите поврзани со стандардите на постигањата во училиштата гледано на меѓународен план видливо е дека горенаведените методи се потребни за да се подобри учењето [1, 2, 3]. Постоенето на разновидни приоди оди во прилог кон постоечката загриженост за постигнување на стандардите во училиштата, а особено постигањето на стандардите од страна на учениците од социјално неповолни средини. Во изминатите години нагласката се помести, исто така, кон споредување на реперите за националните стандарди со интернационалните норми што беа мерени преку интернационалните истражувања на постигањата. Таквите напори на поширок план може да влијаат на образовната политика, често во форма на дополненија на наставните планови и програми и/или на практиките за оценувањата, како што е случајот со Македонија каде што релативно слабите резултати по читање, математика и природната група предмети доведоа до преиспитување и рефокусирање на реформските напори кон наставните планови и програми, оценувањата и практиката на часовите.

Додека, од една страна, ваквите иницијативи се широко прифатени од креаторите на образовната политика, политичарите и јавноста, од друга страна, исто така има и критики. Наставниците често сметаат дека ваквите истражувања имаат мало влијание или значење за нивната секојдневна работа со учениците. Измените во парадигмата за оценување во насока на понуда на специфични и соодветни форми на оценување кои одговараат на

конкретните потреби и лесно можат да се применуваат, се во иста насока со промените во нашето разбирање за (тоа какви треба да бидат) наставата и учењето [4] како и со потребата на наставниците да имаат на располагање техники за кои е докажано дека го помагаат учењето [5,6,7]

На ова се надоврзува и обезбедувањето употребливи, практични совети за наставниците како напор да се најдат врските меѓу двете подрачја на оценувањето на учењето, т.е. врската помеѓу дијагностичките и формативните приоди. Моделот во дијаграмот 1, даден подолу, ја нагласува врската меѓу оценувањето на учењето и оценувањето на наученото и некои традиционални функции на оценувањето. Овој модел го илустрира различното значење на оценувањето на учењето и оценувањето на наученото во образовната практика на микро, мезо и макро нивоата на детето, наставните часови, училиштето и системот.



Дијаграм 1: Функциите на оценувањето

Она што е очигледно од моделот е потенцијалната тесна врска меѓу двете цели на оценувањето коишто видливо се насочени кон давањето поддршка на работата на наставниците со учениците. Целта на овој труд е да утврди како дијагностичко-насочените оценувања може да добијат формативна функција во давањето поддршка на учењето на учениците во училиниците.

2. ПОВРЗУВАЊЕ НА ДИЈАГНОСТИЧКОТО СО ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ

Дијагностичкото тестирање во образованието традиционално се поврзува или со (1) откривањето на потешкотиите кај учениците и (2) идентификувањето на оние ученици кои имаат потреба да им се обезбеди специјално образование или со (3) идентификувањето на учениците со тешкотии во јазикот и математичката писменост (употребата на броевите) [8]. Нитко и Брукхарт [9] идентификуваат шест посебни приоди во дијагнозата на учењето, нагласувајќи ја содржината, способностите и латентните конструкти (латентните особини) кои се откриени со помош на овие техники. Од сите тие приоди, „идентификувањето на грешките на учениците во приодот кон успехот“ (стр. 296) е од посебен интерес во контекстот на овој труд. Приодот се фокусира на недостатоците во успехот како еден од посредните показатели за недостатоците во процесот. Се прави анализа на грешките што ги прави ученикот, како што се на пр. занемарување на месната вредност при одземањето, правилата за формирање множина во јазикот.

Целта на дијагностичкото оценување е, значи, преку утврдувањето на специфичните јаки страни на ученикот, слабостите, знаењата и способностите, да му се овозможи на наставникот диференциран приод во наставата за да може најдобро да ги задоволи новоидентификуваните потреби на ученикот. Ова ја илустрира сличноста на целта на дијагностичкото и потрадиционално гледаното формативно оценување. Обата приоди како фокус го имаат учењето на ученикот како индивидуа, се фокусираат на обезбедувањето релевантни, навремени информации или повратни информации и претпоставуваат последователна акција од страна на наставникот во соработка со ученикот.

Гарисон и Ехрингхаус [10] и Фримен и Левис [11] се приближуваат кон ставовите за сличноста меѓу формативното и дијагностичкото оценување во потрагата за откривање на јаките и на слабите страни во учењето во поглед на обезбедување информации за наставниците и за учениците за тоа како учениците ги разби-

раат концептите во една доволно рана фаза за да може да се направат прилагодувања во наставата. Таквото формативно оценување (или, пак, формативната цел на оценувањето) може да биде интерпретирано како процес на често интерактивно оценување на напредокот на ученикот и разбирање фокусирано на интервенирањето во текот на процесот на учењето за да се добијат повратни информации коишто потоа се користат за да се насочува наставата и учењето во насока на планираните образовни резултати.

3. КОРИСТЕЊЕ НА ИНФОРМАЦИИТЕ ЗА ГРЕШКИТЕ ВО МАТЕМАТИКА

Постои богата литература фокусирана на истражување на можноста за користење на информациите за грешките на учениците во математика за да се дијагностицираат тешкотиите. Поранешните студии беа фокусирани на идентификувањето и класифицирањето, а сега е време да се истражува вистинскиот формативен потенцијал на таквите дијагностички приоди засновани врз грешките на учениците. Во определувањето на дијагностичките практики конзистентни со формативната функција на оценувањето, помага ако се фокусираме на потребите на наставникот за точно идентификување на тешкотиите на ученикот, како нешто што претходи на посветување внимание на таквите тешкотии, оставајќи ја настрана, за момент, очигледната и корисната можност да се вклучат учениците во процесот на учењето/оценувањето.

Фокусирањето врз успехот на учениците и грешките што тие ги прават ја зголемува можноста на наставниците, а, во крајна линија, и на учениците, да преземат корективна акција. Докажано е дека погрешните одговори на учениците што тие ги даваат на прашањата од наставниците на часовите, им даваат можност на наставникот и на ученикот подлабоко да ги проверуваат концептите и да влијаат на промената во разбирањето [12, 13]. Во математиката, Конфри [14:4] ги идентификува концептите на ученикот како „верувања, теории, значења и објаснувања на децата“. Јас-

ната идентификација на таквите погрешно разбраните концепти нуди моќни средства за наставниците во помагањето за подобрување на разбирањето на учениците. Кога за ваквите сфаќањата се мисли дека се во судир со прифатените значења во математиката, тогаш се користи терминот погрешно разбирање.

3.1. Анализа на грешките

Системите на категоризација на грешките што се развиени во врска со грешките во математиката можат да нудат увид во тоа како интерпретацијата на сознанијата од оценувањето може да биде така систематизирана за да може да бидат откриени логичните шаблони на појавување на тешкотиите на учениците во математика и во другите наставни подрачја. Правејќи го тоа, треба да прифатиме дека грешките на ученикот во математика се должат на многу варијабли во образовниот процес, како што се претходното учење, наставните планови и програми, наставникот, средината и взаемното дејство на овие варијабли [15]. Затоа, треба да сме свесни за можноста дека ако отсутствуваат детални дијагностички разговори со учениците, ние нема секогаш да ја најдеме причината за грешката.

3.1.1. Хиерархии на одделни видови грешки

Трудот на Њумен [16], којшто произлезе од дијагностичките интервјуа во кои учениците гласно размислувале, претставува корисна појдовна точка за категоризирање на видовите грешки што ги направиле учениците во математика. Фокусирајќи се врз писмени математички проблеми што се решаваат во еден чекор, главно разновидни текстуални задачи, Њумен тврди дека постои последователна хиерархија на задачите во наоѓањето решенија на проблемите - ако некое дете попушта на извесна рана „пречка“ тешко дека ќе продолжи кон наредната пречка на патот кон решавањето на проблемот. Табелата 1 дава резиме на категориите на Њумен.

Табела 1: Хиерархијата на Њумен за причините за грешките по математика

	Ниво	Опис
1	Читање	Познавање на зборовите - некои зборови може едноставно да бидат непрепознатливи/непознати за детето, тоа не може да го прочита зборот (зборовите) што му дава смисла на прашањето.
2	Разбирање	Разбирање на значењето на зборовите, на она што се бара со прашањето.
3	Трансформирање /промена	Премин од разбирање на прашањето кон избор на соодветна математичка стратегија/техника. Ученикот има потреба да идентификува соодветна метода за решавање на прашањето. Избор на соодветен модел.
4	Процесни способности	Применување/спроведување на соодветна стратегија.
5	Шифрирање/ кодирање	Шифрирање на одговорот.

Њумен го потврдува постоењето на два дополнителни фактори што може да бидат потребни за да се комплетира моделот: *непромисленоста и мотивацијата*. Емпириското истражување на оваа типологија на грешки сугерира дека: (1) околу половина грешки се јавуваат на нивоата 1-3, односно пред процесните способности, (2) проблемите со читањето и разбирањето предизвикуваат помалку грешки на повисоките степени и (3) неуспехот во раните фази на решавањето на проблемот може да води подоцна кон избор на погрешни процеси. Кеси [17] ја проширува хиерархијата на Њумен при што вградува повеќефазни проблеми, идентификувајќи шест нивоа: *Форма на прашањето, Читање, Разбирање, Избор на стратегијата, Избор на способностите и Користење на способностите*. Оваа стратегија одразува еден повторлив процес каде учениците може да решат дел од извесен

проблем, а потоа да се вратат на пониските нивоа на хиерархијата (на пр., повторното читање на прашањето) за да ја преземат следната фаза кон решението. Нивоата *Избор на стратегијата* и *Избор на способностите* се на исто рамниште со Трансформирањето кај Њумен.

Исто како Њумен, и Кеси ги признава ограничувањата на секој издвоен процес на оценување, а посебно на писмените тестови и признава постоење на *познати* и *непознати* фактори во врска со постигањата на ученикот. Тоа дека учениците можеби не се трудат да го применат најдобро она што го знаат, можеби заради малото значење што го придаваат на тестот, одразува една потенцијално сериозна закана за извлекување на цврст заклучок врз основа на резултатот добиен на тестот. [18]. Истражувањата што се надградуваат на системите за категоризација на Кеси и Њумен сугерираат дека: (1) тешкотиите во читањето и разбирањето биле минимални; (2) најголем дел од предизвиците сега се на нивоата на трансформирањето, (3) една четвртина од грешките се појавувале во врска со постапката што се применувала и (4) една петтина од грешките биле *непознати* [19]. Алтернативните системи на категоризација ги нагласуваат комплементарните и различните погледи на категориите и причините на грешките [пр. 20]. Радатс [21] идентификува пет категории (*Јазик, Символички претстави, Претходното познавање на одделни факти и концепти; Погрешни асоцијации, Нерелевантни правила и стратегии*) вкоренети повеќе во когнитивната обработка, заклучувајќи дека најголемиот дел од грешките потекнуваат од користењето на многу индивидуални и правила или стратегии од страна на учениците кои изгледаат логични, а не од случајни грешки.

3.1.2. Осврт кон една хиерархија на грешките во согласност со концептите за акција на формативното оценување

Литературата за анализата на грешките нуди еден приод базиран врз докази што ќе им помогне на наставниците подобро да ги разберат и, според тоа, да им обрнат внимание на тешкотиите на учениците во математика. На разновидни начини се

аргументира дека не е потребна никаква посебна теорија за учењето за да се даде објаснение за грешките, покрај сфаќањето дека грешките често претставуваат претерано обопштување од страна на учениците, повеќе одошто карактеристичните случајни грешки [22, 23]. Според тоа, анализата на грешките не е во противречност со трендот за конструктивистичките курикулуми што се присутни на интернационално ниво. Комбинирањето на поранешните трудови за анализата на грешките со неодамнешните истражувања на конструктивистичката психологија и реалистичното математичко образование може да помогне подобро да се идентификуваат и да им се обрне внимание на тешкотиите на учениците. Оние што ги изготвуваат тестовите целисходно е да се фокусираат на потребите на наставникот во точното идентификување на грешките на ученикот како нешто што претходи на посветувањето внимание на личните сфаќања (и погрешните разбирања) во математика, додека истовремено ги проучуваат когнитивните модели на причините за грешките.

Основа на оваа истражувачка вежба е комбинирано теоретско-емпириско истражување и развојна иницијатива насочена кон редовно обезбедување на наставниците со корисни дијагностички информации на часовите. Во почетните фази на истражувањето, наставниците се примарни корисници на повратните информации и добиваат разновидни традиционални повратни информации во поглед на групното и индивидуалното постигање. Освен дескриптивните податоци на ниво на одделение/група, се обезбедуваат и подетални дијагностички податоци што се извлекуваат од анализата на одговорите на ученикот добиени од работните листови. Како дел од развојниот процес учениците решаваат тестови коишто содржат меѓу 15 и 25 задачи, коишто обично покриваат три до четири содржински подрачја од математика. Содржинските подрачја вклучуваат на пример: месна вредност, операции, форми, алгебра, претставување на податоци. Анализата на типовите на грешките во различни задачи се користат за да се лоцираат грешките во една од десетте однапред определени категории, што се претставени во табелата 2.

Табела 2: Категориите на грешки што се однесуваат на математка во основното образование

Категорија	Опис	
1	Грешка при читањето	Погрешно читање на барањето на прашањето или на клучните податоци, каде следната математичка обработка го коригира.
2	Разбирање на концептот	Разбирање на клучните елементи или принципи што важат во едно математичко подрачје и препознавање како се поврзуваат знаењата, елементите и принципите.
3	Избор на стратегија	Избор направен од ученикот во претворањето на семантичкиот или симболичкиот поттик во соодветна математичка структура. Често се применува во претворањето на текстуалните проблеми во математички/пресметковен израз.
4	Интерпретација на знакот	Интерпретација на системот на математичките симболи и како тоа го прави.
5	Поставеност на постапката	Тешкотиите во применувањето на алгоритмите или правилата во конкретна ситуација.
6	Изведување на методата	Потешкотиите во изведувањето на познатите постапки што бараат за да се реши задачата, често користење на алгоритми.
7	Препознавање на знаењето	Неадекватни знаења за основните математички факти, обично факти за броевите.
8	Голема когнитивна сложеност	Се однесува на работната меморија и неуспехот да се истрае во посложените задачи.
9	Непромисленост/Небрежност	Грешки што очигледно се јавуваат случајно и не е веројатно дека ќе се повторат.
10	Нема заклучок	Не е возможно да се процени специфичната природа на причината за грешката.

Категориите во моделот не се наменети да бидат хиерархиски. Како што е покажано во табелата 2, една од грешките што може да се идентификува врз основа на постојната литература и низ обидите во училиштата, се однесува на тешкотиите во читањето со кои се соочуваат учениците, а се однесува на ситуации каде ученикот покажува јасно погрешно читање на барањето на задачите и каде решението применето врз основа на погрешното читање, е точно. Концептите, сфаќањата и погрешните разбирања се важни за учењето и разбирањето на математиката и ова се одразува во втората категорија на грешки: *Разбирање на концептот*. Трудот на Ритл-Џонсон и Алибали [24] во врска со знаењата, концептите и постапките во математика го истакнува „експлицитното/јасното или имплицитното разбирање на принципите што владеат во едно подрачје и заемните односи меѓу деловите на знаењето во одредено подрачје” (стр. 175). Оваа студија дава рамка за извесен концепт како ментална претстава или ментален модел и за способноста на ученикот да резонира во околности што вклучуваат внимателна примена на дефинициите, релациите или претставите за концептот.

Третата категорија на грешки има сличности со *Трансформацијата* во трудовите на Њумен, *Стратегијата и изборот на способностите* кај Кеси и *Конверзијата/претворањето кај Дивал* [25]. *Изборот на стратегијата* се однесува на изборот што го прави ученикот во претворањето на семантичките или симболичките поттици во соодветна математичка структура. Ова е посебно важно во врска со решавањето проблеми каде учениците може да применуваат погрешни техники или операции за решавање на текстуалните проблеми. На изборот на стратегија може да се гледа како на клучна преодна фаза меѓу концептуалното и процедуралното знаење. *Интерпретацијата на знакот* (категирија на грешката 4) ја потврдува тешкотијата што некои ученици ја имаат кога наидуваат на некои математички симболи. Дивал (2006) и други го користат терминот „семиотика” за да го нагласат препознавањето и разбирањето, од страна на учениците, на знаците и симболите како елементи на јазикот и другите комуникациски системи и го поврзуваат изучувањето на математиката со учењето на странскиот јазик за некои, а ако не и за сите ученици.

Петтото ниво, *Поставеноста на постапката*, се однесува како на изборот на стратегијата така и на изведувањето на методата. Некои решенија на учениците (кога се бележат на хартија) се базираат на соодветната стратегија, но информацијата „преобразена“ од прашањето е слабо организирана, и затоа го попречува точното решение. Неуспехот во изведувањето на постапката може да се следи посебно во однос на тоа како проблемот е „подготвен“ за постапно решавање. Додека, од една страна, може сосем малку да се каже за процесите на когнитивната мисла во чија основа се наоѓа *поставеноста на постапката*, од друга страна, видливото покажување на грешката е јасен знак за наставникот дека една фундаментална врска во математизирањето, еден начин на „организирањето од математичка гледна точка“ [26] не функционира исправно. *Изведувањето на методата* (ниво 6) се однесува посебно на знаењето на постапките и може да се јави во разни математички теми како што се бројот, мерките и податоците. Наспроти значителната практика во училиштата, грешките во користењето на востановените алгоритми за математичките пресметки силно опстојуваат и оваа истрајност е доказ за длабочината на тешкотијата во поглед на учењето и на наставата.

Една друга грешка - *Препознавање на знаењето* (грешка 7), може да се открие таму каде што неуспехот на ученикот да реши извесна математичка задача зависи од неадекватното знаење на основните математички факти, а особено таблиците во врска со математичките операции, а каде што сите други приоди кон решението биле соодветни. Ејрес [27] ги забележал големите барања од работната меморија кога ученикот се ангажира во покомплексни задачи, што се одразува во категоријата на грешката: *Голема когнитивна сложеност* (грешка 8) во моделот. Добиени се наоди дека еден ученик може да успее во почетниот дел од математичката задача, но попушта кога се бара дополнителен чекор, како кога од учениците се бара да решат проблеми од два дела. Последната грешка - *Непромисленост*, го свртува вниманието на релативно големата зачестеност на грешките откриени во оваа емпириска студија и како резултат на невниманието и непромисленоста на ученикот, а особено кај учениците со релативно високи

постигања. Непромислените грешки се јавуваат очигледно случајно и не е веројатно дека ќе се повторат на истата задача или на дел од задачата ако ученикот повторно се тестира. Конечно, терминот *Нема заклучок* се користи таму каде, во отсуство на работа на учениците или дискусија со нив, може да е невозможно да се процени специфичната природа или веројатната причина за грешката. Затоа е потребно тоа да се каже. Клементс [28] се залага за потребата од дијагностичко интервју со учениците за да се истражуваат грешките и погрешните разбирања како единствен вистински начин тие да се дијагностицираат и категоризираат. Практичните страни на ова ниво на следење и анализа во контекст на масовното образование се тешки, иако нагласката врз оценување за сето време на учењето сè повеќе нуди извесен оптимизам во оваа насока.

4. ГРАДЕЊЕ ДИЈАГНОСТИЧКО ОЦЕНУВАЊЕ БАЗИРАНО ВРЗ АНАЛИЗА НА ГРЕШКИТЕ

4.1. Претходни сознанија

Следниот дел на трудот информира накусо за една иницијатива да се актуализира користењето на постапката за анализа на грешките во дијагностичкото оценување. Во почетниот период од две години една мала развојна пилот-студија имаше за цел да направи проценка на примената и ефикасноста на еден таков систем. Започнувајќи во почетокот со четири училишта, беа изготвени задачите и една аналитичка рамка за четврто одделение според математичките знаења, способности и очекувања утврдени со наставните планови и програми по математика за основното образование [29]. Лекциите научени од пилот-студијата за четврто одделение беа охрабрувачки за натамошен развој, водејќи кон една пообемна пилот имплементација со 11 училишта во следната година, насочувајќи се од прво до петто одделение. Нагласката во оваа втора фаза беше врз поцелосниот развој на една банка на податоци со кодирање на поврзаните грешки наменети за дијаг-

ностички повратни информации. Долгорочните цели на континуираното истражување се (1) да се развие интегриран систем на тестирање - повратни информации - настава што ќе помогне да се олесни учењето на учениците, (2) да се идентификуваат потешкотиите што ги имале поединечните ученици и одделенијата, (3) да се утврдат профилите на јаките страни, слабостите, знаењата и способностите во врска со поединечните ученици и одделенијата, и (4) да се олесни насоченото планирање на наставата и самата настава за да се задоволат идентификуваните потреби. Досега напредок е постигнат во поглед на некои од овие цели и за нив има подетални извештаи и на други места [30, 31, 32] и којшто, исто така, се отсликува во трудот на Бурк (во подготовка). Користејќи една интерпретација за формативното оценување како често, интерактивно оценување на напредокот и разбирањето на учениците, истражувањето ги спојува формативното и дијагностичкото оценување преку користење на чести групно спроведувани тестирања коишто овозможуваат целосно проучување во проблематичните подрачја коишто може, во голема мерка, да ги истакнат поединечните тешкотии и потреби на ученикот во врска со математика.

4.2. Компоненти на истражувањето и на инструментите

Истражувачката програма е поставена согласно со: подрачјата, темите, целите, содржините и способностите што се содржат во наставните програми по математика за основното образование во Ирска [29]. Програмата се состои од чести куси тестови, приближно 5 - 6 во една учебна година. Тестовите од видот молив и хартија се изготвуваат од еден истражувачки тим и се спроведуваат од страна на наставниците - соработници, а потоа се оценуваат од страна на истражувачите и на обучените оценувачи. Секој тест (наречен работен лист) се оценува рачно и за секоја задача се добиваат следниве податоци: (1) точно - делумно точно - неточно, (2) категорија на одговорот и (3) општ код на грешката.

4.2.1. Точно - делумно точно - неточно (ТДН)

Одговорот на еден ученик на извесна задача може да се оценува како точен, делумно точен или неточен. Ова ги олеснува пресметувањето на тежината на задачата и на нејзината дискриминативност и обезбедувањето повратни информации за наставниците на ниво на задача, односно за тоа каков успех постигнал секој ученик. Свкупно, овој ТДН се користи за да се добијат податоци за задачата и за нивото на тестот за одделни ученици и за одделението во целина за сите задачи и за специфичните подгрупи на задачи во врска со содржината и со нивото на способноста.

4.2.2. Категорија на одговорот

Писмените одговори на учениците се категоризираат во еден мал број на опции или резултати на одговорите на специфичните задачи. Почетните идеи за разновидноста и природата на можните одговори се извлечени од литературата додека, пак, имплементацијата на програмите во одредени периоди нуди емпириски податоци за овие одговори и за идентификација на нови одговори.

4.2.3. Код (тип) на грешката

Категориите на одговорот на ниво на задача се поврзуваат со пошироките кодови на грешката претставени во табелата 2. Ова бара давање суд за најдобриот соодветен или погоден панда на поединечниот (неточен) одговор на задачата во листата на 10 категории на грешки. Преку една серија на задачи за целиот тест, поединечните одговори на задачата го олеснуваат собирањето во една шема на вкупни кодови на грешки. Вкупниот опсег на типовите на грешки (општите категории на грешки направени од учениците низ сите задачи на тестот) би можел да биде користен за наставниците. Меѓутоа, нашето истражување сугерира дека наставниците повеќе сакаат да добиваат информации за доминантните грешки што се прават од одделението и од поединеч-

ните ученици во едно одредено време. Ова овозможува наставникот да преземе задача што е изводлива со тоа што ќе посвети внимание на ограничен број на доминантни и повторливи грешки во едно одделение.

Откако дијагностичките податоци ќе се извлекат од одговорите на ученикот, се обезбедува пакет на повратни информации којшто им се враќа на наставниците, заедно со оригиналните работни листови што ќе помогнат за коментарите на наставниците и на учениците. Се применуваат правила за бодирање за да се идентификуваат задачите што се покажале како особен предизвик за одделението; други правила и параметри за бодирање се користат за идентификацијата и изготвување на извештаи за постигањата на учениците и за нивниот напредокот во содржините по математика и во подрачјата на способностите.

5. ЗАКЛУЧОК

Истражувањето опишано во овој труд претставува теоретска и развојна активност којашто сè уште се одвива. Проектот има за цел на крајот да им обезбеди на наставниците навремен дијагностички совет за тешкотите со коишто учениците се соочуваат во математиката со цел да може да се преземат корективни акции од двете заинтересирани страни во текот на изведувањето на наставата кога се учат специфичните концепти, а коишто можеби треба повторно да се учат или да се учат на различни начини. Одговорите од наставниците соработници во проектот се позитивни, а и заинтересираните гласови на учениците-учесници, исто така, ѝ даваат поддршка на иницијативата. Една карактеристика на истражувањето е редовното и повторливото воведување на екстерно развиените инструменти за оценување во рутинската практика на наставниците. Ова се надополнува со екстерната анализа на одговорите на учениците за да се обезбедат непристрасни совети, независни совети за наставниците во врска со напредокот на учениците. Ова не е со цел да се минимизира или да се поткопува професионалниот суд на наставниците во врска

со оценувањето, туку да се обезбедат дополнителни „леќи“ преку коишто наставниците ќе може да го гледаат напредокот на своите ученици. Откако ќе се стави поголем акцент на напредокот на ученикот наместо на компетентноста и одговорноста на наставникот, поддршката на учениците што се очекува од наставникот тој не ја доживува како “висок притисок” врз него, што, според нашите искуства, е добро прифатено и наставниците го ценат стручниот приод во оваа програма. Меѓутоа, онаму каде што заложбите поврзани со дијагностичките оценувања можеби се сметаат за помалку важни, тие за иднината на учениците се особено важни затоа што нивните капацитети и потенцијали да постигнат вистинска математичка писменост пресудно зависат од квалитетот на наставата што тие ја добиваат, аспект врз којшто имаат влијание група фактори, вклучувајќи ги квалитетот на ресурсите и поддршката вложени од наставникот за да им го олесни учењето.

Како резиме се сугерира дека приодот кон оценувањето прикажан во овој труд има потенцијал позитивно да придонесе за разбирањето од страна на наставниците за учењето на ученикот по математиката и заслужува континуирано проучување. Проектот продолжува да дава богати дијагностички информации за видовите на грешките направени од учениците на ниво на основното образование по математика и за тоа како можат тие грешки да бидат исправени. Со истакнувањето на вредноста на правењето централизираните анализи засновани на одговорите на тестовите од учениците, проектот нуди увид во тоа како еден таков дијагностички процес може успешно да се договара, планира и имплементира со наставниците.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Organisation for Economic Cooperation and Development (internet). *PISA 2009 results. What students know and can do*. Available at http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html [Accessed 20 February 2011]
- [2] Martin, M., O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international science report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [3] Mullis, I.V.S., Martin, M., O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international mathematics report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [4] Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher* 29(7), 4-14.
- [5] Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles Policy & Practice*, 5(1), 7-75.
- [6] Clarke, S. (2005). *Formative assessment in action. Weaving the elements together*. London: Hodder Murray.
- [7] Thompson, M. & Wiliam, D (2008). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In E.C. Wylie (Ed.). Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts*. ETS Research Report-08-29. Princeton, NJ: ETS.
- [8] Ferrara, S. & DeMauro, G.E. (2006). Standardized assessment of individual achievement in K-12. In R.L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement Fourth Edition*. Westport, CT: Praeger Publishers, pp. 579-622.
- [9] Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students, 5th Edition*. Pearson Merrill-Hill, NJ: Upper Saddle River.
- [10] Garrison, C. , & Ehringhaus, M. (2007). *Formative and summative assessments in the classroom*. Measured Progress: Dover, New Hampshire. www.nmsa.org
- [11] Freeman, R. & Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page
- [12] Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- [13] Brooks, V. (2002). *Assessment in secondary schools: The new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- [14] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [15] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [16] Newman, M. A. (1977). An analysis of sixth-grade pupils' errors on written mathematical tasks. In M. A. Clements and J. Foyster (Eds.). *Research in mathematics education in Australia*, Vol 1, pp 239-258.
- [17] Casey, D. P. (1978). Failing students: a strategy of error analysis. In P. Costello (Ed). *Aspect of motivation, Melbourne, Mathematical Association of Victoria*, 295-306.
- [18] Wise, S. & DeMars, C. E. (2010). Examinee noneffort and the validity of program assessment results. *Educational Assessment* 15 (1), 27-41.
- [19] Clements, K. A. (1980). Analysing children's errors on written mathematical tasks. *Educational Studies in Mathematics* 11, 1-21.

- [20] Johnson, M. & Greene, S. (2006). On-line mathematics assessment: the impact of mode on performance and question answering strategies. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(5). E-journal available at <http://escholarship.bc.edu/jtla>
- [21] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [22] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [23] Smith, J. diSessa, A. Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- [24] Rittle-Johnson, B. & Alibali, M. W (1999). Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of Educational Psychology*, 91, 175-189.
- [25] Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 61, 103-131.
- [26] Hansen, A. (2005). How children learn mathematics. In Hansen, A. (Ed.). *Children's errors in mathematics. Understanding common misconceptions in primary schools*, pp 3-13 Southernhay East, UK: Learning Matters Ltd.
- [27] Ayres, P. L. (2001). Systematic mathematical errors and cognitive load. *Contemporary educational psychology*, 26(2), 227-248.
- [28] Clements, K. A. (1982). Careless errors made by sixth grade children on written mathematical tasks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 136-144.
- [29] Government of Ireland (1999). *Primary School Curriculum. Mathematics*. Dublin: The Stationery Office.
- [30] Browne, E. (2010). *An implementation and impact evaluation of a diagnostic assessment programme in mathematics*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.
- [31] Murchan (2010). *An integrated testing-teaching approach to using diagnostic assessments to promote student learning in primary mathematics*. Poster presented at the Annual Conference of the Association for Educational Assessment-Europe, Oslo, November.
- [32] Cooney (2010). *An investigation of the formative potential of instructional interventions associated with the Maths Assist programme*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.

PËRDORIMI FORMATIV I NOTIMEVE DIAGNOSTIKE NË MBËSHËTETJEN E MËSIMDHËNIES DHE MËSIMIT TË MATEMATIKËS

Damian Murchan

REZYME

Në këtë punim studiohen potencialet diagnostike dhe formative të testeve eksterne të përgatitura për mësimdhënien dhe mësimin e matematikës. Punimi ofron një arsyetim teorik për analizën e gabimeve gjatë zbulimit të vështirësive/problemeve të nxënësve në përvetësimin e matematikës dhe e thekson rolin e arsimtarit në tejkalimin e këtyre vështirësive. Duke e theksuar analizën e përgjigjeve të nxënësve, hulumtimi dëshmon se si informacionet të ndryshme mund të gjenerohen në pikëpamje të gabimeve të përbashkëta dhe konceptioneve gabimisht të përvetësuara nga nxënësit, të cilat hasen në punën e tyre. Në notimet fillestare arsimtarët u angazhuan pozitivisht në këtë proces, duke e vlerësuar numrin e rritur të informacioneve që janë marrë përmes qasjes së analizës ndaj gabimeve. Punimi rekomandon studime të mëtejme të potencialit formativ të testeve diagnostike në matematikë dhe të dobisë potenciale për nxënësit dhe arsimtarët, por edhe për shoqërinë në përgjithësi.

Fjalët kyçe: *Notimi diagnostik; Notimi formativ; Analiza e gabimeve; Informacionet kthyes.*

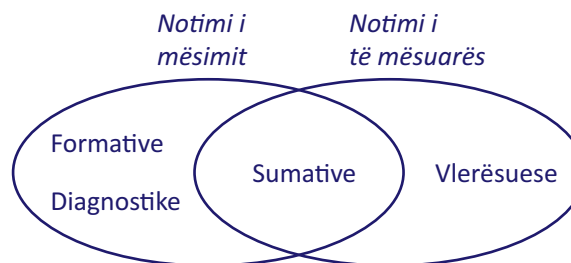
1. HYRJE

Studimi dhe promovimi i integritimit në mësimdhënie, mësim dhe notim është shumë i pranishëm në literaturën bashkëkohore të notimit. Në zhvillimin e fundit të praktikës arsimore vërehet një fokus i rritur ndaj notimeve, me qëllim që ashtu të promovohet dhe shpejtohet mësimi, për dallim prej qasjeve të tjera që vetëm të kontrollohet se a është i pranishëm ai lloj i mësimit. Qëllimi i përbashkët i këtyre qasjeve shkon në drejtim të sigurimit me kohë të informacioneve për nxënësit dhe arsimtarët, që ashtu mësimdhënia të mund të përshtatet me kohë. Nga studimet dhe hulumtimet që flasin për problemet në lidhje me standardet e të arriturave në shkollat në plan ndërkombëtar, është e qartë se metodat e sipërpërmendura kanë për qëllim që të përmirësohet mësimi [1, 2, 3]. Qasjet e llojllojshme shkojnë në favor të brengës së vazhdueshme për arritjen e standardeve për shkollat, veçmas për arritjen e standardeve nga nxënësit e mjediseve të pavolitshme sociale. Viteve të kaluara theksi i çështjes po ashtu u zhvendos drejt krahasimit të parametrevë të standardeve të tilla nacionale me normat ndërkombëtare që ishin matur përmes studimeve ndërkombëtare të të arriturave. Përpjekjet e tilla në plan më të gjerë mund të ndikojnë në politikën arsimore shpesh në formë të plotësimeve të plan-programeve mësimore dhe/ose praktikave të notimit, siç ndodhë në Maqedoni, ku rezultatet relativisht të dobëta në lexim, matematikë dhe grupin e lëndëve natyrore sollën deri në rishqyrtimin dhe rifokusimin e përpjekjeve reformuese të plan-programeve mësimore, notimeve dhe praktikës së orëve.

Derisa, nga njëra anë, këto iniciativa kanë gjetur praninë të gjerë nga krijuesit e politikës arsimore, politikanët dhe opinionistët, nga ana tjetër po ashtu janë të pranishme edhe kritikë. Arsimtarët shpesh konsiderojnë se këto hulumtime kanë ndikim të paktë ose rëndësi të vogël në punën e tyre të përditshme me nxënësit. Ndryshimet në paradigmen e notimit në drejtim të rimit të formave të përshtatshme dhe specifike të notimit, të cilat u përgjigjen nevojave konkrete dhe mund të aplikohen lehtë, janë në vijë të njëjtë me ndryshimet në të kuptuarit tonë për (atë se çfarë duhet të jetë) mësimdhënia dhe mësimi [4],

si dhe me nevojën e arsimtarëve që të kenë në disponim teknika, për të cilat është dëshmuar se e ndihmojnë mësimin [5,6,7].

Me këtë lidhet edhe sigurimi i këshillave të dobishme dhe praktike për arsimtarët, si dhe përpjekja për gjetjen e lidhjeve ndërmjet dy fushave të mësimit: qasjeve diagnostike dhe formative. Modeli i Diagramit 1, që është dhënë më poshtë, e thekson lidhjen ndërmjet notimit të mësimit dhe notimit të të mësuarës, si dhe disa funksioneve tradicionale të notimit. Ky model e ilustron rëndësinë e ndryshme të mësimit dhe notimit të të mësuarës në praktikën mësimore të mikro-nivelit, nivelit mesatar dhe makronivelit të fëmijës, orëve mësimore, shkollës dhe sistemit.



Diagrami: Funksionet e notimit

Ajo që bie në sy në këtë model është lidhja e ngushtë potenciale ndërmjet dy qëllimeve të notimit, të cilat siç duket janë të orientuara drejt dhënies së mbështetjes për punën e arsimtarëve me nxënësit. Qëllimi i këtij punimi është që ta vërtetojë se si notimet e orientuara diagnostike mund të kenë një funksion formativ në mbështetjen e mësimit të nxënësve në klasa.

2. NDËRLIDHJA E NOTIMIT DIAGNOSTIK ME NOTIMIN FORMATIV

Testimi diagnostik në arsim tradicionalisht lidhet ose me (1) zbulimin e paaftësisë së nxënësve dhe (2) identifikimin e atyre nxënësve që kanë nevojë t'u sigurohet arsimim special ose me (3) identifikimin e nxënësve me vështirësi në gjuhë dhe njohuri elementare matematikore (përdorimin e numrave) [8]. Nitko & Brookhart [9] i identifikojnë gjashtë qasje të veçanta në diagnozën e mësimit, duke e theksuar përmbajtjen, aftësitë dhe konstruktet latente (tiparet latente), të zbuluara përmes teknikave. Nga të gjitha këto qasje në kontekst të këtij punimi është me interes të veçantë "identifikimi i gabimeve të nxënësve në qasjen ndaj suksesit" (fq. 296). Qasja fokusohet në mangësitë e suksesit si një tregues i drejtpërdrejtë i mungesave në gjithë procesin. Kështu bëhet analiza e gabimeve që i bën nxënësi, siç është anashkalimi i vendit të vlerës gjatë zbritjes ose rregullat e formimit të shumësit në gjuhë.

Dedikimi i notimit diagnostik është pra që përmes përcaktimit të anëve të mira të nxënësit, të dobësive, diturive dhe aftësive, t'i mundësojë arsimtarit qasje e dallueshme, që kështu të mund t'i përmbushë në mënyrën më të mirë nevojat e reja të identifikuar të nxënësit. Kjo e ilustron ngjashmërinë e qëllimit ndërmjet notimit diagnostik dhe notimit të kundruar më tradicionalisht formativ. Të dyja këto qasje si fokus e kanë mësimin e nxënësit si individ, të dyja fokusohen në sigurimin e informacioneve relevante, me kohë ose të informacioneve kthyesë dhe të dyja presupozojnë aksion vijues nga arsimtari në bashkëpunim me nxënësin.

Autorët Garrison & Ehringhaus [10] dhe Freeman & Lewis [11] afrohen në qëndrimet e tyre për ngjashmërinë ndërmjet notimit formativ dhe diagnostik në drejtim të zbulimit të anëve të mira dhe të dobëta të mësimit në pikëpamje të sigurimit të informacioneve për arsimtarët dhe për nxënësit, për atë se si duhet t'i kuptojnë nxënësit konceptet në një fazë të hershme që të mund të bëjnë përshtatje të nevojshme në mësimdhënie. Notimi i tillë formativ (ose qëllimi formativ në notim) mund të interpretohet si një proces i notimit të shpejtë ndërveprues i përparimit të nxënësit dhe kuptimit të fokusuar

në ndërhyrjet gjatë procesit të mësimit, që ashtu të merren informacione kthyesë, të cilat më pas do të përdoren që mësimdhënia dhe mësimi të orientohen në drejtim të rezultateve të planifikuara arsimore.

3. PËRDORIMI I INFORMACIONEVE PËR GABIMET NË MATEMATIKË

Ekziston një literaturë e pasur e fokusuar në hulumtimet e mundësisë së përdorimit të informacioneve për gabimet e nxënësve në matematikë, që ashtu të diagnostikohen vështirësitë. Shumë studime të mëparshme në fokusin e tyre kishin identifikimin dhe klasifikimin, andaj tash është koha që të hulumtohet potenciali i vërtetë formativ i qasjeve të tilla diagnostike të bazuara në gabime. Dhënia e kornizave të praktikave diagnostike, që i përmbahen funksionit formativ të notimit, ndihmon që të fokusohemi në nevojat e arsimtarit për identifikimin e saktë të vështirësive të nxënësit, si një paralajmërues i patjetërsueshëm për t'u kushtuar vëmendje vështirësive të tilla, duke e lënë mënjanë për një moment mundësinë e qartë dhe të pasur për t'i përfshirë nxënësit në procesin e mësimit/notimit.

Fokusimi në suksesin e nxënësve dhe në gabimet që i bëjnë ata, e rrit mundësinë e arsimtarëve, por në fund të fundit, edhe të nxënësve, që të ndërmarrin aksion. Tashmë është e njohur mirë se përgjigjet e gabuara të nxënësve që ata i japin në pyetjet e arsimtarëve në orë, i japin mundësi arsimtarit dhe nxënësit që t'i kontrollojnë më thellë konceptet dhe të ndikojnë në ndryshimin e të kuptuarit [12, 13]. Në matematikë Confrey [14:4] i ka identifikuar konceptet e nxënësit si "besime, teori, kuptime dhe shpjegime të fëmijëve". Identifikimi i qartë i koncepteve të tilla/koncepteve të gabuara ofron mjete të fuqishme për arsimtarët në ndihmën për të kuptuar më të mirë nga nxënësit. Kur për këto koncepte mendohet se janë në kundërshtim me kuptimet e pranuar në matematikë, atëherë përdoret termi koncepton i gabuar.

3.1. Analiza e gabimeve

Sistemet e kategorizimit të gabimeve, që janë zhvilluar në lidhje me gabimet në matematikë, mund të ofrojnë qasje në atë sesi interpretimi i notimit mund të sistematizohet, ashtu që të mund të zbulohen skemat logjike ta paraqitjes së vështirësive të nxënësve në matematikë dhe në sferat e tjera mësimore. Duke e bërë këtë, ne duhet ta pranojmë se gabimet e nxënësve në matematikë janë si rezultat i më shumë variablave në procesin arsimor, siç është mësimi paraprak, plan-programet mësimore, arsimtari, mjedisi dhe ndërveprimi i këtyre variablave [15] Prandaj ne duhet të jemi të vetëdijshëm për mundësinë se nëse mungojnë biseda të vërteta diagnostike me nxënësit, ne nuk do ta gjejmë çdoherë shkakun e gabimit.

3.1.1. Hierarkitë e gabimit të përzgjedhur

Punimi i autorit Newman [16], i cili ka buruar nga intervistat diagnostike ku nxënësit kanë menduar zëshëm, paraqet një pikë nis-mëtare të dobishme për kategorizimin e llojeve të gabimeve që i bëjnë nxënësit në matematikë. Duke u fokusuar në problemet matematikore me shkrim, të cilat zgjidhen në një hap, kryesisht detyra të llojllojshme tekstuale, Newman-i pohon se ekziston hierarki vijuese e detyrave në gjetjen e zgjidhjeve të problemit - nëse ndonjë fëmijë lëshon pe herët para ndonjë “pengesë” të caktuar, është vështirë të vazhdohet më tej kah pengesa tjetër e rrugës drejt zgjidhjes së problemit. Tabela 1 bën rezumë të kategorive të Newman-it.

Tabela 1: Hierarkia e Newman-it për shkaqet e gabimeve në matematikë

	Niveli	Përshkrimi
1	Leximi	Njohja e fjalëve - disa fjalë mund të jenë thjesht të panjohura për fëmijën; ai nuk mund ta lexojë fjalën (fjalët) që është/janë themelore për arritjen e kuptimit të pyetjes.
2	Kuptimi	Kuptimi i domethënies së fjalëve që kërkohen me pyetjen
3	Transformimi/ndryshimi	Kërcim nga kuptimi i pyetjes drejt strategjisë/teknikës matematikore. Nxënësi ka nevojë që të identifikojë një metodë përkatëse për zgjidhjen e pyetjes. Zgjedhja e një modeli përkatës.
4	Aftësia procesuale	Zbatimi/aplikimi i strategjisë përkatëse
5	Shifrimi/kodimi	Shifrimi i përgjigjes

Newman-i e vërteton ekzistimin e dy faktorëve plotësues që mund të jenë të nevojshëm që të kompletohet modeli: *pakujdesia* dhe *motivacioni*. Hulumtimi empirik i kësaj tipologjie të gabimeve sugjeron se: (1) rreth gjysma e gabimeve paraqiten në nivelet 1-3, përkatësisht para aftësive procesuale, (2) problemet me lexim dhe kuptim shkaktojnë më pak gabime të shkallëve më të larta dhe (3) mospjesëmarrja në fazave të hershme të zgjidhjes së problemit mund të shpie më vonë drejt zgjedhjes së proceseve të gabuara. Casey [17] e zgjeroi hierarkinë e Newman-it, duke përfshirë më shumë probleme të disa fazave dhe duke i identifikuar 6 nivele: *Forma e pyetjes*, *Leximi*, *Kuptimi*, *Zgjedhja e strategjisë*, *Zgjedhja e aftësive dhe Manipulimi me aftësitë*. Kjo strategji shpreh një proces të përsëritshëm ku nxënësit mund të zgjidhin një pjesë të një problemi të caktuar, e pastaj të kthehen në nivelet më të ulëta të hierarkisë (p.sh.: leximi i serishëm i pyetjes) që ta ndërmarrin fazën vijuese drejt zgjidhjes. Nivelet *Zgjedhja e strategjisë* dhe *Zgjedhja e aftësive* janë në nivel të njëjtë me *Transformimin* e Newman-it.

Njësoj si Newman-i, edhe Casey i pranon kufizimet e secilit proces të ndarë të notimit, veçmas të testeve me shkrim dhe ai pranon faktorë *Të njohur* dhe *Të panjohur* në lidhje me të arriturat e nxënësit. Fakti se ndoshta nxënësit nuk përpiqen ta zbatojnë më së miri atë që e dinë, mbase edhe për shkak të rëndësisë së paktë që i kushtojnë testit, shpreh një kërcënim potencial serioz të përfundimit të fuqishëm në bazë të rezultatit të fituar në test [18]. Hulumtimet që ngrihen mbi sistemet e kategorizimit të Casey-t dhe Newman-it sugjerojnë se: (1) vështirësitë në lexim dhe kuptim kanë qenë minimale; (2) pjesa më e madhe e sfidave tash janë në nivel të transformimit, (3) një e katërta e gabimeve janë paraqitur në lidhje me procedurën që zbatohet dhe (4) një e pesta e gabimeve kanë qenë të *panjohura* [19]. Sistemet alternative të kategorizimit i theksojnë pikëpamjet komplementare dhe të dallueshme të kategorive dhe shkaqeve të gabimeve (shembulli 20). Radatz-i [21] i identifikon pesë kategori (*Gjuha, Paraqitjet simbolike, Njohja paraprahe e fakteve dhe koncepteve të caktuara, Asociacionet e gabuara, Rregullat dhe strategjitë jorelevante*) të rrënjësura më shumë në përpunimin kognitiv, duke përfunduar se shumica e gabimeve burojnë nga përdorimi i shumë rregullave ose strategjive individuale nga nxënësi, që duken logjike, e që nuk janë rastësisht gabim.

3.1.2. Drejt një hierarkie të gabimeve në pajtim me konceptet për aksion të notimit formativ

Literatura për analizën e gabimeve ofron një qasje të bazuar në dëshmi, të cilat do t'u ndihmojnë arsimtarëve që t'i kuptojnë më mirë dhe, në bazë të kësaj, t'u kushtojnë kujdes vështirësive të nxënësve në matematikë. Në mënyra të ndryshme argumentohet se nuk nevojitet kurrfarë teorie e veçantë për mësimin, që në atë mënyrë të jepet shpjegim për gabimet, pra përveç pranimit se gabimet shpesh paraqesin përgjithësim të tepërt nga nxënësit, më shumë se gabimet karakteristike të rastit [22, 23]. Sipas kësaj, analiza e gabimeve nuk është në kundërshtim me trendin e plan-programeve konstruktiviste mësimore, që janë të pranishme në nivel ndërkombëtar. Kombinimi i punimeve të mëparshme për analizën e gabimeve me hulumtimet e

bëra më vonë të psikologjisë konstruktiviste dhe arsimimit realist matematikor, mund të ndihmojnë që më mirë të identifikohen dhe t'u kushtohet kujdes vështirësive të nxënësve. Ata që i përgatitin testet mund të fokusohen më mirë ndaj nevojave të arsimtarit në identifikimin e saktë të gabimeve të nxënësve, si diçka që i paraprin vëmendjes së përkushtuar ndaj kuptimeve personale (dhe kuptimeve të gabuara) në matematikë, njëherazi duke i studiuar modelet kognitive të shkaqeve të gabimeve.

Baza e këtij ushtrimi hulumtues është një hulumtim i kombinuar teoriko-empirik dhe një iniciativë zhvillimore e orientuar drejt furnizimit të arsimtarëve me informacione të dobishme diagnostike rregullisht në orë. Në fazat fillestare të hulumtimit arsimtarët janë përdoruesit primarë të informacioneve kthyesë dhe marrin një shumë të madhe të informacioneve kthyesë tradicionale në pikëpamje të të arriturave grupore ose individuale. Përveç të dhënave përshkruese në nivel të klasës/grupit, sigurohen edhe të dhëna më të hollësishme diagnostike, që nxirren nga analiza e përgjigjeve të nxënësit, të cilat merren nga fletët e punës. Si pjesë e procesit zhvillimor, nxënësit zgjidhin teste që përmbajnë 15 deri në 25 detyra, të cilat zakonisht mbulojnë 3 deri në 4 sfera përmbajtjesore të matematikës. Fushat përmbajtjesore ilustruese përfshijnë: vendin e vlerës, operacionet, formën, algjebren dhe paraqitjen e të dhënave. Analiza e skemave të gabimeve në detyra të ndryshme përdoret që ashtu të lokalizohen gabimet në njërin nga apriori dhjetë kategoritë që janë paraqitur në Tabelën 2.

Tabela 2: Kategoritë e gabimeve që kanë të bëjnë me matematikën në arsimin fillor

	Category	Description
1	Gabimi gjatë leximit	Leximi gabuar i qëllimit të pyetjes ose i të dhënave themelore, të cilin e korrigjon përpunimi vijues matematikor.
2	Kuptimi i konceptit	Kuptimi i elementeve ose principeve themelore që vlejën në një fushë matematikore ose njohja e lidhjes së diturive, elementeve dhe principeve.
3	Zgjedhja e strategjisë	Zgjedhja e bërë nga nxënësi në shndërrimin e nxitjes semantike ose simbolike në strukturë përkatëse matematikore. Shumë shpesh zbatohet në shndërrimin e nxitjeve problemore në shprehje matematikore/llogaritëse
4	Interpretimi i shenjës	Interpretimi i sistemit të simboleve matematikore dhe i çështjes se si bëhet kjo.
5	Vendosja e procedurës	Vështirësitë në zbatimin e algoritmeve ose rregullave në rrethana konkrete.
6	Realizimi i metodës	Vështirësitë në realizimin e procedurave të njohura që kërkojnë zgjidhjen e detyrës, shpesh duke përdorë algoritme.
7	Njohja e diturisë	Dituri joadekuate për faktet themelore matematikore, zakonisht fakte për numrat.
8	Ndërlikim i lartë mendor	I referohet memories së punës dhe mossuksessit të qëndrueshmërisë në detyra më të ndërlikuara.
9	Pakujdesia/neglizhenca	Gabime që duket qartë se paraqiten rastësisht dhe që nuk është e mundur të përsëriten.
10	Nuk ka përfundim	Nuk është e mundur të vlerësohet natyra specifike e shkakut të gabimit.

Kategoritë e modelit janë të dedikuara që të jenë hierarkike. Ashtu siç është theksuar në Tabelën 2, një gabim që mund të identifikohet në bazë të literaturës dhe përpjekjeve në shkollë është ai që u kushton më shumë vëmendje vështirësive në lexim, me të cilat ballafaqohen nxënësit, ndërsa ka të bëjë me situatat ku nxënësi dëshmon qartazi lexim të gabuar të kërkesave të pyetjeve dhe ku zgjidhja e zbatuar në bazë të leximit gabuar, është e saktë. Konceptet, të kuptuarit dhe kuptimet e gabuara janë të rëndësishme për mësimin dhe kuptimin e matematikës dhe kjo reflektohet në kategorinë e dytë të gabimeve: *Të kuptuarit e konceptit*. Punimi i autorëve Rittle-Johnson dhe Alibali [24] në lidhje me dituritë, konceptet dhe procedurat në matematikë e thekson të kuptuarit eksplicit/të qartë ose implicit të principeve që mbisundojnë në një fushë dhe marrëdhëniet e ndërsjella ndërmjet pjesëve të diturisë në një fushë të caktuar.” (fq. 175). Ky studim ofron një kornizë për një koncept të caktuar si një paraqitje mendore ose një model mendor dhe aftësi e nxënësit për të rezonuar në kushte që përfshijnë zbatim të kujdesshëm të përkufizimeve, relacioneve ose të paraqitjeve të konceptit.

Kategoria e tretë e gabimeve ka ngjashmëri me punimet e Newman-it për *transformimin*, pastaj punimet e Casey-t për strategjinë dhe zgjedhjen e aftësisë, si dhe të Duval-it për *konverzacionin/shndërrimin* [25]. *Zgjedhja e strategjisë* i referohet zgjedhjes që e bën nxënësi në shndërrimin e nxitjeve semantike në strukturën përkatëse matematikore. Kjo është veçmas e rëndësishme në lidhje me zgjidhjen e problemeve kur nxënësit mund të zbatojnë teknika ose operacione të gabuara për zgjidhjen e problemeve tekstuale. Zgjedhja e bërë mund të shihet edhe si një fazë e rëndësishme kalimtare ndërmjet diturisë konceptuale dhe procedurale. *Interpretimi i shenjës* (kategoria e gabimit 4) e vërteton vështirësinë që e kanë disa nxënës kur hasin në disa simbole matematikore. Duval-i (2006) dhe të tjerët e përdorin termin “semiotikë” që ashtu ta theksojnë njohjen dhe të kuptuarit nga nxënësit të shenjave dhe simboleve si elemente të gjuhës dhe sistemeve të tjera komunikuese, ndërsa mësimin e matematikës e ndërlidhin me mësimin e gjuhës së huaj për disa nxënës ose për të gjithë nxënësit.

Niveli i pestë, *Vendosja e procedurës*, i referohet zgjedhjes së strategjisë, por edhe realizimit të metodës. Disa zgjidhje të nxënësve (kur kalojnë në letër) bazohen në një strategji të caktuar, por informacioni “i shndërruar” nga pyetja është i organizuar dobët dhe prandaj e pengon zgjidhjen e saktë. Mossuksesi i realizimit të procedurës mund të ndiqet veçmas në atë sesi është “i përgatitur” problemi për zgjidhje procedural. Derisa nga njëra anë mund të flitet pak për proceset e të menduarit kognitiv, në bazën e të cilave gjendet *vendosja e procedurës*, nga ana tjetër paraqitja e qartë e gabimit është një shenjë e qartë për arsimtarin se një lidhje fundamentale në matematikë, një mënyrë e “organizimit në pikëpamje matematikore” [26], nuk funksionon si duhet. *Realizimi i metodës (niveli 6)* i referohet veçmas *diturisë procedurale* dhe mund të paraqitet në tema të ndryshme matematikore, siç është *numri, masat dhe të dhënat*. Përballë praktikës së rëndësishme në shkollë, gabimet në përdorimin e algoritmeve të paravendosura llogaritëse qëndrojnë shumë dhe kjo qëndrueshmëri është dëshmi për thellësinë e vështirësive në pikëpamje të mësimit dhe mësimdhënies.

Një gabim tjetër, *Njohja e diturisë*, (gabimi 7) mund të zbulohet aty ku mossuksesi i nxënësit që të zgjidhë një detyrë të caktuar matematikore varet nga dituria joadekuatë e fakteve elementare matematikore, veçmas me tabelat në lidhje me operacionet, ku të gjitha qasjet e tjera ndaj zgjedhjes kanë qenë të përshtatshme. Ayres-i [27] i ka shënuar kërkesat e vështira të memories së punës kur nxënësi angazhohet në detyra më të ndërlikuara dhe kjo shprehet edhe në kategorinë e gabimeve *Ndërlikimi i lartë mendor* (gabimi 8) në model. Kështu janë fituar udhëzime se një nxënës mund të ketë sukses në pjesën fillestare të detyrës matematikore, por kjo sikur bie kur kërkohet një hap më shumë, kur nga nxënësi kërkohet të zgjidhë probleme të dy pjesëve. Gabimi përfundimtar, *Pakujdesia*, e kthen vëmendjen në shpeshësinë e madhe të gabimeve të zbuluara në këtë studim empirik edhe si rezultat i pakujdesisë dhe neglizhencës së nxënësit, veçmas te nxënësit me të arritura relativisht të larta. Gabimet e pakujdesisë paraqiten rëndom rastësisht dhe nuk është e mundur të përsëriten në detyrën e njëjtë ose në një pjesë të detyrës nëse nxënësi testohet përsëri. Përfundimisht, termi *Nuk ka përfundim për-*

doret aty, ku në mungesë të punës së nxënësve ose në mungesë të shkakut të diskutimit me ta, mund të duket e pamundur të vlerësohet natyra specifike ose shkak i mundshëm i gabimit. Prandaj është e nevojshme që kjo të shprehet/transmetohet. Clements-i [28] angazhohet për nevojën e intervistës diagnostike me nxënës që ashtu të studiohen gabimet dhe kuptimet e gabuara si mënyrë e vetme që ato të diagnostikohen dhe të kategorizohen. Anët praktike të këtij niveli të përcjelljes dhe analizës në kontekst të arsimimit masiv janë të vështira, ndonëse theksimi i tyre ndaj notimit gjatë gjithë mësimit ofron në këtë drejtim një dozë optimizmi.

4. INSTALIMI I NOTIMIT DIAGNOSTIK TË BAZUAR NË ANALIZËN E GABIMEVE

4.1. Njohuritë paraprake

Pjesa vijuese e punimit informon shkurtimisht për iniciativën që të aktualizohet përsëritja e procedurës për analizën e gabimeve në notimin diagnostik. Gjatë periudhës fillestare të dy viteve një pilot-studim i vogël zhvillimor kishte për qëllim të bënte hulumtimin e bërjes së evaluimit të zbatimit dhe efikasitetit të një sistemi të tillë. Duke filluar me 4 shkollë, së pari ishin hartuar detyrat dhe një kornizë analitike për klasën IV, kjo sipas njohurive, aftësive dhe të priturve matematikore, që janë përcaktuar nga plan-programet e matematikës për shkollën fillore [29]. Mësimet që janë marrë nga pilot-studimi i klasës IV ofronin inkurajim për zhvillimin e mëtejshëm, duke na orientuar drejt një pilot-implementimi më të vëllimshëm me 11 shkollë në vitin e ardhshëm, kësaj radhe duke u orientuar kështu kah klasat I-V. Në këtë fazë u theksua zhvillimi i plotë i një banke të të dhënave me kodimin e gabimeve të ndërlidhura që janë të dedikuara për informacionet kthyese diagnostike. Qëllimet afatgjata të gjurmimit të vazhdueshëm janë: (1) të zhvillohet një sistem i integruar i testimit - informacioneve kthyese - mësimdhënie e cila do të ndihmojë në lehtësimin e mësimit të nxënësve, (2) të identifikohen vështirësitë që i kanë disa nxënës dhe klasa të caktuara, (3) të përcaktohen profilet e anëve të forta,

dobësitë, dituritë dhe aftësitë në lidhje me nxënësit dhe klasat e veçanta dhe (4) të lehtësohet fokusi i planifikimit të mësimdhënies dhe vetë mësimdhënia nga arsimtarët që ashtu të përmbushen nevojat e identifikuarat. Deri tash përparim është vërejtur në pikëpamje të disa qëllimeve të këtylla dhe për to ka raporte më të hollësishtme edhe në vende të tjera [30, 31, 32] dhe i cili po ashtu pasqyrohet në punimin e Burke-s (në vijim). Duke e përdorë një interpretim për notimin formativ si shumë të shpeshtë, notimin ndërveprues të përparimit dhe të kuptuarit të nxënësve, hulumtimi e bashkon notimin formativ dhe diagnostik përmes përdorimit të testeve shpesh të realizuara në mënyrë grupore, të cilat na mundësojnë studim të plotë të fushave problemore që në masë të madhe mund t'i theksojnë vështirësitë dhe nevojat e veçanta të nxënësit në lidhje me matematikën.

4.2. Komponentët e hulumtimit dhe të instrumentit

Programi hulumtues është vendosur në pajtim me: fushat, temat, qëllimet, përmbajtjet dhe aftësitë që gjenden në programet mësimore në lëndën e matematikës për shkollën fillore në Irlandë [29]. Programi përbëhet nga teste të shkurtra, përafërsisht 5-6 në një vit shkollor. Testet e tipit laps dhe letër përgatiten nga një ekip hulumtues dhe realizohen nga arsimtarët-bashkëpunëtorët, ndërsa më pas vlerësohen/notohen nga hulumtuesit dhe vlerësuesit e trajnuar. Secili test (i quajtur fletë pune) vlerësohet me dorë dhe për secilën detyrë fitohen këto rezultate: (1) i saktë - pjesërisht i saktë - gabim, (2) kategoria e përgjigjes dhe (3) kodi i përgjithshëm i gabimit.

4.2.1. I saktë - pjesërisht i saktë - gabim (CPIG)

Përgjigjja e një studenti në një detyrë të caktuar mund të vlerësohet si e saktë, pjesërisht e saktë dhe si gabim. Si e tillë, ajo e lehtëson mbledhjen e peshës së detyrës dhe statistikën diskriminuese, si dhe sigurimin e informacioneve kthyesë për arsimtarët në nivel të detyrës, përkatësisht se çfarë suksesi ka arritur secili nxënës. Marrë në përgjithësi, kjo CPIG përdoret që të merren të dhëna për detyrën dhe

për nivelin e testit për nxënës të veçantë dhe për klasën në tërësi për të gjitha detyrat dhe për nëngrupet specifike të detyrave në lidhje me përmbajtjen dhe nivelin e aftësisë.

4.2.2. Kategoria e përgjigjes

Përgjigjet me shkrim të nxënësve kategorizohen në një numër të vogël të opsioneve ose rezultateve të përgjigjeve të detyrave specifike. Idetë fillestare për gjerësinë dhe natyrën e përgjigjeve të mundshme janë nxjerrë nga literatura, ndërsa implementimi i programeve në periudha të caktuara ofron të dhëna empirike për këto përgjigje dhe për identifikimin e përgjigjeve të reja.

4.2.3. Kodi i gabimit

Kategoritë e përgjigjes në nivel të detyrës ndërlidhen me kodet më të përgjithshme të gabimit të paraqitura në Tabelën 2. Kjo kërkon të jepet gjykim për përgjigjen më të mirë përkatëse përballë përgjigjes së veçantë (të gabuar) të detyrës në listën e 10 kategorive të gabimeve. Përmes një serie detyrash për gjithë testin, përgjigjet e veçanta të detyrës e lehtësojnë mbledhjen në një skemë të kodeve të përgjithshme të gabimit. Përfshirja e përgjithshme e tipave të gabimit (kategoritë e përgjithshme të gabimeve të bëra nga nxënësit nëpër të gjithë detyrat e testit) mund të jetë e dobishme edhe për arsimtarët. Megjithatë, hulumtimi ynë sugjeron se arsimtarët më shumë dëshirojnë të marrin informacione për gabimet e pranishme që bëhen nga klasë dhe nga nxënës të caktuar në një kohë të caktuar. Kjo mundëson që arsimtari të ndërmarrë detyrë e cila është e realizueshme, me atë që do t'u kushtojë vëmendje një numri të kufizuar të gabimeve të përsëritura dhe më shumë të pranishme në një klasë.

Pasi që të dhënat diagnostike të nxirren nga përgjigjet e nxënësit, atëherë sigurohet një pako e informacioneve kthyesë që u kthehen arsimtarëve bashkë me fletët origjinale, që do të ndihmojnë për komentet e arsimtarëve dhe nxënësve. Këtu zbatohen rregulla për dhënien e pikëve, që ashtu të identifikohen detyrat që janë dëshmuar si një sfidë e veçantë për klasën; rregulla dhe parametra të tjerë për

dhënien e pikëve, që përdoren për identifikimin dhe përgatitjen e raporteve për të arriturat e nxënësve dhe përparimin e përmbajtjeve në lëndën e matematikës dhe në fushën e aftësive.

5. PËRFUNDIMI

Hulumtimi i përshkruar në këtë punim paraqet një aktivitet teorik dhe zhvillimor, i cili vazhdon të zhvillohet. Projekti ka për qëllim që në fund arsimtarëve me kohë t'u sigurojë këshillë diagnostike për vështirësitë me të cilat ballafaqohen nxënësit në matematikë, me qëllim që të mund të ndërmarrin aksione korrigjuese nga të dyja palët e interesuara gjatë realizimit të mësimdhënies kur mësohen konceptet specifike, të cilat ndoshta mund të ketë nevojë të mësohen përsëri ose të mësohen në mënyra të ndryshme. Përgjigjet e arsimtarëve bashkëpunëtorë në projekt janë pozitive, madje edhe zërat e interesuar të nxënësve pjesëmarrës po ashtu i japin mbështetje kësaj iniciative. Një karakteristikë e hulumtimit është inkuadrimi i rregullt dhe i serishëm i instrumenteve eksterne zhvillimore për notim në praktikën e zakonshme të arsimtarëve. Kjo plotësohet me analizën eksterne të përgjigjeve të nxënësve, që ashtu të sigurohen këshilla të ndara, këshilla të pavarura për arsimtarët në lidhje me përparimin e nxënësve. Kjo nuk ka për qëllim që të minimizohet ose të anulohet krejtësisht gjykimi profesional i arsimtarëve në lidhje me notimin, por që kështu të sigurohen “thjerrëza” edhe më të mira, me të cilat arsimtarët do të mund ta shikojnë përparimin e nxënësve të tyre. Pasi të vendoset një theks më i madh ndaj përmirësimit të në vend të kompetencës dhe përgjegjësisë së arsimtarit, mbështetjen e nxënësve që pritet nga arsimtari ai nuk e përjeton si “trysni të lartë” mbi të, që sipas përvojës sonë është e pranuar mirë dhe arsimtarët e vlerësojnë qasjen profesionale teknike në këtë program. Megjithatë, aty ku investimet e ndërlidhura me notimet diagnostike ndoshta janë të vogla, ato për ardhmërinë e nxënësve janë shumë të rëndësishme, sepse kapaciteti dhe potencialet e tyre që të arrijnë njohuri të vërteta matematikore, kryesisht varet nga cilësia e mësimdhënies që ata e marrin, një aspekt në të cilin ndikojnë një grup faktorësh, përfshirë kë-

tu edhe resurset dhe mbështetjen e shfrytëzuar nga arsimtari që nxënësve t'u lehtësohet mësimi.

Si rrjedhim, sugjerohet që qasja e notimit që është paraqitur në këtë punim të ketë potencial që do të kontribuojë pozitivisht në të kuptuarit e arsimtarëve për mësimin e nxënësit në matematikë dhe kjo meriton studim të mëtejshëm. Projekti vazhdon të japë informacione të pasura diagnostike për llojet e gabimeve të bëra nga nxënësit në nivel të arsimit fillor në lëndën e matematikës dhe për çështjen se si mund të përmirësohen ato. Duke theksuar vlerën e analizave të centralizuara, që janë të bazuara në përgjigjet e testeve të nxënësve, projekti ofron qasje në atë se si një proces i tillë diagnostik mund të kontraktohet, planifikohet dhe implementohet me sukses me arsimtarët.

REFERENCAT

- [1] Organisation for Economic Cooperation and Development (internet). *PISA 2009 results. What students know and can do*. Available at http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html [Accessed 20 February 2011]
- [2] Martin, M., O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international science report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [3] Mullis, I.V.S., Martin, M., O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS international mathematics report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timss.bc.edu/>
- [4] Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher* 29(7), 4-14.
- [5] Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles Policy & Practice*, 5(1), 7-75.
- [6] Clarke, S. (2005). *Formative assessment in action. Weaving the elements together*. London: Hodder Murray.
- [7] Thompson, M. & Wiliam, D (2008). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In E.C. Wylie (Ed.). Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts*. ETS Research Report-08-29. Princeton, NJ: ETS.
- [8] Ferrara, S. & DeMauro, G.E. (2006). Standardized assessment of individual achievement in K-12. In R.L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement Fourth Edition*. Westport, CT: Praeger Publishers, pp. 579-622.
- [9] Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students, 5th Edition*. Pearson Merrill-Hill, NJ: Upper Saddle River.
- [10] Garrison, C. , & Ehringhaus, M. (2007). *Formative and summative assessments in the classroom*. Measured Progress: Dover, New Hampshire. www.nmsa.org
- [11] Freeman, R. & Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page
- [12] Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- [13] Brooks, V. (2002). *Assessment in secondary schools: The new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- [14] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [15] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [16] Newman, M. A. (1977). An analysis of sixth-grade pupils' errors on written mathematical tasks. In M. A. Clements and J. Foyster (Eds.). *Research in mathematics education in Australia*, Vol 1, pp 239-258.
- [17] Casey, D. P. (1978). Failing students: a strategy of error analysis. In P. Costello (Ed). *Aspect of motivation, Melbourne, Mathematical Association of Victoria*, 295-306.
- [18] Wise, S. & DeMars, C. E. (2010). Examinee noneffort and the validity of program assessment results. *Educational Assessment* 15 (1), 27-41.
- [19] Clements, K. A. (1980). Analysing children's errors on written mathematical tasks. *Educational Studies in Mathematics* 11, 1-21.

- [20] Johnson, M. & Greene, S. (2006). On-line mathematics assessment: the impact of mode on performance and question answering strategies. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(5). E-journal available at <http://escholarship.bc.edu/jtla>
- [21] Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 10(3), 163-172.
- [22] Confrey, J. (1990). A review of the research on student conceptions in mathematics, science and programming. *Review of Research in Education* 16, 3-56.
- [23] Smith, J. diSessa, A. Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- [24] Rittle-Johnson, B. & Alibali, M. W (1999). Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of Educational Psychology*, 91, 175-189.
- [25] Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 61, 103-131.
- [26] Hansen, A. (2005). How children learn mathematics. In Hansen, A. (Ed.). *Children's errors in mathematics. Understanding common misconceptions in primary schools*, pp 3-13 Southernhay East, UK: Learning Matters Ltd.
- [27] Ayres, P. L. (2001). Systematic mathematical errors and cognitive load. *Contemporary educational psychology*, 26(2), 227-248.
- [28] Clements, K. A. (1982). Careless errors made by sixth grade children on written mathematical tasks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 136-144.
- [29] Government of Ireland (1999). *Primary School Curriculum. Mathematics*. Dublin: The Stationery Office.
- [30] Browne, E. (2010). *An implementation and impact evaluation of a diagnostic assessment programme in mathematics*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.
- [31] Murchan (2010). *An integrated testing-teaching approach to using diagnostic assessments to promote student learning in primary mathematics*. Poster presented at the Annual Conference of the Association for Educational Assessment-Europe, Oslo, November.
- [32] Cooney (2010). *An investigation of the formative potential of instructional interventions associated with the Maths Assist programme*. University of Dublin, Trinity College: Unpublished Master's Thesis.

Mateja Peršolja
Primary school Preserje, Radomlja, Slovenia

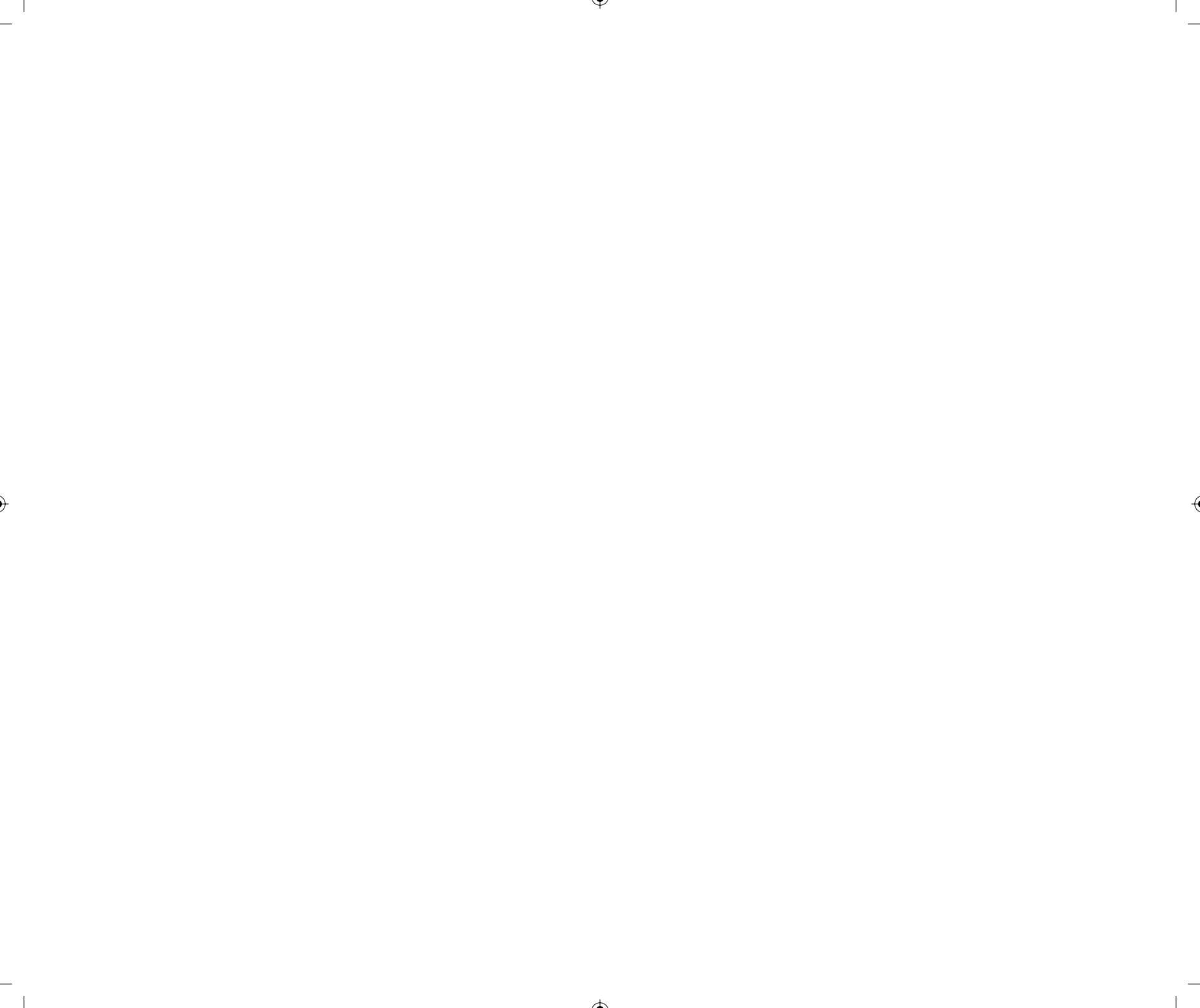
**FORMATIVE ASSESSMENT
IN SLOVENIAN SCHOOL**

Матеја Першоља
ОУ „Пресерје“, Радомља, Словенија

**ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ
ВО УЧИЛИШТАТА ВО СЛОВЕНИЈА**

Mateja Peršolja
SHF "Preserje", Radomlja, Slovenia

**NOTIMI FORMATIV
NË SHKOLLAT E SLLOVENISË**



FORMATIVE ASSESSMENT IN SLOVENIAN SCHOOL

Mateja Peršolja

ABSTRACT

Primary school Preserje pri Radomljah is with nearly 700 students quite a big school for Slovenian circumstances. About 80 teachers work here and they teach in three classes from the first to the ninth class.

In Slovenia, there is a regulation which describes the ways of marking and assessment of knowledge. Aims and standards are found in the learning plan. In the first three grades teachers mark descriptively (achieving aims), and in the rest of classes they mark by numbers from 1 to 5, where 1 means dissatisfying and 5 means excellent.

In this article, I describe the way to monitor students' progress, also called formative monitoring, which was developed by RAP (Progressive Application Project) of National Educational Institute of Slovenia here at primary school Preserje pri Radomljah. We have decided to do this because we are not satisfied with the existing ways of monitoring as it does not give enough feedback to students. Furthermore, we have noticed that students are not motivated for learning and they do not take their responsibility for their knowledge. Also, at our school we work according to William Glasser's Choice Theory [1] and thus we pay a lot of attention to good relations. The former way of monitoring has not enabled us to retain the quality of good relations and that is why we felt the need to develop something new, which will fulfil us.

The described way of monitoring is developed and used by the members of the development team at our school, the individual elements are spread also to the rest of the employees.

Keywords: *assessment, research project, formative assessment, Choice theory, Glasser quality school.*

1. WAYS OF TEACHING AND ASSESSMENT AT MATHEMATICS IN SLOVENIA

The most common way of teaching used at mathematics (and many other subjects) has roots in the history of teaching in our territory and it does not differ a lot from the way I was taught in the time of socialism (in the former Yugoslavia). The teacher usually explains a topic (once, in one manner for everybody - frontally) which is prescribed in the teaching plan and explained in coursebooks students use. After each module they revise, test, revise again and mark it. Sometimes they orally revise or test the knowledge in between those periods. They repeat this process in cycles till the end of a school year. In this form we can talk about transmitting knowledge and behaviourist forms of testing and marking.

In that way of teaching and assessment, the teachers of our school miss the creativity and engagement of students in the process of learning, which enable them taking responsibility for their own progress, work, learning and knowledge. This is one of the major reasons as to why we search new ways of teaching and assessment in the classroom, and that is why we took part in the project.

Previously, testing and evaluating knowledge in Slovenia took place immediately before a test or after the end of a certain academic unit. Testing was usually before the evaluation (test/exam), which included written and oral examinations. We were continuously wondering why students started learning after the testing (just before the examination). However, that was the first and only time that they received feedback about their current knowledge and they did not receive feedback from the teacher on how to enhance their learning.

During the research we found out that the majority of work in the classroom is done by the teachers, which leads students to merely listening and learning. The latter was quite difficult to do, especially by students who have troubles learning, because they were not taught that at school.

In Slovenia, the feedback to students is usually given in the form of grades, points, percentages, hence in the sense of wrong or right. The students are not informed about their strong and weak

fields of learning. Moreover, they are taken away all the power to influence their grades and achievements as he is completely dependent on the teacher's work in the sense when he will be tested orally or written, and what work he will be demanded to do.

Classical written (tests) and oral forms of assessment are not qualitative and do not offer real feedback [2], and thus we need new ways which enable more creativity and students' involvement in the process of learning. We also wish for more creativity at presenting the learnt material.

2. FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' PROGRESS

Society and social norms have been changing for decades in Slovenia as well as in the world. Employers expect from their newly employed competence in the field of team work and collaboration. All this in mind, the teacher's role from the past, which was to pass knowledge on to students as merely passive recipients, will not suffice anymore. Today topics are available in many different sources, we have to develop skills and competences, starting in primary school. Thus, we need a new way of monitoring individual's progress, which enables the students and their teachers more opportunities, creativity and offers more qualitative information about the process of learning.

Based on this new way of teaching, a student is included in the planning of goals and lessons. She enables them to participate actively during the lesson itself, which is adjusted to each individual. This is done in order for students to be more involved in the process of self-evaluation and self-regulation so that students can take more responsibility for their learning and marks. All in all, she give students more opportunities to shape their own learning and marks and to become more active and engaged in the entire learning process.

The following is an example of a survey for self-evaluation of a student or a student and a teacher that used a computer program for formative assessment. [3]

Your strong predispositions / What do you know?	Your weak predispositions / What would you like to learn?
The content of leaning / What? / Goals?	The process of teaching / How would you like to learn?
A collection of achievements / What do you already know? / What is in your file?	Presentation of your collection of achievements / evaluate your work.

Formative assessment enables monitoring students' progress in shorter periods. It enables the students gaining qualitative feedback and advice on improving their knowledge. The teacher can monitor in as a whole and has a full insight in students' learning and knowledge as information gathering is not focused only on the written part of evaluation (test). It reveals gaps and lack of work on time. Students become conscious of advantages of regular work and disadvantages of learning immediately before testing. At the same time the formative monitoring enables better realtions as it introduces internal control, teaches self-criticism, self-evaluation [4], and brings new criteria for success (when you are satisfied with your knowledge and achievement).[5] The student has an influence on his knowledge and grade, and ther is no external evaluator. This gives everybody a better feeling that they can achieve a good grade easier. This also prevents the external control of homework and parents and teacher pressure on students.

2.1. Process of formative assessment

Formative assessment includes diagnosis of prior knowledge; setting and following goals, and evaluating the results. Planning takes place at the beginning of the school year and at the beginning of every new unit, when goals are set. The starting point is the question: *What do I already know?* and *What don't I know?* or *What do I want to learn?* The first question helps the teacher to find out the strengths

and prior knowledge of each student and the second question identifies the weakest areas. Teachers set goals jointly with the class. Goals are also adjusted and changed to meet the needs of individual students. Students were engaged in the process with questions such as, *How will I achieve the goal?, What is the easiest and quickest way of learning for me?, How do I want to learn?.* The answers are based on students' individual interests and wishes (such as learning outdoors, working on the computer, writing seminar papers, conducting research, authentic assignments, etc.). The teacher then attempts to accommodate students as much as possible in the learning process to facilitate reaching goals. Lessons become more dynamic, creative, and powerful because the emphasis is on the individual's needs (power, freedom). [6]

Initiating the planning of the lesson in the classroom and monitoring knowledge acquisition is especially noticeable when testing, valuing and estimating students' knowledge. It has been demonstrated that students are more aware of which goals they have achieved, and which they haven't achieved, when they engage in self-evaluation. In our school in Slovenia, this is evident when students are given oral examinations since what the student actually knows becomes very evident to the student and to the teacher, but also during written examinations (tests) and making joint plans for improvement.

We routinely asked students to create a written improvement plan after the test, which includes answers to the following questions: *What do I know?, What do I want to learn?, Until when?, Is my current way of working leading me to success?, If not, am I ready to change that?* If necessary, students make a new plan with exercises planned according to the school schedule. When a student thinks that he or she has achieved a goal, he or she can demonstrate content knowledge and evaluates it. On the basis of evaluating knowledge regarding the criteria, the student and a teacher jointly suggest a mark (i.e. a grade). [6].

It takes time for changes and introducing novelties. Also, children's behaviour does not change overnight. Some try to find shortcuts to knowledge first, but soon they find out there are no

shortcuts and that it takes hard work to gain knowledge. If not sooner, they realise this when they lack knowledge at testing or they get a bad mark. Then the long-term process of planning, activity and evaluation begins again. And again, everybody learns something from it.

2.2. Collections of achievements

As opposed to regular tests, portfolios enable continuous monitoring knowledge progress and improvement. It combines different forms (traditional and modern) of monitoring the progress and assessment. It is important that no form of knowledge assessment does not end in the form of a mark but it enables us further information in the process of individual's improvement. Furthermore, portfolio offers a wide range of information. Apart from knowledge itself we can monitor strategies of learning and work of an individual. At mathematics this form of work is useful at the majority of topics as it enables in depth monitoring of knowledge, and as opposed to tests it is not limited to a narrow choice of aims and themes that we test.

Portfolio always leads to progress, and it enables creativity and experiencing success, which we cannot guarantee by written tests. Therefore it is always successful.

Learning by means of portfolio is more successful if we use a personal approach and active forms of work. Certainly, by means of frontal approach (everybody the same or in the same way) we cannot monitor students individually. Thus, with a different way of knowledge assessment and marking we also change lessons and vice versa.

3. CLIMATE IN THE CLASSROOM

I teach at a school that strives to set an atmosphere in the classroom that stimulates responsibility (*what I agree to do, I will do*), independence (no need for external control), self-initiative (solving one's own problems when assistance is not required and building

initiative), self-trust, self-image, creativity (new ideas), sensibility (minding others), the ability to look for solutions (not mistakes, excuses and culprits); feeling connected with others, and encouragement. What is more, an open dialogue is established that makes discussing weak and strong areas, gaps and learning lapses, all safe to discuss. Stimulating such an environment is easier, because we have wonderful role models at our school and a supportive working environment given the school-wide commitment to being a Glasser Quality School.

In such an environment every student can be successful. In our new approach to teaching, we try to prepare quality lessons, but instead of evaluating students, they evaluate themselves; punishments and coercion are replaced by collaboration and setting goals and agreements; cooperation with others is encouraged instead of competition; and we search for success and acquiring new knowledge rather than highlighting failures; teacher demands are replaced by encouragement and guidance; and individual effort is supplemented by group learning and teamwork.

4. CONCLUSION

I started introducing novelties and changing things in the classroom as I was not satisfied with the knowledge, work and relationship. I felt I was becoming more and more intertwined in the magic circle of dissatisfaction, no work and lack of knowledge. I wanted to change students and our work in the classroom. After seven-year work I managed to achieve absence of fear, relaxed and working atmosphere. I learn about the work of my colleagues by visiting them at their lessons, monthly reflections and exchanging ideas and experiences. I realise I appreciate and respect them more and more. I have managed to change myself, my view of learning and work in the classroom.

Developing novelties and work in the progress team at our school offers me a lot of satisfaction, personal and professional growth. We are lucky to enjoy the support of our headteacher, which gives us new energy for further progress, and mostly safety to

discover something new, despite the fact that sometimes we are scared or have doubts and do not know where we will end. A long lasting monitoring of our work by questionnaires, the satisfactions of our students and their parents, our good feeling and the sparks in children's eyes give us courage to continue on the right track.

We do not know what lies ahead of us, we do not know which competences our children will need in the future. What should we teach our children today when the foundations of existence are not on solid grounds and constant changings of values? What should we offer them to benefit from when they grow up? Perhaps we should at least teach them choose or set aims, find the way and reach their aims. If they are satisfied doing this, we believe that we gave them the best we could.

REFERENCES

- [1] Glasser, W. (1998) Choice theory. New York: Harper Collins.
- [2] Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 1/2004, str. 140 - 152.
- [3] Komljanc, N. (2007). Computer program for formative assessment. National education institute.
- [4] OECD. Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. *OECD Observer*, 2005.
- [5] Peršolja, M. (2008). Formativno spremljanje znanja pri matematiki. *Didaktika ocenjevanja*, str. ZRSŠ.
- [6] Peršolja, M., Burdenski, T.K. (2010). Formative Monitoring of Students' Progress Based on Choice Theory. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy: An On-Line Journal* Vol. XXX No. 1 Fall, 2010, str. 45.

ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО УЧИЛИШТАТА ВО СЛОВЕНИЈА

Матеја Першоља

РЕЗИМЕ

Основното училиште „Пресерје“ во Радомља со своите 700 ученици е доста големо училиште за условите во Словенија. Околу 80 наставници работат овде и изведуваат настава во по три паралелки од прво до деветто одделение.

Во Словенија има одредба којашто ги опишува начините за изведување оценки при оценувањето на учениците. Целите и стандардите се наоѓаат во наставната програма: во првите три одделенија наставниците даваат описни оценки (за постигањето на целите), а во останатите одделенија даваат оценки со броеви од 1 до 5, при што 1 е незадоволителен, а 5 значи одличен.

Во оваа статија, го опишувам начинот за следење на напредокот на учениците, исто така, наречен формативно следење, што беше изготвен во Развојно апликативниот проект од страна на Заводот за школство на Словенија, овде во Основното училиште „Пресерје“ во Радомља. Ние одлучивме ова да го направиме бидејќи не сме задоволни од постојните начини на следење, односно тие не даваат доволно повратни информации за учениците. Уште повеќе, забележавме дека учениците не се мотивирани за учење и не ја преземаат одговорноста за своите знаења. Исто така, во нашето училиште работиме според Теоријата на изборот на Вилијам Глесер [1] и така посветуваме многу внимание на добрите односи. Поранешниот начин на следење не ни овозможуваше да го задржиме квалитетот на добрите односи и токму затоа чувствувавме потреба да развиеме нешто ново коешто ќе нè исполнува.

Опишаниот начин на следење е развиен и се користи од страна на сите членови на тимот за развој на нашето училиште, а поединечните елементи се, исто така, проширени и на останатиот дел од вработените.

Клучни зборови: *оценување, истражувачки проект, формативно оценување, Теорија на изборот, квалитетно училиште според Глесер.*

1. НАЧИНИТЕ НА ИЗВЕДУВАЊЕ НА НАСТАВАТА И ОЦЕНУВАЊЕТО ПО МАТЕМАТИКА ВО СЛОВЕНИЈА

Најчестиот облик на настава што се користи по математика (а и по многу други наставни предмети) има корени во историјата на наставата на нашата територија и не се разликува многу од начинот на којшто јас бев подучуван во времето на социјализмот (во поранешна Југославија). Наставникот обично ја објаснува наставната тема (еднаш на еден начин за сите - фронтално) која што е пропишана со наставната програма и е објаснета во учебниците што ги користат учениците. По секој модул наставниците ја повторуваат лекцијата, тестираат, пак ја повторуваат и изведуваат оценки. Понекогаш усно ја повторуваат и ги тестираат знаењата меѓу тие периоди. Тие го повторуваат овој процес во циклуси сè до крајот на учебната година. Во ваква форма може да зборуваме за пренесување на знаењата и за формите на однесување при тестирањето и изведувањето оценки.

Со таквиот начин на изведување на наставата и оценувањето, наставниците од нашето училиште ја пропуштаат креативноста и ангажирањето на учениците во процесот на учењето, што им овозможува ним да ја преземаат одговорноста за својот сопствен напредок, учењето и знаењата. Ова е една од главните причини зошто ние сме во потрага по нови начини на изведување настава и оценување на часовите, и зошто зедовме учество во проектот.

Претходно, тестирањето и вреднувањето на знаењата во Словенија се вршеше пред извесен тест или по завршувањето на одредена програмска целина. Тестирањето обично се вршеше пред евалвацијата (тестот/испитот) којшто вклучуваше писмено и усно испитување. Ние постојано се прашувавме зошто учениците започнуваат да учат по тестирањето (токму пред испитот). Меѓутоа, тоа беше првиот и единствениот пат кога тие добиваа повратни информации за своите тековни знаења и не добиваа повратни информации од наставникот како да го подобруваат своето учење.

Во текот на истражувањето добивме наоди дека на поголемиот дел на часовите се предава од страна на наставниците, така што учениците само слушаат и потоа учат. Ова второво беше многу тешко да се остварува, а особено од оние ученици коишто имаат тешкотии во учењето, бидејќи не беа подучувани на тоа во училиштето.

Во Словенија повратните информации обично на учениците им се даваат во вид на оценки, бодови, проценти и оттука со значење дали грешат или се во право. Учениците не се информираат за нивните јаки и слаби подрачја во учењето. Уште повеќе, ним им е одземена моќта да влијаат на своите оценки и постигања бидејќи ученикот е сосема зависен од работата на наставникот во смисол кога тој ќе биде тестиран усно или писмено и каква работа ќе се бара од него.

Класичните писмени (тестови) и усни форми на оценување не се квалитативни и не нудат реални повратни информации [2], па затоа нам ни се потребни нови начини коишто ќе ни овозможат поголема креативност и вклучување на учениците во процесот на учењето. Ние, исто така, посакуваме поголема креативност при презентирањето на наставниот материјал.

2. ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА НАПРЕДОКОТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Општеството и општествените норми се менуваат веќе со децении како во Словенија така и во целиот свет. Работодавците очекуваат од своите нововработени компетентност на полето на тимската работа и соработката. Имајќи го сето ова на ум, улогата на наставникот од минатото, којашто беше да ги пренесува знаењата на учениците како на пасивни примачи, повеќе не задоволува. Денес пристапот кон наставните теми е можен преку разни извори на информации и ние треба да ги развиваме способностите и компетенциите, почнувајќи уште во основното училиште. Затоа ни е потребен нов начин на следење на напредокот на поединецот што ќе им дава на учениците и на нивните наставници

повеќе можности, простор за креативност и им ќе нуди поквалитетни информации за напредокот во учењето.

Врз основа на овој нов начин на изведување на наставата, ученикот се вклучува во планирањето на целите и на часовите. Наставникот им овозможува на учениците активно да учествуваат во текот на часот, којшто се прилагодува на секој поединец. Ова е со цел учениците да бидат повеќе вклучувани во процесот на самоевалвација и самоконтрола за да можат да преземаат поголема одговорност за своето учење и оценките. Имено, наставникот им дава на учениците повеќе можности да го обликуваат своето сопствено учење и оценки и да станат поактивни и ангажирани во целиот процес на учење.

Следниов пример е преглед за самоевалвација на ученик и на наставник коишто користат компјутерска програма за формативно оценување. [3]

Вашите јаки predisпозиции / Што знаете?	Вашите слаби predisпозиции / Што би сакале да знаете?
Содржина на знаењата / Што? / Цели?	Облик на наставата / Како би сакале да учите?
Збирка на постигањата / Што веќе знаете? / Што има во Вашата датотека?	Претставување на Вашата збирка на постигањата / Вреднувајте ја Вашата работа.

Формативното оценување овозможува следење на напредокот на учениците во пократки периоди. Тоа им овозможува на учениците да стекнуваат квалитативни повратни информации и совети за подобрување на своите знаења. Наставникот може да следи целосно и да има целосен увид во учењето и знаењата на учениците бидејќи собирањето на информациите не е насочено само кон писмениот дел од евалвацијата (тестот). Тоа ги открива навреме празнините и недостатоците во работата. Учениците стануваат посвесни за предностите на редовната работа и недостатоците во учењето непосредно пред тестирањето. Истовремено, формативното следење овозможува подобри односи и тоа

воведува внатрешна контрола, подучува на самокритика, самоевалвација [4] и воведува нови критериуми (кога сте задоволни со знаењата и постигањата).[5] Ученикот има влијание врз своите знаења и оценката, и тука нема надворешен оценувач. Ова му дава секому добро чувство дека полесно може да добие добра оценка. Ова, исто така, ги одбегнува екстерната контрола на домашните задачи и притисокот од родителите и од наставниците врз учениците.

2.1. Процесот на формативно оценување

Формативното оценување вклучува дијагноза на претходните знаења, поставување и следење на реализацијата на целите и вреднување на резултатите. Планирањето се врши на почетокот на учебната година и на почетокот на секоја наставна целина кога се поставуваат целите. Појдовна точка се прашањата: *Што веќе знам? Што не знам? Што сакам да научам?* Првото прашање му помага на наставникот да ги најде јаките подрачја на претходните знаења на секој ученик, а второто прашање да ги идентификува најслабите подрачја. Наставниците ги поставуваат целите заедно со паралелката. Целите, исто така, се прилагодуваат и се менуваат за да ги задоволат потребите на поединечните ученици. Учениците беа ангажирани во процесот со прашања како што се: *Како ќе ја постигнам целта? Кој е најлесниот и најбрзиот начин на учење за мене? Како сакам да учам?* Одговорите се базираат на поединечните интереси и желби на учениците (како што се учењето надвор, работата на компјутер, пишувањето семинарски трудови, спроведувањето истражувања, автентични обврски итн.). Наставникот потоа се обидува да ги прилагодува учениците колку што е можно повеќе во процесот на учењето за да помага во постигнувањето на целите. Часовите стануваат подинамични, креативни и моќни бидејќи нагласката е врз потребите на поединецот (моќта, слободата). [6]

Иницирањето на планирањето на часот со паралелката и следењето на стекнувањето на знаењата особено се забележ-

ливи кога се тестираат, вреднуваат и проценуваат знаењата на учениците. Се покажа дека учениците се повеќе свесни за тоа кои цели тие ги постигнале, а кои не ги постигнале, кога се ангажираат во самоевалвација. Во нашето училиште во Словенија ова е очигледно кога на учениците им се задаваат усни испити бидејќи она што ученикот, всушност, го знае станува многу евидентно како за ученикот така и за наставникот, но, исто така, и во текот на писмените испити (тестовите) и во изготвувањето на заедничките планови за подобрување на знаењата.

Ние рутински побаравме од учениците да изготват писмен план за подобрување по тестот којшто вклучува давање одговори на следниве прашања: *Што знам? Што сакам да научам? До кога? Дали сегашниот начин на работа ме води кон успех? Ако не, дали сум спремен да го променам тоа?* Ако е потребно, учениците изготвуваат нов план со вежби планирани според училишната шема. Кога некој ученик мисли дека ја постигнал одредената цел, тој може да го покаже содржинското знаење и да го вреднува. Врз основа на вреднувањето на знаењата, имајќи ги предвид критериумите, ученикот и наставникот заеднички предлагаат оценка. [6]

Потребно е време за вршење промени и воведување новини. Исто така, однесувањето на учениците не се менува преку ноќ. Некои се обидуваат да пронајдат пократки патишта најпрвин кон знаењата, но набргу сфаќаат дека нема пократки патишта и дека е потребна напорна работа за да се стекнуваат знаења. Ако тоа не го направат порано, тие го сфаќаат тоа кога ќе им недостигаат знаења при тестирањето или кога добиваат лоша оценка. Потоа долгиот процес на планирањето, активноста и евалвацијата почнува одново. И повторно, секој научува нешто од тоа.

2.2. Збирки на постигањата

Наспроти редовните тестови, портфолијата/досиејата овозможуваат континуирано следење на напредокот на знаењата и постигањата. Тоа комбинира различни форми (традиционални и

современи) на следење на напредокот и постигањата. Важно е дека ниту една форма на оценување на знаењата не завршува во форма на одредена оценка, но таа овозможува натамошни информации во процесот на подобрување на поединецот. Понатаму, портфолиото нуди огромен дијапазон на информации. Покрај, знаењата може да ги следиме стратегиите на учењето и работата на одреден поединец. Во наставата по математика оваа форма на работа е корисна кај поголемиот број наставни теми бидејќи овозможува длабинско следење на знаењата и наспроти она на тестовите, ова следење не е ограничено на еден тесен избор на целите и темите што ги тестираме.

Портфолиото секогаш води кон напредок и тоа овозможува креативност и доживување на успехот, коишто ние не може да ги гарантираме со писмените тестови. Затоа тоа секогаш е успешно.

Учењето со помош на портфолио е поуспешно ако користиме личен приод и активни форми на работа. Секако, со помош на фронталниот приод (секој на ист или на сличен начин) не може да ги следиме учениците поединечно. Така, со еден различен начин на оценување на знаењата и изведување на оценките може, исто така, да ги менуваме часовите и обратно.

3. КЛИМАТА НА ЧАСОВИТЕ

Јас изведувам настава во училиште коешто настојува на часовите да воспостави атмосфера којашто стимулира одговорност (*Што се согласувам да правам? Што не се согласувам да правам?*), самостојност (нема потреба од надворешна контрола), самоиницијатива (решавање нечии лични проблеми кога не се бара помош и градење иницијатива), самодоверба, само-претстава за себе, креативност (нови идеи), чувствителност (внимание кон другите луѓе), способност да се бараат решенија (а не грешки, извинувања и виновници); чувствување поврзаност со другите луѓе и охрабрување. А уште повеќе се воспоставува отворен дијалог што овозможува дискутирање за слабите и јаките подрачја,

празнините и пропустите. Притоа сите слободно дискутираат. Стимулирањето на една таква средина е полесно, бидејќи имаме прекрасни примери во нашето училиштето и поддршка на работната средина којашто дава широка посветеност на училиштето тоа да биде квалитетно училиште, според Глесер.

Во една таква средина секој ученик може да биде успешен. Во нашиот нов приод кон наставата, ние се обидуваме да подготвуваме квалитетни часови, но место да ги вреднуваме учениците, тие самите се вреднуваат; казните и принудите се заменети со соработка и поставување цели за успехот и повеќе кон стекнување нови знаења одошто кон истакнување на неуспесите, барањата на наставниците се заменети со охрабрување и насочување, а поединечниот напор е заменет со групно учење и тимска работа.

4. ЗАКЛУЧОК

Јас започнав да ги воведувам новините и да ја менувам работата на часовите бидејќи не бев задоволна со знаењата, работата и односите. Чувствував дека станувам сè повеќе и повеќе вовлечена во магичниот круг на незадоволство и недостиг на знаења. Сакав да им помогнам на учениците и да ја подобрам нашата работа на часовите. По седумгодишна работа успеав да постигнам чувство на релаксираност и пријатна работна атмосфера. Учам многу за работата на моите колеги посетувајќи нивните часови, со месечни размислувања и разменувања на идеи и искуства. Ги сфаќам, ги ценам и ги почитувам сè повеќе и повеќе. Успеав и самата да се променам, односно мојот поглед кон учењето и работата на часовите.

Применувањето новини и работата во Тимот за развој на нашето училиште ми нуди многу сатисфакција, личен и професионален напредок. Среќни сме што ја уживаме поддршката на нашиот директор, што ни дава нова енергија за натамошен напредок, а и можност и сигурност да откриваме нешто ново наспроти фактот за нешто од коешто се плашиме и во што се сомневаме бидејќи не знаеме каде тоа на крајот ќе нè одведе. Долгорочното

следење на нашата работа преку прашалници, задоволството на нашите ученици и нивните родители, нашите добри чувства и искрите надеж во очите на децата, ни даваат храброст да продолжиме на вистинскиот пат.

Не знаеме што нè очекува во иднина, не знаеме какви компетенции ќе им требаат на нашите деца во иднина. Зошто треба да изведуваме настава денес кога моделите за опстанок не се на цврсти основи и се подложни на постојани промени на вредностите? Што е тоа што треба да им го понудиме да го користат кога ќе пораснат? Најверојатно треба да ги подучуваме да избираат или да поставуваат цели, да го наоѓаат начинот и да ги реализираат своите цели. Ако тие се задоволни да го прават тоа, тогаш веруваме дека ние сме им го дале она што најдобро сме можеле.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Glasser, W. (1998) Choice theory. New York: Harper Collins.
- [2] Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 1/2004, str. 140 - 152.
- [3] Komljanc, N. (2007). Computer program for formative assessment. National education institute.
- [4] OECD. Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. *OECD Observer*, 2005.
- [5] Peršolja, M. (2008). Formativno spremljanje znanja pri matematiki. *Didaktika ocenjevanja*, str. ZRSŠ.
- [6] Peršolja, M., Burdenski, T.K. (2010). Formative Monitoring of Students' Progress Based on Choice Theory. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy: An On-Line Journal* Vol. XXX No. 1 Fall, 2010, str. 45.

NOTIMI FORMATIV NË SHKOLLAT E SLOVENISË

Mateja Peršolja

REZYME

Shkolla Fillore “Presreje” në Radomljah ka përafërsisht 700 nxënës. Ajo është shkolla mjaft e madhe në krahasim me mesataren e numrit të nxënësve në shkollat sllovene. Në këtë shkollë punojnë rreth 80 arsimtar, të cilët zhvillojnë mësim në tre paralele prej klasës së pare deri në klasën e nëntë.

Në Slloveni ka një dispozitë, e cila e përshkruan mënyrën e notimit dhe vlerësimit të diturive të nxënësve. Plani mësimor i përfshin qëllimet dhe standardet. Në tre klasat e para arsimtarët i shënojnë notat në formë përshkruese (për qëllimet e arritura), ndërsa në klasat e tjera i shënojnë notat me numra, nga 1 deri në 5. Nota 1 është për sukses të dobët, ndërsa nota 5 është për sukses të shkëlqyeshëm.

Në këtë artikull e kam përshkruar mënyrën e monitorimit të progresit të nxënësve në Shkollën Fillore “Presreje” në Radomljah. Përcjellja e këtillë e të ariturave të nxënësve ndryshe njihet edhe si monitorim formativ i zhvilluar nga PAP (Projekti për Aplikimin Progressiv) të *Zavod RS za šolstvo*. Ne jemi përcaktuar për realizimin e këtij sistemi për arsye se nuk jemi të kënaqur me mënyrën aktuale të monitorimit, sepse ajo nuk u ofron nxënësve informacione të mjaftueshme kthyesë. Përveç kësaj, e kemi vërejtur se nxënësit me këtë sistem nuk janë të motivuar për mësim dhe nuk mbajnë përgjegjësi për procesin e mësimin. Në shkollën tonë punojmë sipas Teorisë për Përzgjedhje të William Glasser-it [1], prandaj u kushtojmë shumë vëmendje raporteve të mira. Mënyra paraprake e monitorimit nuk na kishte mundësuar cilësi në raportet e mira, prandaj ndjejmë nevojë për të zhvilluar diçka të re, që do t’i përmbushte kërkesat tona.

Mënyra e përshkruar e monitorimit është hartuar dhe përdorë nga anëtarët e ekipit për zhvillim të shkollës sonë, ndonëse elemente të caktuara të saj janë ofruar edhe nga personeli tjetër i shkollës.

Fjalë kyçe: *vlerësim, projekt hulumtues, Teoria e përzgjedhjes, Shkolla Cilësorë Glasser.*

1. MËNYRAT E MËSIMDHËNIES DHE NOTIMIT TË MATEMATIKËS NË SLOVENI

Mënyra më e zakonshme e mësimdhënies, e cila përdoret në matematikë (dhe në shumë lëndë të tjera) shënon rrënjët e saj që nga historia e mësimdhënies në territorin tonë dhe nuk dallon shumë nga mënyra sesi kam mësuar unë në kohën e socializmit (gjatë ish-Jugosllavisë). Arsimitari zakonisht e shpjegon mësimin (një herë dhe në mënyrë frontale), siç parashihet në planin për mësim dhe siç shpjegohet në librat shkollorë të nxënësve. Pastaj pas çdo moduli arsimtarët i kontrollojnë, testojnë e përsëri i kontrollojnë dhe i notojnë të arriturat e nxënësve. Nganjëherë ata edhe gojarisht e kontrollojnë ose testojnë diturinë e nxënësve ndërmjet dy periudhave të notimit. Kështu ata e përsërisin këtë proces në cikle deri në fund të vitit shkollor. Ky parim i punës paraqet përcjellje të diturisë dhe formë bihevioriste të testimit dhe notimit.

Në këtë mënyrë të mësimdhënies dhe mësimi arsimtarët e shkollës sonë e ndrydhin kreativitetin dhe angazhimin e nxënësve në procesin e mësimi, gjë që shkakton shmangie të përgjegjësive së nxënësve në lidhje me progresin, punën, mësimin dhe diturinë e nxënësve. Kjo është njëra ndër arsyt kryesore që na shtyri të hulumtojmë mënyra të reja të mësimdhënies dhe vlerësimit në klasë, përkatësisht të marrim pjesë në projekt.

Më parë testimi dhe evaluimi i diturisë në Slloveni bëhej menjëherë para ose pas testit - në fund të ndonjë njësie mësimore. Testimit zakonisht realizohej para evaluimit (provimit), i cili përfshinte kontrollim me gojë dhe me shkrim. Në vazhdimisht e vrisnim mendjen se pse nxënësit fillonin të mësojnë pas testimit (para provimit). Në fakt, këto testime ishin hera e vetme kur nxënësit merrnin informacion kthyes për diturinë e tyre faktike, ndonëse nuk pranonin informacion kthyes nga arsimtarët e tyre për atë sesi duhet ta avancojnë mësimin e tyre.

Gjatë studimit vërejtëm se pjesa më e madhe e punës në klasë bëhet nga arsimtari, i cili e drejton orën, ndërsa nxënësit vetëm dëgjojnë dhe mësojnë. Mirëpo, në veçanti nxënësit me vështirësi në mësimet e kishin shumë vështirë të jenë në hap me mësimet, sepse ata realisht kishin gëcur në mësimet.

Në Slloveni informacioni kthyes zakonisht iu jepet nxënësve në formë të notës, pikëve, përqindjes, pra në formën mirë ose keq. Pra, nxënësit nuk janë të informuar për anët e tyre të fuqishme dhe të dobëta të mësimi. Përveç kësaj, nxënësit janë të privuar plotësisht nga fuqia për të ndikuar në notat dhe të arriturat e tyre, për shkak se janë plotësisht të varur nga puna e arsimtarëve, gjithnjë duke u marrë më atë se kur do të më pyesë arsimtari me gojë ose me shkrim dhe çka do të më pyesë.

Testet klasike me shkrim dhe format e notimit me gojë nuk janë cilësore dhe nuk ofrojnë informacion të vërtetë kthyes [2], prandaj ka nevojë të gjejmë mënyra më kreative, të cilat e rrisin përfshirjen e nxënësve në procesin e mësimi. Po ashtu dëshirojmë më shumë kreativitet gjatë prezantimit të materialit të mësuar.

2. NOTIMI FORMATIV I PROGRESIT TË NXËNËNSVE

Shoqëria dhe normat shoqërore në Slloveni, por edhe gjetiu në botë, dekada me radhë janë në ndryshim e sipër. Punëdhënësit presin nga punëtorët e tyre të rinj të posedojnë kompetenca në sferën e punës ekipore dhe të bashkëpunimit. Në këtë kontekst roli i arsimtarëve nga e kaluara, që nënkuptonte vetëm përcjellje të diturisë dhe ku nxënësit ishin vetëm pranues pasiv të informacioneve, nuk korrespondon më me rrethanat bashkëkohore. Tani temat janë në dispozicion në shumë burime të ndryshme, andaj duhet të zhvillojmë shkathtësi dhe kompetenca qysh nga shkolla fillore. Prandaj, duhet të krijojmë një mënyrë për monitorimin e progresit individual, gjë që u mundëson nxënësve dhe arsimtarëve të tyre më shumë hapësirë për kreativitet dhe njëherazi u ofron informacione më cilësore për procesin e mësimi.

Kjo mënyrë e mësimdhënies e përfshin nxënësin në planifikimin e qëllimeve dhe detyrave mësimore. Ajo u mundëson atyre të marrin pjesë aktive gjatë realizimit të mësimi, i cili i përshtatet secilit nxënës veçmas. Në këtë mënyrë nxënësit përfshihen më tepër në procesin e vetevaluimit dhe vetërregullimit, ashtu që mund të mbajnë

më shumë përgjegjësi për mësimin dhe notat e tyre. Në fakt, në këtë mënyrë nxënësve u jepen më shumë mundësi për ta formësuar mësimin dhe notat e tyre, gjegjësisht që të bëhen më aktiv dhe të angazhohen në tërë procesin e mësimin

Këtu në vijim e kemi dhënë një shembull të një hulumtimi për vetevaluimin e nxënësit ose të nxënësit dhe arsimtarit që kanë përdorë kompjuterin për vlerësim formativ. [3]

Anët tuaja të forta / Çka dini?	Anët tuaja të dobëta / Çka doni të mësoni?
Përmbajtja e mësimin / Pse / Qëllimet?	Procesi i mësimdhënies / Si dëshironi të mësoni?
Koleksioni i të arriturave / Çka dini? / Çka keni në dosjen tuaj?	Prezantim i koleksionit të të arriturave tuaja / evaluojeni punën tuaj.

Notimi formativ e monitoron progresin e nxënësve në periudhë më të shkurtër. Ai u mundëson nxënësve të marrin informacion kthyes dhe këshilla për përmirësimin e diturisë. Arsimtarët në këtë rast mund të kenë pasqyrë më të plotë për mësimin dhe diturinë e nxënësve, pasi që grumbullimi i informacioneve nuk fokusohet vetëm në pjesën me shkrim të evaluimit (testit). Informacioni kthyes i zbulon me kohë zbrazëtirat dhe mangësitë. Studentët këtu vetëdijesohen për përparësitë e punës së rregullt dhe dobësitë e mësimin pikërisht para testimit. Njëkohësisht monitorimi formativ mundëson edhe lidhje më të mirë, pasi që ofron kontroll të brendshëm dhe e ushtron vetëkritikën dhe vetevaluimin [4], pastaj ofron kritere të reja për sukses (kur jeni të kënaqur me diturinë dhe me të arriturat tuaja).[5] Nxënësit kanë ndikim në diturinë dhe notën e tyre dhe nuk kanë vlerësues të jashtëm. Kjo i jep secilit ndjenjë më të mirë se më lehtë mund të marrë notë të mirë. Po ashtu kjo e parandalon kontrollin e jashtëm të detyrave të shtëpisë dhe presionin e prindërve dhe arsimtarëve mbi nxënësit.

2.1. Procesi i vlerësimit formativ

Vlerësimi formativ përfshin diagnostifikimin e diturive paraprake për përcaktimin e ndjekjen e qëllimeve dhe evaluimin e rezultateve. Planifikimi bëhet në fillim të vitit shkollor dhe në fillim të secilës njësi mësimore, kur përcaktohen qëllimet. Pika fillestare është pyetja: *Çka di tani?* dhe *Çka nuk di?* ose *Çka dua të mësoj?* Pyetja e parë i ndihmon arsimtarit t'i dallojë anët e forta dhe dituritë paraprake të secilit nxënës, ndërsa pyetja e dytë i identifikon pikat e dobëta. Arsimtari i përcakton qëllimet së bashku me klasën. Qëllimet po ashtu përshtaten dhe ndryshohen me qëllim që ashtu t'i përmbushin nevojat e secilit nxënës veçmas. Nxënësit përfshihen në proces me pyetjet e tipit: *Si do ta arrijë qëllimin?*, *Cila është mënyra më e lehtë dhe më e shpejtë për të mësuar?*; *Si dua të mësoj?*. Përgjigjet janë të bazuara në interesat dhe dëshirat individuale të nxënësve (siç është mësimi në hapësirë të hapur, puna me kompjuter, shkrimi i punimeve të seminarit, hulumtime, detyra autentike etj.). Pastaj arsimtarët synojnë që sa më shumë t'i përshtatin nxënësit në procesin e mësimin, me qëllim që ta lehtësojnë arritjen e qëllimeve. Kështu mësimet bëhen më dinamike, më kreative dhe më të fuqishme, për shkak se theksohen nevojat individuale të nxënësve (potenciali dhe liria). [6]

Inicimi i planifikimit të mësimin në klasë dhe monitorimi i përvetësimit të diturive në veçanti vërehet gjatë testimit dhe vlerësimit/ notimit të diturisë së nxënësve. Është vërtetuar se kur nxënësit përfshihen në vetevaluim, ata janë më të vetëdijshëm se cilin qëllim e kanë arritur dhe cilin qëllim nuk e kanë arritur në raste. Në shkollën tona në Slloveni kjo është e evidente kur nxënësit pyeten me gojë, sepse atë që nxënësit e dinë bëhet e qartë si për nxënësit ashtu edhe për arsimtarin, por kjo ndodhë edhe gjatë provimeve me shkrim (testeve) dhe hartimit të planeve të përbashkëta për përmirësimin e diturive.

Ne në mënyrë rutinore i kemi pyetur nxënësit të përgatisin një plan të rëndomtë për përmirësim pas testit. Kjo përfshin përgjigje të pyetjeve vijuese: *Çka di?*; *Çka dua të mësoj?*; *Deri kur?*; *A është duke dhënë rezultate mënyra aktuale e punës?* *Nëse jo, a jam i gatshëm ta ndryshoj atë?* Nëse është e domosdoshme, nxënësit bëjnë plan të ri

me ushtrime të planifikuara sipas orarit të shkollës. Kur nxënësi mendon se ai ose ajo e kanë arritur qëllimin, atëherë ai/ajo mund të demonstrojë dituri përmbajtjesore dhe ta evaluojë atë. Në bazë të diturisë së evaluar në lidhje me kriteret, nxënësit dhe arsimtarët bashkërisht e sugjerojnë notën [6].

Por, nevojitet kohë për të bërë ndryshime dhe për të futur risi. Po ashtu edhe sjellja e nxënësve nuk ndryshohet përnjëherë. Disa në fillim orvaten të gjejnë rrugë më të shkurtra për të arritur dituri, por shumë shpejt e kuptojnë se nuk ka mënyrë më të shkurtër, gjegjësisht se përfitimi i diturisë kërkon punë serioze. Nëse jo më herët, ata e kuptojnë këtë fakt kur të hasin mangësi në dituritë e tyre në testim ose kur të marrin notë të dobët. Pastaj përsëri fillon procesi afatgjatë i planifikimit, aktivitetit dhe evaluimit. Kështu përsëri secili mëson diçka prej kësaj.

2.2. Mbledhja e të arriturave

Si antipod i testeve të rregullta, portofolat mundësojnë monitorim të vazhdueshëm të progresit dhe përmirësimit të diturisë. Portofoli kombinon forma të ndryshme (tradicionale dhe moderne) të monitorimit të progresit dhe vlerësimit. Me rëndësi është se asnjë formë e vlerësimit të diturisë nuk përfundon me notë, por na ofron informacione plotësuese në procesin e përmirësimit individual. Përveç kësaj portofoli ofron një spektër të gjerë të informacioneve. Përveç diturisë, mund t'i monitorojmë edhe strategjitë e mësimit dhe mund ta përcjellim punën e nxënësve ndaras. Në matematikë kjo formë e punës është e dobishme për shumicën e temave, sepse mundëson monitorim të thellë të diturisë dhe, për dallim nga testet, nuk kufizohet në përzgjedhje të ngushtë të qëllimeve dhe temave të cilat i testojmë.

Portofoli gjithnjë shpie drejt progresit, i jep hapësirë kreativitetit dhe përvojës, të cilat ndryshe nuk mund të garantohen me testet e shkruara. Prandaj është gjithnjë i suksesshëm.

Mësimi me portofol është më i suksesshëm nëse përdorim qasje personale dhe forma aktive të punës. Natyrisht se me metodat

frontale (gjithë njësoj ose në të njëjtën mënyrë) nuk mund ta monitorojmë progresin individual të nxënësve. Pra, përmes një mënyrë të ndryshme të vlerësimit të diturisë dhe notimit, ne po ashtu i ndryshojmë edhe mësimet dhe anasjelltas.

3. ATMOSFERA NË KLASË

Shkolla ku punoj unë përpiqet të krijojë një atmosferë që e stimulon përgjegjësinë (*çka pajtohem të bëj, do të bëj*), pavarësinë (*nuk ka nevojë për kontroll të jashtëm*), vetiniciativën (zgjidhjen e problemit (detyrës) kur nuk ka nevojë për mbështetje dhe nxitjen e iniciativës), vetëbesimin, imazhin personal, kreativitetin (ide të reja), ndjeshmërinë (të mendosh për të tjerët), shkathtësinë për të kërkuar zgjidhje (jo arsyttime, justifikime ose fajësime); ndjenjën e lidhjes me të tjerët dhe inkurajimin. Mbi të gjitha, kështu krijohet një dialog i hapur që mundëson të diskutohet lirshëm për anët e dobëta dhe të forta, për mangësitë dhe lëshimet në mësim. Stimulimi i një atmosfere të tillë bëhet edhe më i lehtë, pasi që në shkollën tonë tashmë funksionon një atmosferë e tillë pune, për çka edhe dallohem si model reprezentativ i bazuar në përkushtimin tonë për Shkolla Cilësore Glasser.

Në atmosferë të tillë çdo nxënës mund të arrijë sukses. Në qasjen tonë të re të mësimdhënies orvatemi të përgatisim mësimet cilësore, por në vend se t'i vlerësojmë nxënësit, ata e vlerësojnë veten; dënimi dhe masat detyruese janë të zëvendësuara me bashkëpunim dhe marrëveshje; inkurajohet bashkëpunimi me të tjerët përballë garimit; hulumtojmë për sukses dhe përfitim të diturisë së re në vend se të theksohen dështimet; kërkesat e arsimtarëve zëvendësohen me inkurajim dhe udhëzim, ndërsa orvatjet individuale janë të plotësuara me mësim grupor dhe punë ekipore.

4. KONKLUZION

Unë fillova t'i aplikoj risitë dhe ndryshimet në klasë, sepse nuk isha i kënaqur me diturinë, punën dhe marrëdhëniet. Kështu e ndjeva se gjithnjë e më tepër po futem në ciklin magjik të pakënaqësisë - më mungonte edhe suksesi edhe dituria. Por, unë doja t'i ndryshoj nxënësit dhe mënyrën e punës në orë mësimore. Pas shtatë viteve punë unë arrita ta vras frikën, të krijoj atmosferë të relaksuar pune. Kështu fillova të mësoj për punën e kolegëve të mi gjatë vizitave në orët e tyre, përmes refleksioneve mujore dhe shkëmbimit të ideve e përvojave. Në këtë mënyrë e kuptova se gjithnjë e më tepër i kam vlerësuar dhe respektuar nxënësit. Kështu kam arritur ta ndryshoj stilin tim, gjegjësisht këndvështrimin tim për mësimin dhe punën në klasë.

Zhvillimi i risive dhe angazhimi im në ekip për përparimin e shkollës tonë më jep shumë kënaqësi personale dhe profesionale. Ne jemi me fat për shkak se kemi mbështetje të plotë të drejtorit tonë, i cili na jep energji të re për zhvillim të mëtejshëm. Kështu ndjehemi të sigurt të hulumtojmë për forma të reja, pra edhe përkundër faktit se nganjëherë frikohemi ose dyshojmë se nuk e dimë rezultatin e fundit. Monitorimi i vazhdueshëm i punës sonë përmes pyetësorëve, kënaqësia e nxënësve dhe prindërve të tyre, ndjenja e mirë dhe shkënditë e gëzimit në sytë e nxënësve na inkurajojnë të vazhdojmë në shtigje të drejta.

Ne nuk e dimë se çka na pret më tej, nuk e dimë se çfarë kompetenca u nevojiten fëmijëve në të ardhmen. Çka duhet t'i mësojmë sot fëmijët tanë përderisa bazamenti i ekzistimit nuk është i ngritur mbi shtylla të shëndosha, pasi që vazhdimisht shfaqen ndryshime konstante të vlerave? Çka duhet t'u ofrojmë atyre që të përfitojnë nga mjedisi i tyre? Ndoshta së paku duhet t'i mësojmë t'i zgjedhin ose përcaktojnë qëllimet, ta gjejnë rrugën e tyre dhe t'i realizojnë qëllimet. Nëse janë të kënaqur me këtë, atëherë besojmë se ua kemi ofruar maksimumin tonë.

REFERENCAT

- [1] Glasser, W. (1998) Choice theory. New York: Harper Collins.
- [2] Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 1/2004, fq. 140 - 152.
- [3] Komljanc, N. (2007). Computer program for formative assessment. National education institute.
- [4] OECD. Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. *OECD Observer*, 2005.
- [5] Peršolja, M. (2008). Formativno spremljanje znanja pri matematiki. *Didaktika ocenjevanja*, fq. ZRSŠ.
- [6] Peršolja, M., Burdenski, T.K. (2010). Formative Monitoring of Students' Progress Based on Choice Theory. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy: An On-Line Journal* Vol. XXX No. 1 Fall, 2010, fq. 45.

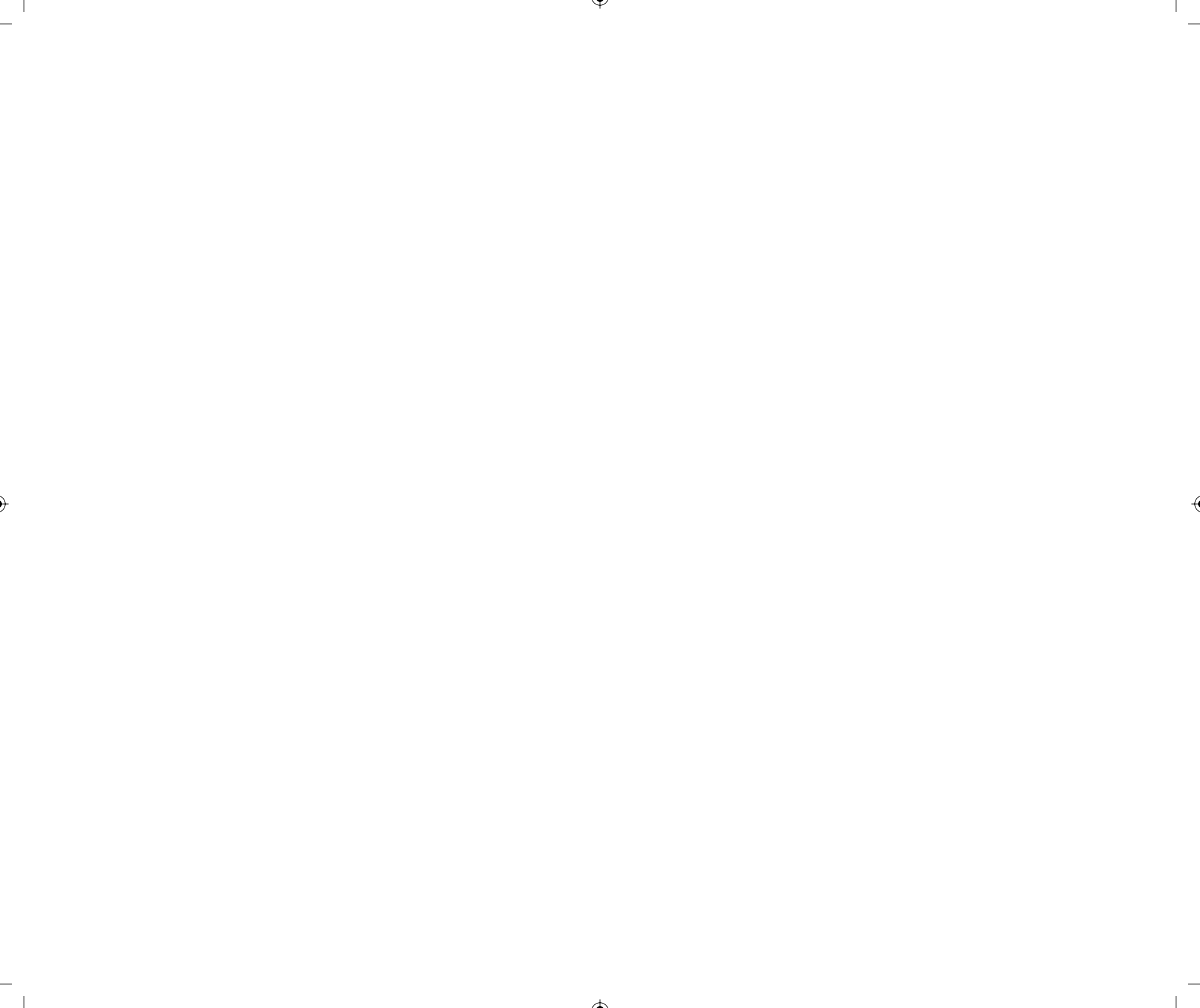


Горица Мицковска
Македонски центар за граѓанско образование, Македонија

**ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ
ВО СИСТЕМОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ
НА УЧЕНИЦИТЕ ВО МАКЕДОНИЈА
- ГИ КОРИСТИМЕ ЛИ ПОТЕНЦИЈАЛИТЕ?**

Gorica Mickovska
Qendra Maqedonase për Edukim Qytetar, Maqedoni

**NOTIMI FORMATIV NË SISTEMIN
E NOTIMIT TË NXËNËSVE NË MAQEDONI
- A I SHFRYTËZOJMË POTENCIALET?**



ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО СИСТЕМОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО МАКЕДОНИЈА - ГИ КОРИСТИМЕ ЛИ ПОТЕНЦИЈАЛИТЕ?

Горица Мицковска

РЕЗИМЕ

Во трудот, низ анализа на разновидните активности што се преземаат последниве неколку години во областа на оценувањето во Македонија, се дискутира местото на формативното оценување во системот на оценување на учениците којшто треба да ги задоволи потребите на учењето во 21-от век.

Направен е преглед на нормативните решенија што се донесени последниве години и на активностите што се преземаат во трите клучни сегменти на системот за оценување во основните училишта: формативното оценување, сумативното оценување и екстерните оценувања. Тие се дискутирани од аспект на тоа колку одговараат на потребите на учењето за стекнување на вештини за 21-от век, како и од аспект на меѓусебната усогласеност. Се застапува тезата дека формативното оценување најмногу може да помогне во развивањето на вештините за 21-от век кои се, всушност, првенствено процесни вештини. Затоа, во анализата централно место е дадено на тоа како се користат потенцијалите на формативното оценување, како клучен дел од системот. Се анализираат примери кои покажуваат дека различните аспекти на оценувањето не се градат како систем, туку се меѓусебно недоволно координирани активности. Тие, наместо да се поддржуваат, предизвикуваат конфузија кај наставниците и кај учениците. Се поставува прашањето дали нема да ја пропуштиме шансата да се искористи формативното оценување како мојно средство за поттикнување на квалитетното учење.

Клучни зборови: училишно оценување, екстерно оценување, формативно оценување, цели на образованието.

1. ОЦЕНУВАЊЕТО И ЦЕЛИТЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО 21-ОТ ВЕК

Сите активности во образованието (треба да) се насочени кон постигнување на целите што системот ги поставил. Предизвиците на 21-от век и глобализацијата доведоа речиси до консензус за тоа какви компетенции треба да развие младиот човек што денес е во образовниот систем, а ќе биде активен граѓанин во општествата/светот во средината на 21-от век. Најчесто поставувани цели, иако со мали разлики во групирањето и формулирањето [1], [2] се развој на: компетенции и мотивација за доживотно учење во различни научни и уметнички подрачја; критичност, креативност и флексибилност на мислењето; животни и професионални вештини со нагласка на претприемништвото; комуникациски вештини со нагласка на користење на технологиите; свест и грижа за себеси и за околината со нагласка на одржлив развој. Целите на основното образование се на сличен начин дефинирани и во Македонија [3].

На теориско ниво, исто така, има значително ниво на усогласеност меѓу образовните системи во различни земји, во врска со педагошките приоди во наставата, учењето и оценувањето. Всушност сите настојуваат да го напуштат традиционалниот систем на образование и да воспостават нов, реформиран, што повеќе ќе одговара на предизвиците на 21-от век.

Подолу е даден графички приказ на карактеристиките на новата парадигма на образованието во 21-от век. Приказот е преземен од Л. Шепард [4].

Според Шепард [4] оценувањето со објективни тестови на знаења е карактеристично за образовната парадигма карактеристична за 20-тиот век, каде и учењето е базирано на учење издвоени содржини, хиерархиски подредени, експлицитно предавани од наставникот и на ист начин усвојувани од ученикот.



Слика 1: Принципи на теориите за курикулумот, психолошките теории и теориите за оценувањето што ја карактеризираат конструктивистичката парадигма

2. ОЦЕНУВАЊЕТО ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО МАКЕДОНИЈА

Целите на основното образование во новиот концепт на деветгодишно основно образование во Македонија се компатибилни со целите на образованието за 21-век во други образовни системи. Декларативно, концептот е базиран на когнитивно-конструктивистичките теории за учењето и наставата. Методите препорачани во програмските документи, главно, може да се опишат како интерактивни [3]. Реализираниот курикулум е мешавина меѓу традиционалните предавачко - рецептивни приоди и современите интерактивни методи. Најголема неусогласеност на целите и практиката постои кога е во прашање оценувањето. Оценувањето, со оглед на значењето што им се придава на оценките, е најмоќното средство кое ги определува и содржините и начинот на кои тие ќе се предаваат и учат.

2.1. Нормативна регулираност на оценувањето

Целите на основното образование [3] очигледно налагаат користење на формативно оценување кое ќе биде во функција на поддршка на ученикот и на неговиот личен развој. Законот за основно образование [5] пропишува описно оценување во првиот циклус, комбинирано во вториот и бројчано во третиот циклус. Проблемите настануваат со воведувањето на бројчаното оценување. Покрај немањето емпириски проверени стандарди за оценки, најизразен е проблемот на објективноста на бројчаните оценки. Големите број одлични оценки внесува сомнеж во нивната објективност. За да се справи со овој проблем законодавецот пропишал екстерни оценувања чија основна намена е да бидат дел од критериумите за наградување/казнување на наставниците [5]. Се заговара екстерните оценувања да бидат со објективни тестови на знаења, со повеќечлен избор.

Покрај дискутабилната намена на екстерните оценувања, како што се замислени, уште е поголем проблемот на нивната

валидност. Голем дел од целите кои се однесуваат на посложени ментални процедури и сите психомоторни процедури не можат да бидат измерени со тестови со повеќечлен избор. А, се разбира, дека се очекува наставниците да работат на нивното постигање. Така замисленото екстерно оценување, кое е од толку големо значење за кариерата на наставниците, силно повратно влијае на тоа што и како наставниците ќе предаваат и ќе оценуваат. Тоа влијание ќе биде негативно. Наставниците ќе се фокусираат на оценување на оние содржини и на оние типови на знаење кои се планира да се мерат со екстерните тестови, а не се поклопуваат со голем дел од целите во програмите.

Во врска со училишното оценување, како подзаконски акт донесено е Упатство за оценување во основните училишта, во кое нагласка се става на формативното оценување. Во Индикаторите за интегрална евалвација, кои ги има изготвено и ги користи Државниот просветен инспекторат, акцентот е на квалитетното формативно и сумативно училишно оценување.

2.2. Придобивки од формативното оценување

Последниве четири години, во рамките на Проектот за основно образование, кој е финансиран од УСАИД, а се реализира заедно со Бирото за развој на образованието (БРО), преземени се бројни активности за унапредување на формативното оценување во предметната настава. Речиси сите наставници и раководните тимови во училиштата добија обука, стручни материјали, стручна поддршка. Во практиката се случиле значителни промени во смисла на интегрирање на оценувањето во наставата, поддршка на постигањето важни цели на образованието преку формативното оценување, вклучување на учениците во оценувањето и сл. Подолу се наведени некои од придобивките од примената на формативното оценување. Сознанијата за нив се добиени преку годишните евалвации во Проектот за основно образование [6], извештаите од училиштата за активностите во оценувањето, посетите за поддршка на училиштата од страна на советниците на

БРО, акциските истражувања и студиите на случај што ги доставуваат наставниците.

Училиштата воспоставуваат експлицитна политика за оценувањето. Унапредувањето на училишното оценување е еден од приоритетите на поголемиот број училишта. Најчесто тоа е подобрување на формативното, но и на сумативното оценување, особено неговата транспарентност и објективност. Активностите се опишани како „...формираме комисија за критериуми за оценување... ги разјаснуваме прашањата поврзани со оценувањето“ [6], стр. 109.

Оценувањето е вградено во наставата. Зголемен е бројот на наставници кои оценувањето го вградуваат во процесот на наставата и учењето. Во училиштата од првата фаза процентот на наставници кои го планираат оценувањето од 27 %, пред да добијат обуки за формативно оценување, по три години практикување е зголемен на 80 %.

Наставниците поставуваат јасни цели за учењето и ги споделуваат со учениците - Околу 60 % од наставниците ги планираат очекуваните резултати од учењето, но само на половина од набљудуваните часови тие на соодветен начин им ги соопштиле на учениците. ([6], стр. 126 и 128) Во поголем број мали акциски истражувања наставниците дошле до сознанија дека кога на учениците им биле познати целите што треба да ги постигнат тие ги постигнале во повисок степен.

Подобрен е квалитетот на прашањата и на дискусијата во текот на наставата - На околу 80 % од набљудуваните часови наставниците ги вклучувале повеќето од учениците во активностите, ги слушале нивните одговори и мислења и ги поттикнувале за натамошно учење. ([6], стр. 128)

Повратните информации се почести и поквалитетни. На 85 % од набљудуваните часови наставниците им давале на учениците усна повратна информација која го насочува идното учење ([6], стр. 128). Наставниците велат дека и порано давале усна повратна информација, но сега таа е поквалитетна. Новина е дава-

њето пишана повратна информација и до родителите и од родителите кон наставниците, со што и нив на посоодветен начин ги вклучуваат во учењето на нивните деца. И извршените акциски истражувања, содржат докази за позитивните влијанија на повратната информација.

Учениците се повеќе вклучени во оценувањето преку самооценување и заемно оценување. На повеќе од половина од набљудуваните часови наставниците ги поттикнувале учениците да се самооценуваат и да се оценуваат заемно. ([6], стр.128) На тој начин ги поттикнуваат метакогнитивните вештини на учениците и ги обезбедуваат со алатки за водење на сопственото учење, што е една од клучните цели на образованието дефинирана како оспособување за (доживотно) учење. Тоа за учениците беше најзабележлива и најзначајна промена. ([6], стр.116) „Сега имаме самооценување, листи за проверка, кои му кажуваат на наставникот колку сме научиле. Има опис на вложениот труд, што сум научил, што уште треба да научам и што треба да сменам во моето учење. И наставникот знае што и тој треба да смени“ опишал ученик на фокус група. ([6], стр.111) Од друга страна, наставник во интервјуто кажал „Учениците ги сакаат овие промени. Порано кога ќе ги прашав за нивното мислење, тие секогаш бараа повисока оценка. Сега, тие кажуваат што не знаат, дискутираат меѓу себе. Тоа ми ја олеснува работата.“ Според акциските истражувања што ги спровеле наставниците, самооценувањето и заемното оценување доведувале и до повисоки постигања.

Учениците се често вклучувани во воспоставувањето критериуми за оценките и во нивното користење за оценување на нивните трудови. Тоа, според искажувањата на наставниците, придонело за подобар увид во сопствените постигања и намалување на притисокот за повисоки оценки.[7]

Наставниците прават рефлексивна за своето предавање и оценување и зависно од тие сознанија ја прилагодуваат наставата. Запишаната рефлексивна за реализираната настава беше многу ретка пракса во наставата, но сега значително е зголемен бројот на наставниците што ја користат. Акциските истражувања

и студиите на случај како дел од процесот на сертификацијата, исто така содржат делови кои претставуваат рефлексивна наставничка работа за сопствената работа.

2.3. Тензија меѓу училишното и екстерното оценување

Во Македонскиот образовен систем многу е изразена тензијата меѓу училишното оценување и екстерните оценувања. Во периодот на интензивни активности за унапредување на формативното оценување се правеа обиди за спроведување на екстерните оценувања, кои не се реализираа само поради нормативни пропусти. Евалвацијата на проектните активности укажа на изразито неповолно влијание на најавеното екстерно оценување на започнатите квалитативни промени во оценувањето. Наставниците помалку го практикуваат формативното оценување во однос на претходната година (пред да се внесе одредбата за екстерни оценувања во законот). Тоа се должи на нивното настојување да ги подготват учениците за екстерните тестови. „Целите на формативното и екстерното оценување не се усогласени... преку формативното оценување ние сакаме да дојдеме до највредното кај ученикот и преку него да направиме мали подобрувања или да го коригираме ученикот... екстерното оценување тоа не ни го овозможува... тие доаѓаат на 45 минути и ставаат печат: добро е или не е добро... тоа е најболно и проблематично“ ([6], стр.115). Екстерното оценување создало атмосфера на притисок врз учениците и наставниците. „Психолошкиот притисок на учениците... негативно влијаеше на формативното оценување затоа што тие беа концентрирани на сумативните оценки...и не обрнуваа внимание на квалитетот на знаењето...“ ([6], стр.116) Промените ги забележале и учениците „Наставниците се многу строги. Ние учевме на еден начин досега и сега сè е обратно и треба да учиме на спротивен начин. Во математика повеќе учиме дефиниции отколку што решаваме задачи.“ ([6], стр.116)

3. ЗАШТИТА НА УЧИЛИШНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ОД НЕГАТИВНИТЕ ВЛИЈАНИЈА НА ЕКСТЕРНИТЕ ОЦЕНУВАЊА СО ГОЛЕМО ВЛИЈАНИЕ

Заради двете клучни функции на оценувањето: (1) да го потпомогне учењето и да придонесе за развој на ученикот и (2) да обезбеди валидни информации за постигањата на ученикот што ќе им бидат достапни на сите заинтересирани, тензијата меѓу училишното оценување и екстерните оценувања е присутна во сите образовни системи. Двете функции се важни и легитимни, но прашање е како може тензијата меѓу нив да се намали. Очигледно, вака како што се работи во Македонија тие си пречат една на друга и ако се спроведе замисленото екстерно оценување реална е опасноста позитивните промени во формативното оценување набрзо да запрат.

Во досегашните активности за унапредување на оценувањето наставниците и училиштата, покрај на формативното оценување, значително внимание посветуваа на објективноста на оценките. Во таа насока често изготвуваат аналитички шеми за оценување кои ги користат за микросумативно оценување. За нив често ги информираат и родителите. Покрај тоа се зголемува бројот на наставници кои водат ученички портфолија и при сумативното оценување ги користат како доказ за постигањата на ученикот, со што се намалува притисокот на родителите за необјективно повисоки оценки. Тоа, покрај работата на изготвување и почитување на етички кодекси во оценувањето, се начини за зголемување на квалитетот на сумативното оценување вклучувајќи ја објективноста. Можни се и други приоди за зголемување на објективноста на оценувањето, кои би се одвивале на државно ниво и нема негативно да влијаат на формативното оценување. Понатаму се анализирани некои од нив.

Спроведување национални оценувања. Ваквите оценувања спроведени на примерок на ученици ќе обезбедат информации за постигањата на ниво на државата, ќе овозможат поста-

вување на емпириски засновани стандарди за постигања што ќе им послужат на наставниците за воедначено разбирање на нивоата на постигања. Затоа што се поевтини овозможуваат користење на различни типови задачи и проверување на поголем број цели и со тоа се повалидни. Тие не создаваат голем притисок врз наставниците и учениците и со тоа не влијаат негативно на формативното оценување. Познавањето на стандардите може позитивно да влијае на формативното оценување со тоа што очекуваните резултати на подолг рок ќе им бидат јасни на учениците и ќе можат самите да го следат и водат својот напредок кон нивното постигање.

Усогласување на критериумите (модерација). Овој процес претпоставува изготвување јасни упатства за оценување на одредени типови задачи, обука на наставниците и повремени проверки на оценувањето од страна на надворешни оценувачи, тоа би можеле да бидат советници од Бирото за развој на образованието. Банка на оценети задачи, исто така, би помогнала во усогласување на критериумите и зголемување на објективноста на училишните оценки. Дел од училиштата веќе почнаа да ги усогласуваат критериумите.

Водење ученички портфолија. Портфолијата кои би содржеле тестови и трудови изработувани во училиштето со цел да се направат периодични проверки на постигањата на ученикот, обезбедуваат многу повалидни показатели за постигањата на ученикот. Нивното користење за оценување во однос на националните стандарди може на државата и на училиштето да им обезбеди валидни и релијабилни показатели за постигањата.

4. ЗАКЛУЧОК

Унапредувањето на оценувањето во рамките на Проектот за основно образование, во кој акцентот е ставен на формативното оценување, и идејата за надминување на слабостите на оценувањето преку екстерно оценување се меѓусебно неусогласени.

Не е доцна креаторите на образовната политика да ги разгледаат досегашните постигања, проблеми и можни решенија и да градат конзистентни системски решенија за квалитетно оценување.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Key Competences For Lifelong Learning - A European Reference Framework, Recommendation Of The European Parliament And Of The Council, decembar 2006, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf , 14.02.2011.
- [2] 21 Century Skills, Education & Competitiveness, A Resource and Policy Guide, Partnership for 21 Century Skills, http://www.p21.org/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf
- [3] Биро за развој на образованието, Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, Скопје, 2007, стр. 76-78.
- [4] Shepard L.A, The Role of Assessment in a Learning Culture, Educational Researcher, Vol. 29, No 7, стр. 4-14.
- [5] Закон за основно образование, „Службен весник на РМ“ бр. 33, 9.03.2010.
- [6] FY2010 Report on the Primary Education Project Evaluation, USAID, PEP, 2010.
- [7] Report on the activities for improvement of assessment at the first semester of the school year of 2009/2010 in phase one, two and three schools, USAID, PEP, 2010.

NOTIMI FORMATIV NË SISTEMIN E NOTIMIT TË NXËNËSVE NË MAQEDONI - A I SHFRYTËZOJMË POTENCIALET?

Gorica Mickovska

REZYME

Në këtë punim, përmes analizës së aktiviteteve të ndryshme të cilat ndërmerren viteve të fundit në sferën e notimit në Maqedoni, trajtohet pozita e notimit formativ në sistemin e notimit të nxënësve, i cili duhet t'i përmbushë nevojat e shekullit 21.

Janë pasqyruar këtu zgjidhjet normative të miratuara viteve të fundit, përkatësisht aktivitetet e ndërmarra në tre segmentet themelore të sistemit të notimit në shkolla fillore: notimi formativ, notimi sumativ dhe notimi ekstern. Këto përcaktime janë diskutuar nga aspekti i përshtatshmërisë së tyre ndaj nevojave të mësimit për përveçtesimin e shkathtësive të shekullit 21, si dhe nga aspekti i harmonizimit të ndërsjellë. Gjithashtu është përfaqësuar këtu edhe teza se notimi formativ më së shumti mund të ndihmojë në zhvillimin e shkathtësive të shekullit 21, të cilat para së gjithash janë shkathtësi procedurale. Andaj, në këtë analizë vendi qendror i është dhënë mënyrës së shfrytëzimit të potencialeve të notimit formativ, si pjesë qenësore e sistemit. Janë analizuar këtu edhe shembujt të cilët dëshmojnë se aspekte të ndryshme të notimit nuk ndërtohen si sistem, por paraqesin aktivitete të ndërsjella, të cilat nuk janë të koordinuara sa duhet. Ato, në vend se të mbështeten, shkaktojnë konfuzion të arsimtarëve dhe nxënësve. Prandaj parashtrohet pyetja: a nuk do ta lëshojmë mundësinë që ta shfrytëzojmë notimin formativ si mjet të fuqishëm për nxitjen e mësimit cilësor.

Fjalët kyçe: *notimi shkollor, notimi ekstern, notimi formativ, qëllimet e arsimit.*

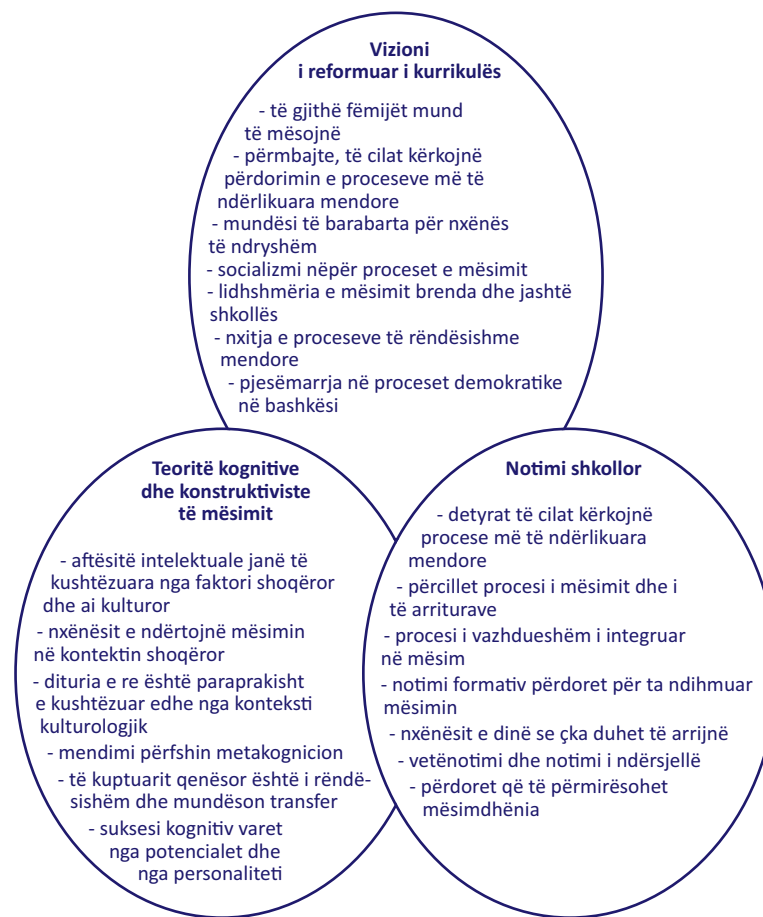
1. NOTIMI DHE QËLLIMET E ARSIMIT TË SHEKULLIT 21

Të gjitha aktivitetet e arsimit (duhet të) fokusohen drejt arritjes së qëllimeve të përcaktuara nga sistemi. Sfidat e shekullit 21 dhe globalizimi pothuajse mundësuara konsensus për atë se çfarë kompetenca duhet të zhvillojë i riu i kohës së sotme, i cili sot është i inkuadruar në sistemin arsimor, ndërsa nesër do të jetë qytetar aktiv në shoqërinë/botën e shekullit 21. Qëllimet, që më së shpeshti parashtrihen, ndonëse me dallime të vogla në grupimin dhe formulimin e tyre [1], [2] synojnë zhvillimin e: kompetencave dhe motivacionit për mësim të përgjeshëm në sfera të ndryshme shkencore dhe artistike; zhvillim të kritikës, kreativitetit dhe fleksibilitetit të mendimit; zhvillim të shkathtësive jetësore dhe profesionale me theks të veçantë të sipërmarrësish, si dhe zhvillim të shkathtësive të komunikimit, me theks të veçantë të zhvillimit të qëndrueshëm. Qëllimet e arsimit fillor është definuar njësoj edhe në Maqedoni [3].

Në nivel teorik po ashtu haset nivel i konsiderueshëm i harmonizimit ndërmjet sistemeve arsimore në shtete të ndryshme, në lidhje me qasjet pedagogjike në mësimdhënie, mësim dhe notim. Në fakt të gjithë synojnë ta braktisin sistemin tradicional të arsimit dhe të krijojnë sistem të ri të reformuar, që më tepër do t'u përputhet sfidave të shekullit 21.

Më poshtë është dhënë një paraqitje grafike e karakteristikave të paradigmes së re të arsimit në shekullin 21. Grafiku është marrë nga L. Shepard [4].

Sipas Shepardit [4], notimi me teste objektive të diturisë është karakteristik për paradigmen arsimore të shekullit 20, kur edhe mësimi ra qenë i bazuar në mësimin e përmbajtjeve të ndara, të radhitura sipas hierarkisë, si dhe të shpjeguara në mënyrë eksplicite nga arsimtari dhe në të njëjtën mënyrë të përvetësuar nga nxënësi.



Fotografia 1: Parimet e teorisë për kurrikulën, teoritë psikologjike dhe teoritë për notim, të cilat e karakterizojnë paradigmen konstruktiviste

2. NOTIMI NË ARSIMIN FILLOR NË MAQEDONI

Qëllimet e arsimit fillor në konceptin e ri të arsimit fillor nën-tëvjeçar në Maqedoni janë kompatible me qëllimet e arsimit për shekullin 21 të sistemeve të tjera arsimore. Deklarativisht, sistemi është i bazuar në teoritë kognitive dhe konstruktiviste për mësimin dhe mësimdhënien. Metodot e rekomanduara në dokumentet programore, kryesisht mund të përshkruhen si interaktive [3]. Kurrikuli i realizuar paraqet një përzjerje të qasjeve tradicionale të ligjërimit dhe pranimin të metodave bashkëkohore interaktive. Mospajtimi më i madh i qëllimeve dhe praktikës haset në çështjet e notimit. Notimi, duke marrë parasysh rëndësinë që u kushtohet notave, paraqet mjet më të fuqishëm, i cili i përcakton përmbajtjet dhe mënyrën sesi ato ligjërohen dhe mësohen.

2.1. Rregullimi normativ i notimit

Qëllimet e arsimit fillor [3] është e qartë s kërkojnë shfrytëzimin e vlerësimit në funksion të ndihmës së nxënësit dhe interesit të tij. Ligji për arsimin fillor [5] përcakton notim deskriptiv në ciklin e parë, notim të kombinuar në ciklin e dytë dhe notim numerik në ciklin e tretë. Problemet shfaqen pasi të fillojë notimi numerik. Përveç se mungojnë standarde të vërtetuara numerike për nota, në veçanti theksohet edhe problemi i objektivitetit të notave numerike. Numri i madh i notave të shkëlqyeshme nxit dyshim në objektivitetin e tyre. Që të mund ta tejkalojë këtë barrierë, ligjvënësi ka paraparë notim ekstern, i cili parimisht është segment i kriterëve të shpërblimit/notimit të arsimtarëve [5]. Ashtu synohet që notimet eksterne të jenë me teste objektive të diturisë, me zgjedhje të shumëfishtë.

Përveç dedikimit diskutabil të notimeve eksterne, siç janë paramenduar, edhe më i madh është problemi i vlefshmërisë së tyre. Një pjesë e madhe e qëllimeve, të cilat kanë të bëjnë me procedura mendore më të ndërlikuara, si dhe të gjitha procedurat psikomotorike, nuk mund të maten me teste me zgjedhje të shumëfishtë. Nga ana tjetër, është krejt e natyrshme të presim që arsimtarët të punojnë në

drejtim të arritjes së tyre. Prandaj, notimi ekstern i paramenduar në këtë frymë, i cili është shumë i rëndësishëm për karrierën e arsimtarëve, ka ndikim të madh kthyes ndaj asaj se çka dhe si do ta ligjërojnë arsimtarët dhe si do ta notojnë atë. Ky ndikim do të jetë negativ. Arsimtarët do të fokusohen në notimin e atyre përmbajtjeve dhe të atyre llojeve të diturive, të cilat planifikohet të maten me teste eksterne, që nga ana tjetër aspak nuk përputhen me një pjesë të madhe të qëllimeve të programeve mësimore.

Në lidhje me notimin shkollor, si akt nënligjor është miratuar Udhëzimi për notim në shkolla fillore, ku vëmendje e posaçme i kushtohet notimit formativ. Në Indikatorët e evaluimit integral, të hartuar dhe të përdorur nga Inspektorati Shtetëror i Arsimit, theksi vihet pikërisht mbi notimin cilësor formativ dhe sumativ.

2.2. Dobitë e notimit formativ

Gjatë katër viteve të fundit në kuadër të Projektit për arsim fillor të financuar nga USAID-i dhe të realizuar bashkërisht me Byronë e Zhvillimit të Arsimit (BZHA), janë ndërmarrë aktivitete të shumta për avancimin e notimit formativ në mësimin lëndor. Pothuajse të gjithë arsimtarët dhe ekipet drejtuese të shkollave ndoqën trajnime, morën materiale dhe mbështetje profesionale. Ndërkaq në praktikë ndodhën ndryshime të rëndësishme në frymën e integritet të notimit në mësimdhënie, në mbështetjen e arritjes së qëllimeve të rëndësishme të arsimit përmes notimit formativ, në përfshirjen e nxënësve në notim etj. Këtu më poshtë janë dhënë disa dobi të zbatimit të notimit formativ. Të dhënat për ta janë marrë nga evaluimet vjetore të Projektit për arsim fillor [6], raportet e shkollave për notim, vizitat për mbështetje të shkollave nga këshilltarët e BZHA-së, hulumtimet aksionare dhe studimet e rasteve, të cilat i dorëzojnë arsimtarët.

Shkollat krijojnë politikë eksplicite për notim. Avancimi i notimit shkollor është ndër prioritetet më të rëndësishme të shumë shkollave. Në to më së shpeshti haset përmirësimi i notimit formativ, por edhe notimi sumativ, në veçanti transparenca dhe objektiviteti.

Aktivitetet janë përshkruar në këtë frymë “... formuam komision për kriteret e notimit... i shpjeguar çështjet që kanë të bëjnë me notimin” [6], fq. 109.

Notimi është i integruar në mësim. Është rritur numri i arsimtarëve, të cilët e integrojnë notimin në procesin e mësimdhënies dhe mësimin. Në shkollat e fazës së parë përçindja e arsimtarëve, të cilët e planifikojnë notimin - 27%, para se të fitojnë trajnime për notim formativ, tre vite pas praktikimit është rritur deri në 80%.

Arsimtarët përcaktojnë qëllime të qarta për mësim dhe e ndajnë atë me nxënësit - Rreth 60% e arsimtarëve i planifikojnë rezultatet e dëshiruara të mësimin, por vetëm në gjysmën e orëve të mbikëqyrura ata në mënyrë adekuate ua kanë kumtuar ato nxënësve. [6], fq. 126 dhe 128. Në një numër të madh të hulumtimeve aksionare arsimtarët e kanë zbuluar se, kur nxënësit i kanë ditur qëllimet që duhet të arrihen, kanë arritur edhe në nivel më të lartë.

Është përmirësuar cilësia e pyetjeve dhe e diskutimit gjatë mësimdhënies - diku në rreth 80% të orëve të mbikëqyrura arsimtarët e përfshijnë pjesën më të madhe të nxënësve në aktivitete, i dëgjojnë përgjigjet dhe mendimet e tyre dhe i ndikojnë për mësimin e tyre të mëtejshëm. [6], fq. 128.

Informacionet kthyes janë gjithnjë më të shpeshta dhe më cilësore. Në 85% të orëve të mbikëqyrura arsimtarët u kanë dhënë nxënësve informacion kthyes gojor, i cili e orienton mësimin e mëtejshëm [6], fq. 128. Arsimtarët thonë se edhe më parë kanë dhënë informacion kthyes, mirëpo tani ai është cilësor. Tani risi është dhënia e informacionit kthyes me shkrim për prindërit dhe informacioni me shkrim nga prindërit drejtuar arsimtarëve, me çka në mënyrë më adekuate i përfshijnë ata në mësimin e fëmijëve të tyre. Hulumtimet aksionare përmbajnë dëshmi për ndikimet pozitive të informacionit kthyes.

Nxënësit janë të përfshirë më tepër në notim përmes vetënotimit dhe notimit të ndërsjellë. Më shumë se në gjysmën e orëve të mbikëqyrura arsimtarët i kanë nxitur nxënësit të vetënotohen dhe ta notojnë njëri tjetrin [6], fq.128. Në atë mënyrë ata i nxisin shkathtësitë metakognitive të nxënësve dhe i furnizojnë me mjete për drejtimin e

mësimin personal, që është njëri ndër qëllimet themelore të arsimit të definuar si aftësim për mësim (të përjetshëm). Ky ishte ndryshimi më i dukshëm dhe më i rëndësishëm te nxënësit. [6], fq.116. “Tani kemi vetënotim dhe fleta kontrolluese, në bazë të të cilave arsimtari e di se sa kemi mësuar. Aty përshkruhet kontributi i dhënë, gjegjësisht sa kam mësuar, çka duhet të mësoj më tej dhe çka duhet të ndryshoj në mësimin tim. Edhe arsimtari e di se çka duhet të ndryshojë edhe ai vetë” ka shpjeguar një nxënës nga fokus-grupi.. [6], fq. 111. Nga ana tjetër një arsimtar në intervistë ka thënë “Nxënësit i duan këto ndryshime. Më parë, kur i pyesja për mendimin e tyre, ata gjithnjë kërkonin notë më të lartë. Tani ata tregojnë se çka nuk dinë dhe diskutojnë mes vete. Ky ndryshim ma lehtëson punën në masë të konsiderueshme.” Sipas hulumtimeve aksionare të realizuara nga arsimtarët, vetënotimi dhe notimi i ndërsjellë e ka avancuar nivelin e të arriturave.

Nxënësit shpeshherë përfshihen në krijimin e kriterëve të notimit dhe në zbatimin e atyre kriterëve në punimet e tyre. Sipas pohimeve të arsimtarëve, kjo ka dhënë një pasqyrë më të qartë për të arriturat personale të nxënësit dhe për zvogëlimin e presionit për nota më të larta.[7]

Arsimtarët bëjnë refleksion ndaj ligjëratisë dhe notimit të tyre dhe, varësisht nga situatat e konstatuara, e adaptojnë mësimdhënien. Refleksioni i shënuar për mësimin e realizuar më parë është realizuar shumë rrallë në praktikë, mirëpo tani në masë të konsiderueshme është rritur numri i arsimtarëve, të cilët e shfrytëzojnë atë. Po ashtu edhe hulumtimet aksionare dhe studimet e rastit, si pjesë e procesit të certifikimit, përmbajnë pjesë të cilat paraqesin refleksione të arsimtarëve për punën e tyre.

2.3. Tensioni ndërmjet notimit shkollor dhe atij ekstern

Në sistemin arsimor të Maqedonisë është shumë i theksuar tensioni ndërmjet notimit shkollor dhe notimeve ekstere. Në peri-

udhën e aktiviteteve intensive për avancimin e notimit formativ, u bënë përpjekje për realizimin e notimeve ekterne, të cilat nuk u realizuan për shkak të lëshimeve normative. Evaluimi i aktiviteteve projektuese na bënë me dije për një ndikim të pavolitshëm të notimit të paralajmëruar ekstern ndaj ndryshimeve të filluara cilësore në sferën e notimit. Arsimitarët më pak e praktikuan notimin formativ në krahasim me vitin e kaluar (para se ligjësohet dispozita për notimet eksterne). Kjo është si rezultat i synimeve të arsimtarëve për t'i përgatitur nxënësit për testet eksterne. "Synimet e notimit ekstern nuk janë të harmonizuara me ato të notimit formativ... përmes notimit formativ në dëshirojnë të arrijmë te segmentet më të vlefshme të nxënësve, me çka do të bëjmë përmirësime të vogla ose do ta korrigjojmë nxënësin... këtë nuk na e mundëson notimi ekstern... ata vijmë për 45 minuta dhe vulosin: a qenka mirë ose nuk qenka.... Kjo është ana më dhimbshme dhe më problematike" [6], fq. 115. Notimi ekstern ka krijuar atmosferë të presionit ndaj nxënësve dhe arsimtarëve... presioni psikologjik ndaj nxënësve.... pati ndikim negativ ndaj notimit ekstern, për shkak se ata ishin të përqendruar në notat sumative... dhe nuk i kushtonin vëmendje cilësisë së diturisë..." [6], fq. 116. Ndryshimet u vërejtën edhe nga nxënësit. "Arsimitarët janë shumë të rreptë. Ne deri tani kemi mësuar sipas një mënyre, ndërsa tani duhet të mësojmë në mënyrë të kundërt. Në matematikë më shumë mësojmë përkufizime sesa që zgjedhim detyra." [6], fq. 116.

3. MBROJTJA E NOTIMIT SHKOLLOR NGA NDIKIMET NEGATIVE TË NOTIMEVE EKSTERNE ME NDIKIM TË MADH

Për shkak të dy funksioneve themelore të notimit: (1) të ndihmohet mësimi dhe të kontribuohet në drejtim të zhvillimit të nxënësit, si dhe (2) që të sigurohen informacione të vlefshme për të arriturat e nxënësit, të cilat do të jenë në dispozicion të të gjitha palëve përkatëse, tensioni ndërmjet notimit të shkollës dhe atij ekstern haset në të gjitha sistemet arsimore. Të dyja funksionet janë të rëndësishme dhe legjitime, por është çështje në vete sesi mund të zvogëlohet ten-

sioni ndërmjet tyre. Tashmë është e qartë se, ashtu siç rrjedhin gjërat në Maqedoni, këto dy notime i pengojnë njëra-tjetrës, madje nëse zbatohet notimi i paraparë ekstern, ka rrezik real që ndryshimet pozitive të notimit formativ të shuhet së shpejti.

Në aktivitetet e deritanishme për avancimin e notimit, arsimtarët, por dhe shkollat, përpos notimit formativ vëmendje të duhur i kanë kushtuar edhe objektivitetit të notave. Ata shpeshherë përgatitin skema analitike për notim, të cilat i përdorin në notimin mikrosumativ. Për këto hapa shpeshherë i informojnë edhe prindërit. Përveç kësaj, shpeshherë rritet edhe numri i arsimtarëve, të cilët mbajnë portofola për nxënës dhe gjatë notimit sumativ i përdorin ato si dëshmi për të arriturat e nxënësit, ashtu që zvogëlohet presioni i prindërve në lidhje me notat më të larta joobjektive. Kjo formë e punës, përveç angazhimit për përgatitjen dhe respektimin e kodit etik të notimit, mundëson edhe avancimin e cilësisë së notimit përmbledhës, përfshirë këtu edhe objektivitetin. Ekzistojnë edhe qasje të tjera për rritjen e objektivitetit të notimit, të cilat do të zhvilloheshin në nivel shtetëror dhe nuk do të ndikonin negativisht në notimin formativ. Në vijim janë analizuar disa prej këtyre qasjeve

Realizimi i notimeve nacionale. Notimet e këtilla të realizuara me një mostër të nxënësve do të sigurojnë informacione për të arriturat në nivel të shtetit dhe do të mundësojnë përcaktimin e standardeve empirike për të arriturat, të cilat do t'u shërbejnë arsimtarëve për kuptim të unifikuar të niveleve të kuptimit. Meqenëse notimet e këtilla janë më të lira, ato mundësojnë përdorimin e tipave të ndryshme të detyrave dhe kontrollim të një numri më të madh të qëllimeve, me çka bëhen më të vlefshme. Ato nuk u shkaktojnë presion të madh arsimtarëve dhe nxënësve, andaj edhe nuk kanë ndikim negativ ndaj notimit formativ. Njohja e standardeve mund të ketë ndikim pozitiv ndaj notimit formativ, ashtu që nxënësit do t'i kenë të qarta rezultatet e pritura në plan afatgjatë, në mënyrë që vetë nxënësit do të mund ta ndjekin dhe ta udhëheqin përparimin e tyre drejt arritjes së tyre.

Harmonizimi i kriterëve (moderimi). Ky proces parasheh përgatitjen e udhëzimeve të qarta për notimin e disa tipave të detyrave, trajnimin e arsimtarëve dhe kontrollimet e herëpashershme të no-

timit nga ana e notuesve të jashtëm. Këta notues mund të jenë nga Byroja për Zhvillimin e Arsimit. Në harmonizimin e kriterëve dhe në objektivitetin e notave të shkollës po ashtu do të ndihmonte edhe Banka e detyrave të notuara. Disa shkolla tashmë kanë filluar t'i harmonizojnë këto kriterë.

Mbajtja e portofolave të nxënësve. Portofolat, të cilat do të përmbanin teste dhe punime të realizuara në shkollë, me qëllim të përgatitjes së kontrollimeve periodike të të arriturave të nxënësit, sigurojnë indikatorë shumë të vlefshëm për të arriturat e nxënësit. Përdorimi i tyre në notim në lidhje me standardet nacionale mund t'i sigurojë shtetit dhe shkollës indikatorë të vlefshëm dhe të besueshëm për të arriturat.

4. KONKLUZION

Avancimi i notimit në kuadër të Projektit për arsim fillor, ku theks të veçantë i kushtohet notimit formativ dhe idesë për tejkallimin e dobësive të notimit përmes notimit esktern, nuk përputhen mes vete. Megjithatë ende nuk është vonë që hartuesit e politikës arsimore, t'i shqyrtojnë të arriturat e deritanishme, problemet e zgjidhjet e mundshme dhe të ndërtojnë zgjidhje konsistente sistemore për notim cilësor.

REFERENCAT

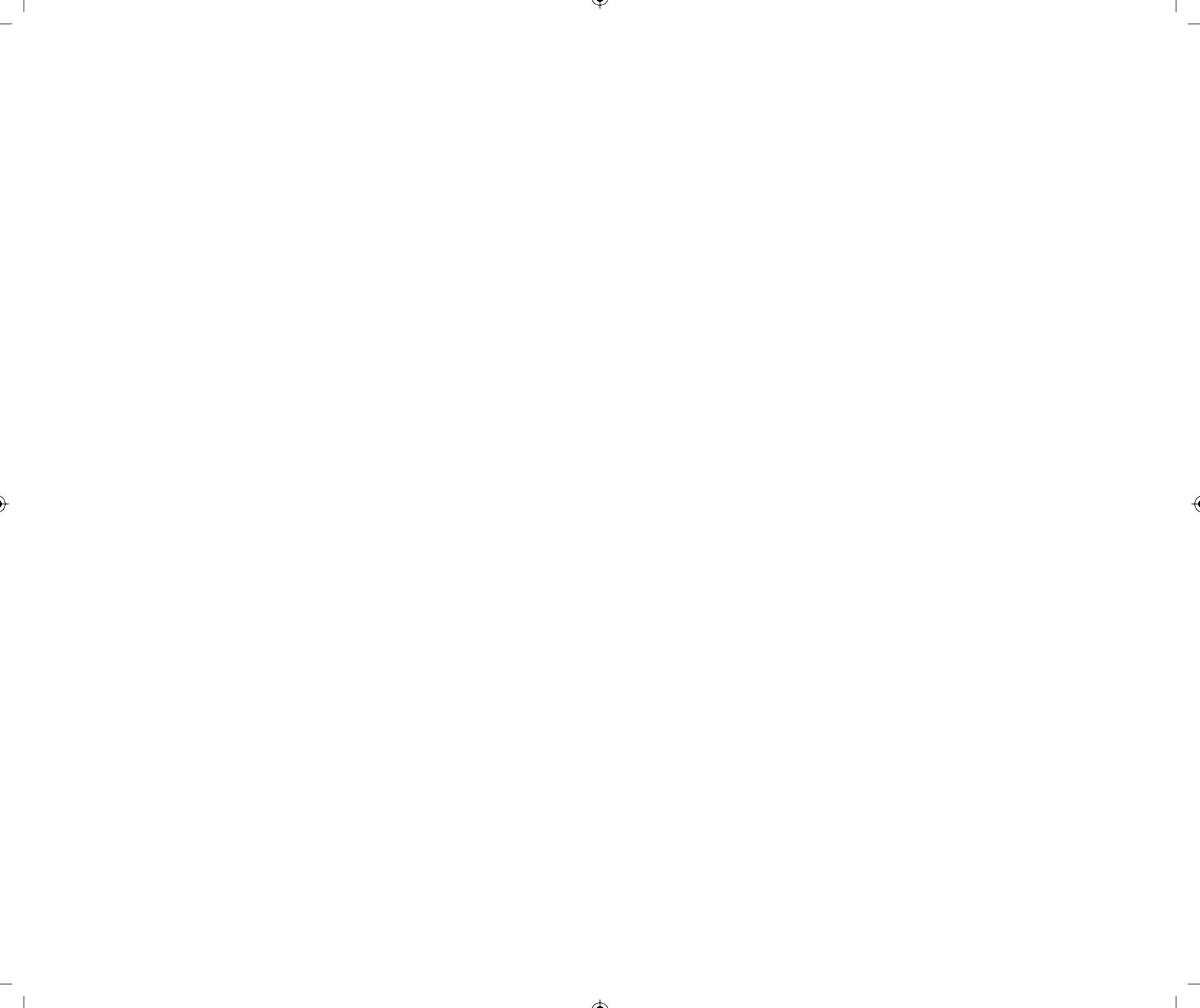
- [1] Key Competences For Lifelong Learning - A European Reference Framework, Recommendation Of The European Parliament And Of The Council, decembar 2006, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf , 14.02.2011.
- [2] 21 Century Skills, Education & Competitiveness, A Resource and Policy Guide, Partnership for 21 Century Skills, http://www.p21.org/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf
- [3] Byroja për zhvillimin e arsimit, Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, Shkup, 2007, fq. 76-78.
- [4] Shepard L.A, The Role of Assessment in a Learning Culture, Educational Researcher, Vol. 29, No 7, стр. 4-14.
- [5] Закон за основно образование, Gazeta zyrtare e RM-së nr. 33, 9.03.2010.
- [6] FY2010 Report on the Primary Education Project Evaluation, USAID, PEP, 2010.
- [7] Report on the activities for improvement of assessment at the first semester of the school year of 2009/2010 in phase one, two and three schools, USAID, PEP, 2010.

Лулзим Мехмеди
ОУ „Санде Штерјоски“, Кичево, Македонија
Анета Божиноска
ОУ „Санде Штерјоски“, Кичево, Македонија

**ВЛИЈАНИЕТО НА ФОРМАТИВНОТО
ОЦЕНУВАЊЕ ВО ЗГОЛЕМУВАЊЕТО
НА МОТИВАЦИЈАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ
И УЧЕНИЦИТЕ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА
УСПЕХОТ И КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА**

Lulzim Mehmedi
SHF “Sande Shterjoski”, Kërçovë, Maqedoni
Aneta Bozhinoska
SHF “Sande Shterjoski”, Kërçovë, Maqedoni

**NDIKIMI I NOTIMIT FORMATIV NË RITJEN
E MOTIVIMIT TË ARSIMTARËVE DHE
NXËNËSVE PËR PËRMIRËSIMIN E SUKSESIT
DHE CILËSISË SË MËSIMIT**



ВЛИЈАНИЕТО НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО ЗГОЛЕМУВАЊЕТО НА МОТИВАЦИЈАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА УСПЕХОТ И КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА

Лулзим Мехмеди, Анета Божиноска

РЕЗИМЕ

Висококвалитетен наставно-образовен процес во кој крајните корисници-учениците ќе го подобрат успехот преку инволвирање на иновативни методи и форми на работа од страна на нивните наставници може да се постигне само преку прифаќање искуства кои продуцирале успех. Со други зборови кажано, ефикасната работа треба да има финален ефективен продукт кој единствено нè насочува кон создавање иновативни училишта, а учениците ќе бидат подготвени за учење и развивање на работните вештини на 21-от век.

Единствено ПЕП проектот, кој успешно се реализира во училиштата во нашата држава, со својата концепција на дејствување овозможува реализација на современа настава, збогатена со нови афирмативни детали, која ќе ја надмине традиционалната настава и ќе ги напушти едноличните облици за стекнување знаења кај учениците.

Воспитно-образовниот процес кој се реализираше во нашите училишта систематски продуцираше квалитетни кадри кои придонесуваат во општествениот систем на дејствување. Имено, олеснување на обемот на усвојување на знаења, поефикасни форми и методи за усвојување на знаења, повеќе практичност и развивање на вештини кај учениците, ставање на ученикот во центарот на вниманието каде истражува, проектира, моделира, создава крајни продукти, а неговиот наставник го насочува и координира.

Имплементирањето на активностите во однос на сите компоненти од ПЕП проектот резултира со иновативни и продуктивни промени, посебно во делот на формативното оценување за кој даваме осврт и во овој труд. Добрата организација на дисеминирање во училиштата, поддршката на менаџерскиот тим, тимската работа и позитивната клима во училиштето придонесуваат за успешна и позитивна практика и споделување искусвени моменти. Преку одредени истражувачки инструменти дојдовме и до одредени емпириски показатели за кои ќе зборуваме во овој текст.

Клучни зборови: *ефикасна работа, ефективен продукт, вештини, истражување, проектирање, координирање, моделирање, курикулум, оценување.*

1. УЛОГАТА НА ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО КОНЦИПИРАЊЕТО НА ИНОВАТИВНА НАСТАВНА ПРАКТИКА И ЗГОЛЕМУВАЊЕТО НА КВАЛИТЕТОТ НА ЗНАЕЊАТА И ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Во образованието зборот оценување се користи за означување активности или постапки кои помагаат да се сфати и утврди учинокот, придонесот кој произлегува од образовните дејства на неговите актери. [1]

Оценувањето е активност во која повратната информација од оценувачот кога ќе стигне до оценуваниот предизвикува очекуван одговор, реакција со посакувани карактеристики. Воопшто не е сеедно какво влијание ќе има овој процес кај оценуваниот и оценувачот во однос на мотивацијата за понатамошните активности.

Професионалната етика покрај степенот на развиеност на теоријата за една струка е уште еден конститутивен елемент на секоја професија.

Професионалната етика, според И. Бондик (1988), подразбира „збир од етички норми, вредности и цели според кои треба да се раководат припадниците на некоја професија во примената на своите професионални знаења“. По правило, сите професии, особено оние кои со својата работа општествено и морално се прилично изложени на очите на јавноста-вклучувајќи ја и наставничката имаат етички водич или кодекс (збирка на прописи) во кој се вградени професионалните, културните и политичките норми на однесување, како и вредностите што се очекуваат од вршителите на тие професии. Првиот обид е направен во 1996 год. во една скопска гимназија, а во 1997 година е усвоен кодексот на просветните работници во РМ. Денес со ПЕП проектот ги утврдуваме и кодексите на оценување кои покрај наставниците ги опфаќаат и учениците, родителите, менаџерските тимови и институциите од локалното опкружување. За јасно дефиниран процес на квалитетно оценување се поставува систем на вредности

во целокупниот воспитно-образовен процес, висококвалитетна настава со иновирани форми и методи на работа. Покрај другото, треба да се обрне внимание на следниве компоненти:

- потреба од јасно дефинирање на улогата на наставникот;
- излегување од рамките на традиционалната настава, прифаќање на професионални обуки и перманентно усовршување на наставниците;
- хуманост на професијата;
- практичност во работата.

Еден од условите за успешно извршување на сложените улоги на наставничката професија е стручната оспособеност на наставникот која се стекнува во текот на целиот работен век. Наставниот процес не е обичен производствен или услужен процес во кој сериски се произведува или изведува нешто. Бидејќи секоја личност е уникатна значи дека наставникот во исто време има обврска да насочува не еден процес што се нарекува настава онолку процеси на учење и развој колку што во одделението има ученици. Сето тоа од него бара постојано да учи и професионално да напредува. Фурлан (1990) зборува за три типа на професионални поучувачи (наставници): рутинер, иноватор и експериментатор. Х. Алтрихтер и Р. Пош (H. Altrichter and R. Posch, 1991) наведуваат дека наставник кој работи врз основа на неизразено знаење во дејствувањето е рутинер. Вториот тип работи со размислување во текот на работата, а третиот тип е оној кој размислува за работата, тој е наставник-истражувач. Успешниот наставник темелно ја планира и подготвува својата и работата на учениците, го осмислува пристапот кон содржините и изворите на знаења, гради стратегија на поучување и учење, создава начини на кои ќе се провери дали се постигнати целите, го планира постигањето на наставните содржини, води сметка какви домашни задачи задава на учениците, се однесува во согласност со нивниот социоекономски статус.

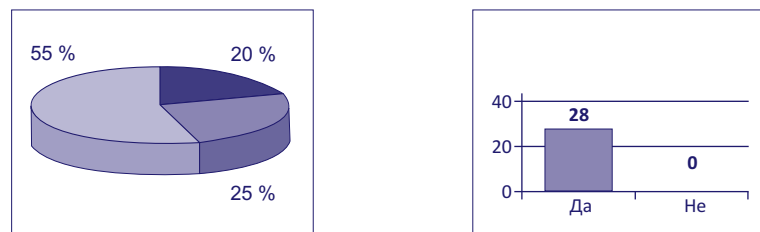
1.1. Начин како успешниот наставник да го провери знаењето на учениците

Проверувањето и оценувањето на знаењата е една од иманентните компоненти на наставниот процес. Но, се разбира, не е сеедно како наставникот тоа го прави. Основно начело за успешно оценување е дека мора да се поаѓа од целите што треба да се постигнат. Од тоа произлегува какви задачи (според степенот на сложеност, тежина и практична применливост) ќе им бидат поставени на учениците и со колкав број на прашања ќе се провери наставната содржина. На пример, ако целта е учениците само да можат да ги репродуцираат научените знаења, тогаш ќе им се поставуваат рутински прашања за проверка на наученото, а ако целта е тие да ги применуваат во практиката, тогаш ќе мора да им се создадат услови при проверката да решаваат проблеми, да пишуваат есеи, да изведуваат заклучоци и да донесуваат одлуки, да изработуваат нешто и да ракуваат со прибор. Сето тоа мора да биде во согласност со веќе остварените, но и со претпоставените цели и очекуваните активности за совладување на нови знаења. [2]

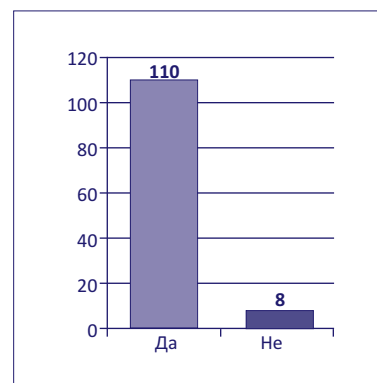
1.1.1. Причини за истражување на наставникот истражувач

Подобрување на курикулумот, унапредување на училиштето, успешноста на наставникот, развој на професијата поучувач. [3]

Спроведените анкети за наставниците и учениците во ОУ „Санде Штерјоски“ - Кичево и нивната обработка, како и графичкото претставување, сами по себе зборуваат за еден нов вид на иновирани настава, нов начин на вреднување на успехот на учениците што придонесуваат за поквалитетен воспитно-образовен процес и развивање на нови вештини кај учениците. (Дадени се само дел од показателите.)



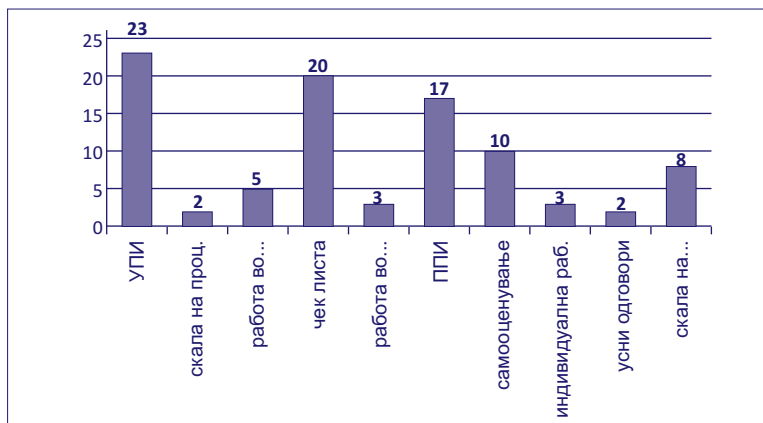
Сл. 1. Ставовите на наставниците во однос на примената на формативното оценување во наставата



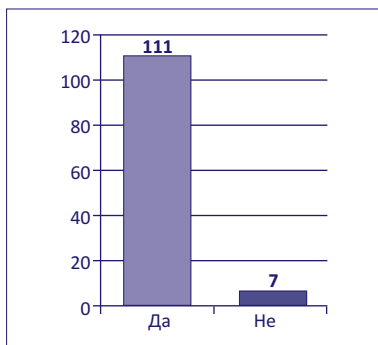
Сл. 2. Ставовите на учениците во однос на примената на формативното оценување во наставата

По однос на примената на формативното оценување кај наставниците се забележува дека сите 28 испитаници го применуваат формативното оценување, 55% го применуваат секојдневно, 25% периодично, додека 20% поретко. Истото го потврдуваат и резултатите добиени од анкетата на учениците каде се гледа дека 110 од испитаниците одговориле потврдно, а само 8 мислат дека тоа не е така. Овие показатели укажуваат дека формативното оценување во повеќето случаи се реализира секојдневно, но во иднина е потребно вложување нови напори, давање советодавно-кон-

султативна помош на наставниците, организирање интерни обуки и дисеминации, за да можат и останатите наставници да го применуваат формативното оценување на секој наставен час.

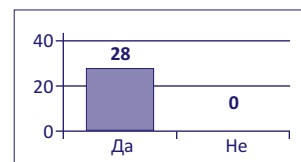


Сл. 3. Ставовите на наставниците во однос на методите и техниките на формативното оценување кои најчесто ги применуваат

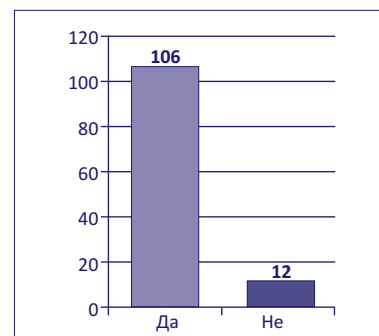


Сл. 4. Ставовите на учениците во однос на тоа дали наставниците применуваат различни методи и техники на формативното оценување

Во однос на методите и техниките на формативното оценување од 28 наставници, 23 ја употребуваат усната повратна информација во контекст на водење рефлексивни дневници, 20 применуваат чек листи, 17 применуваат пишани повратни информации, 10 применуваат листи за самооценување на учениците, 8 применуваат скала на проценка и останатите, исто така, некој друг вид на техники. Од ставот на анкетираниите ученици 111 потврдуваат дека наставниците применуваат најразлични методи и техники на формативно оценување, а само 7 не мислат така. Од дополнителните прашања застапени во анкетата, кои не се прикажани со графикони, учениците најмногу ги преферираат презентативните портфолија како метод на оценување кои наставниците ги применуваат во практиката.



Сл. 5. Ставовите на наставниците во однос на подобрувањето на успехот на учениците со примената на формативното оценување



Сл. 6. Ставовите на учениците во однос на подобрувањето на успехот на учениците со примената на формативното оценување

Од сл. 5 согледуваме дека сите 28 испитаници тврдат дека со формативното оценување се подобрува успехот на учениците, додека од сл. 6 согледуваме дека 106 ученици мислат дека со формативното оценување кај нив успехот е подобрен, пообјективен и пореален.

Мислењето на наставниците и учениците во однос на овој вид оценување е скоро идентичен, имено на учениците поинтересни им се часовите реализирани со разновидни форми како групна форма, тимската работа, самооценување и меѓусебно оценување на одредени наставни листови со задачи и др. Наставниците полесно ги следат учениците, констатираат колку и на каков начин се постигнати образовните цели, кои ученици до какви резултати дошле и на каков начин треба да постапат за нивно подучување како да ги постигнат очекуваните резултати.

Сите испитаници од анкетата, како и голем број на останати реализатори на наставата, се на мислење дека со формативното оценување успехот на учениците е подобрен, оценувањето е потранспарентно и пообјективно. Исто така, нивната констатација е дека наидуваат на одредени бариери од техничка природа (просторни услови, потрошен материјал и др.).

1.1.2. Ученикот во фокусот на курикулумот постигнува подобри резултати

Со овие малку поинакви приоди на учење се ангажираат сите ученици, тие се тимски играчи, лидери и оценувачи. Учениците се критични, но и самокритични, во целост ги искажуваат своите мислења на поинаков, слободоумен демократски начин, во нивните искази не се поштедуваат и општествените фактори, средината, родителите, па и наставниците. Тие ја креираат непосредната околина, но и бараат стимулативна средина за учење која ќе им овозможи да ги развиваат сопствените афинитети и квалитети.

Наставникот треба доста добро да ги подготви и осмисли наставните единици низ кои ќе ги води своите ученици до постигнување на главните цели, ќе ги мотивира, ќе прибира доволно

ресурси кои ќе бидат олеснувачи при истражувањето и работењето на учениците. Со еден збор кажано, тој ќе пронаоѓа различни начини да ги направи своите часови интересни, да биде посакувано лице во училницата, а учениците да постигнуваат подобри резултати.

2. ЗАКЛУЧОК

Формативното оценување во контекст на иновираниот формат на спроведување на оценувањето за добивање повратен одговор од учениците според концептот на ПЕП стандардите од компонентата: Унапредување на оценувањето, е реално применливо во наставната практика. Наставниците и учениците се флексибилни и прилагодливи на промените кои резултираат со подобри резултати. Создавањето позитивна клима во средината за учење и добро организирани часови претставуваат поголем мотив и за учениците и за наставниците кога целите на часот се постигнати. Секој ученик според своите сознајни можности, но и според вештините со кои владее се наоѓа во улога на активен ученик во наставата и партиципира со својот максимум. Формативното оценување е начин на којшто наставникот во секое време знае до каде стигнале учениците, колку постигнале од целите, кои резултати се постигнати и кон што сите тие треба заеднички да се стремат. Примената на стандардите за оценување и почитувањето на кодексот на оценување со своите принципи на сите нивоа на дејствување придонесуваат наставникот да партиципира и создава во иновативно училиште, неговите ученици да бидат оспособени за предизвиците на 21-от век. Исто така, идејата беше да ставиме акцент и на напредувањето на наставниците во сопственото стручно усовршување, мотивацијата и желбата за напредување. Резултатот од целокупниот ангажман се сведува на подигање на прагот на задоволството кај сите субјекти во училиштето. Нашето училиште е во мрежното поврзување на училишта кои споделуваат позитивна практика. Од наставниците веќе произлегоа ментори и обучувачи. Неколку наставници-ментори веќе обја-

вија свои прикази за часовите и проектните задачи преку видео-записи или пишан материјал. Успешното користење на објавените публикации од ПЕП проектот доведоа до зајакнување на соработката на наставниците на сите нивоа, тежнеење кон доживотно усовршување и учење и заземање на повисоки нивоа во кариерниот развој.

Во нашето училиште се создаваат услови за професионален и повисок кариерен развој на наставниците и стручните служби со непосредна поддршка на менаџерскиот тим предводен од директорот на училиштето кој е основниот носител на активностите за отвореност на училиштето кон иновации и промени.

Формативното оценување создава предуслови за поголема мотивираност, подобрување на успехот на учениците и креирање на квалитет во воспитно-образовниот процес според современите европски стандарди.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] М-р Киро Попоски, Успешен наставник, самооценување и оценување, НИРО „Просветен работник“, Скопје, 1998 година.
- [2] „Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците“ - К. Попоски, МИС, Скопје, 1996 година, страна 91-101.
- [3] Акциони истражувања во образованието, д-р Деан Илиев, Битола, 2003.

NDIKIMI I NOTIMIT FORMATIV NË RITJEN E MOTIVIMIT TË ARSIMITARËVE DHE NXËNËSVE PËR PËRMIRËSIMIN E SUKSESIT DHE CILËSISË SË MËSIMIT

Lulzim Mehmedi, Aneta Bozhinoska

REZYME

Cilësia e lartë e procesit mësimor e arsimor, ku konsumatorët e fundit - nxënësit, do ta përmirësojnë suksesin e tyre përmes inkuadrimin të metodave dhe formave inovative të punës nga arsimtarët e tyre, mund të arrihet vetëm përmes pranimin të përvojave që kanë prodhuar sukses. Me fjalë të tjera, efikasiteti i punës duhet të ketë një produkt final efektiv, i cili na shpie drejt krijimit të shkollave inovative, ndërsa nxënësit do të jenë të përgatitur për mësimin dhe zhvillimin e shkathtësive të punës për shekullin XXI.

Projekti PEP, i cili me sukses për realizohet në vendin tonë vetëm me konceptonin e veprimit mundëson realizimin e një mësimdhënie bashkëkohore të pasuruar me detaje të reja afirmative, me çka e tejkalon mësimdhënien tradicionale dhe i braktisë format e njëtrajtshme për përvetësimin e diturive të nxënësve.

Procesi edukativo-arsimor që realizohej në shkollat tona në mënyrë sistematike prodhonte kuadro cilësore që kontribuojnë në sistemin e tyre të veprimit. Lehtësimi i vëllimit dhe sasisë së përvetësimit të diturive, format më efikase dhe metodat e përvetësimit të diturive, praktika më e madhe dhe zhvillimi i shkathtësive të nxënësve, vendosja e nxënësit në qendër të vëmendjes aty ku hulumton, projektton e modelon, krijon produkte përfundimtare, ndërsa arsimtari i tij e orienton dhe koordinon.

Implementimi i aktiviteteve në raport me të gjithë komponentët e projektit PEP rezultojn me ndryshime inovative dhe produktive, veçmas në pjesën e notimit formativ, të cilit i qasemi edhe në këtë punim. Organizimi i mirë dhe diseminimi nëpër shkolla, si dhe mbështetja e ekipit të menaxherëve, e punës ekipore dhe e klimës pozitive në shkollë, kontribuojnë për praktikë të suksesshme dhe pozitive të momenteve të kaluara. Përmes instrumenteve të caktuara hulumtuese arrijm në tregues të caktuar empirikë, për të cilët do të bëjmë fjalë në tekstin e mëposhtëm.

Fjalë kyçe: *punë efikase, produkt efektiv, shkathtësi, hulumtim, projektim, koordinim, modelim, kurrikulë, notim.*

1. ROLI I NOTIMIT FORMATIV NË KONCIPIMIN E PRAKTIKËS INOVATIVE MËSIMORE DHE RITJIA E CILËSISË SË DITURIVE DHE TË ARRITURAVE TË NXËNËSVE

Fjala notim në arsim përdoret që me të të shënjojnë aktivitetet ose procedura që ndihmojnë të kuptohet dhe përcaktohet pjesë-marrja dhe kontributi që buron nga veprimet arsimore të aktorëve të tij. [1]

Notimi është aktivitet në të cilin informacioni kthyes i notuesit kur të arrijë te i notuari, të shkaktojë përgjigje të pritshme, reagim me karakteristika të dëshiruara. Nga kjo që u tha më sipër nuk është krejt njësoj se çfarë ndikimi do të ketë në këtë proces te i notuari dhe notuesi në raport me motivacionin e tyre për aktivitetet të mëtejme.

Etika profesionale, përveç shkallës së zhvillimit të teorisë së një profesioni, është edhe një element përbërës i secilit profesion.

Me etike profesionale, sipas I. Bondiq-it (1988), nënkuptohet “shuma e normave, vlerave dhe qëllimeve etike, me të cilat duhet të udhëhiqen pjesëtarët e ndonjë profesioni në zbatimin e diturive të tyre profesionale”. Parimisht të gjitha profesionet, veçmas ato që me punën e tyre janë më shumë të ekspozuara në aspekt shoqëror dhe moral para syve të opinionit - përfshirë edhe profesionin e arsimtarit, kanë një udhërrëfyes ose kod etik (shumë të rregullave) në të cilin janë vendosur normat profesionale, kulturore dhe politike të sjelljes, si dhe vlerat që priten nga pjesëtarët e atyre profesioneve: duke filluar nga përpjekja e parë, që është bërë më 1996 në një gjimnaz të Shkupit, e cila meriton vëmendje të veçantë, pastaj viti 1997 kur është miratuar kodi i punonjësve të arsimit në R.M. dhe sot kur me projektin PEP i përcaktojmë edhe kodet e sjelljes, që përveç arsimtarëve i përfshijnë edhe nxënësit, prindërit, ekipet e menaxherëve dhe institucionet e mjedisit lokal. Për një proces të përkufizuar qartë të notimit cilësor vendoset edhe një sistem i vlerave në procesin e gjithmbarshëm arsimor dhe mësimdhënie e cilësisë së lartë me forma dhe metoda inovative të punës. Pas tjerash, duhet të kihet kujdes edhe në këto komponentë:

- Nevoja për përkufizim të qartë të rolit të arsimtarit;
- Kalimi mbi kornizat e mësimdhënies tradicionale dhe pranimi i trajnimeve profesionale, si dhe përkryerja e vazhdueshme e arsimtarëve;
- Humanizmi i profesionit;
- Praktika në punë.

Njëri nga kushtet e realizimit të suksesshëm të roleve të ndërlikuara të profesionit të arsimtarit është edhe aftësi profesionale arsimtarit, i cili arrihet gjatë gjithë punës. Procesi i mësimdhënies nuk është një proces i prodhuar thjeshtë ose një proces shërbyes, në të cilin në mënyrë serike prodhohet ose realizohet diçka. Meqë secili personalitet është unik, kjo do të thotë se arsimtari njëherazi është i detyruar ta orientojnë jo vetëm një proces që quhet mësimdhënie, por aq procese të mësimin dhe zhvillimit sa ka nxënës në klasë. Gjithë kjo kërkon prej tij të mësojë dhe të përparojë në aspekt profesional. Furlan-i (1990) flet për tre tipa të mësimdhënësve (arsimtarëve) profesionistë: rutinorët, novatorët dhe eksperimentuesit. Autorët H. Al-trichter dhe R.Posch (1991) theksojnë se arsimtari që punon në bazë të diturisë së pashprehur në veprimtari është rutinori. Tipi i dytë punon duke menduar gjatë punës, ndërsa tipi i tretë është ai që mendon për punën - ai është arsimtari hulumtues. Arsimtari i suksesshëm e planifikon dhe e përgatit me themel punën e tij dhe punën e nxënësve, ai e mendon qasjen ndaj përmbajtjeve dhe burimeve të diturisë, ndërton strategji të mësimdhënies dhe të mësuarit, krijon mënyra të kontrollimit të qëllimeve të arritura, e planifikon suksesin e përmbajtjeve mësimore, mban llogari se çfarë detyra shtëpie jep dhe silllet varësisht nga statusi i tyre socio-ekonomik.

1.1. Si e kontrollon arsimtari i suksesshëm diturinë e nxënësve

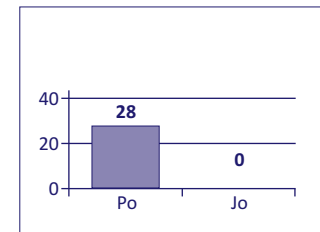
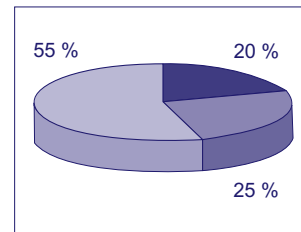
Kontrollimi dhe notimi i diturisë është një nga komponentët imantentë të procesit mësimor. Por, kuptohet, nuk është krejt njësoj se

si e realizon arsimtari këtë. Parimi themelor për notimin e suksesshëm është se ai patjetër duhet të nisët nga qëllimet që synohet të arrihen. Prej kësaj buron se çfarë detyrash (sipas shkallës së ndërlikimit, peshës dhe zbatimit praktik) do t’u vendosen nxënësve dhe me sa pyetje do të kontrollohet përmbajtja mësimore. Për shembull, nëse qëllimi i nxënësve është vetëm të mund të riprodhohen dituritë e mësuarat, atëherë atyre u parashtrihen pyetje rutinore për kontrollimin e të mësuarës, ndërsa nëse synohet që ato dituri të zbatohen në praktikë, atëherë do të duhet të krijohen kushte që gjatë kontrollimit ata të zgjidhin probleme, të shkruajnë ese, të nxjerrin përfundime dhe të marrin vendime, të krijojnë diçka dhe të manipulojnë me ndonjë pajisje. Gjithë kjo mund të jetë në pajtim me qëllimet tashmë të realizuara, por edhe me qëllimet e parashtruara dhe aktivitetet e pritura për përvetësimin e diturive të reja.[2].

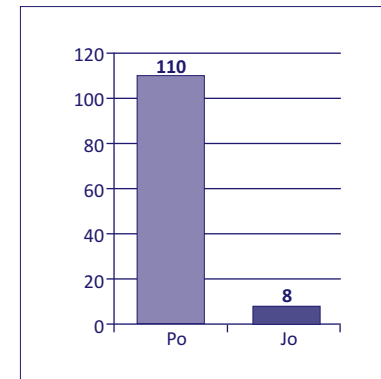
1.1.1. Shkaqet e hulumtimit të arsimtarit hulumtues

Përmirësimi i kurrikulës, përparimi i shkollës, sukcesi, sukcesi i arsimtarit, zhvillimi i profesionit të mësimdhënësit [3] (janë shkaqet kryesore të hulumtimit).

Anketat e realizuara për arsimtarë dhe nxënës në SHF “Sande Shterjoski” - Kërçovë dhe përpunimi i tyre e paraqitja grafike, vetvetiu flasin për një lloj të ri të mësimdhënies inovative, për një mënyrë të re të vlerësimit të suksesit të nxënësve që kontribuojnë për proces më cilësor edukativo-arsimor, si dhe për zhvillimin e shkathhtësive të nxënësve (të dhënat e mëposhtme janë vetëm një pjesë e treguesve)



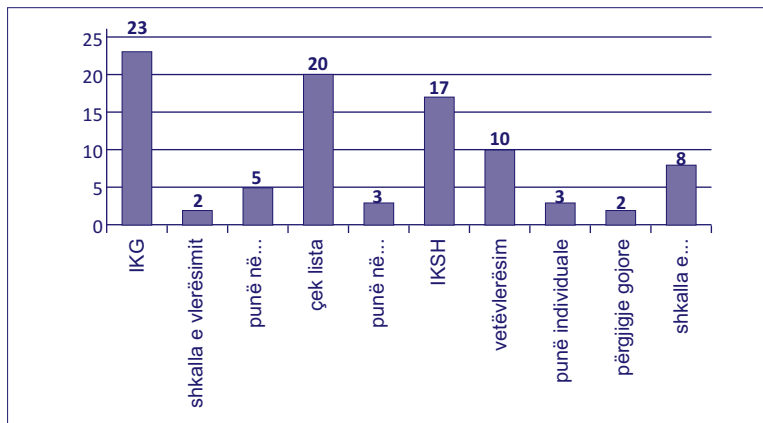
F. 1. Qëndrimet e arsimtarëve në raport me zbatimin e notimit formativ në mësim



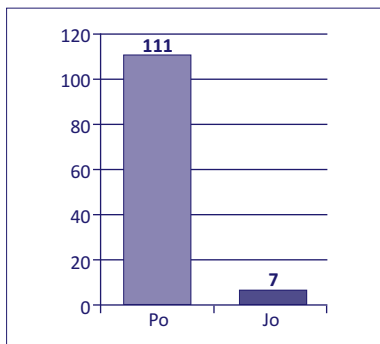
F. 2. Qëndrimet e nxënësve në raport me zbatimin e notimit formativ në mësim

Në lidhje me zbatimin e notimit formativ të arsimtarët vërehet se të gjithë 28 arsimtarët e zbatojnë notimin formativ, 55% e zbatojnë çdo ditë, 25% në mënyrë periodike, ndërsa 20% - rrallë. Këtë e tregojnë edhe rezultatet e fituara nga anketa me nxënës, ku shihet se 110 nga të anketuarit janë përgjigjur me përgjigje pohuese, ndërsa vetëm 8 prej tyre mendojnë se ajo nuk është ashtu. Këta tregues na njoftojnë se notimi formativ në të shumtën e rasteve realizohet çdo ditë, ndërsa në të ardhmen duhet investohet mund, ndihmë këshilluese-konsultuese e arsimtarëve, si dhe organizim i trajnimeve interne

dhe diseminimeve, që ashtu edhe arsimtarët e tjerë ta zbatojnë notimin formativ në çdo orë mësimore .

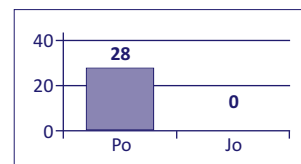


F. 3. Qëndrimet e arsimtarëve në raport me metodat dhe teknikat e notimit formativ që ata i zbatojnë më shpesh

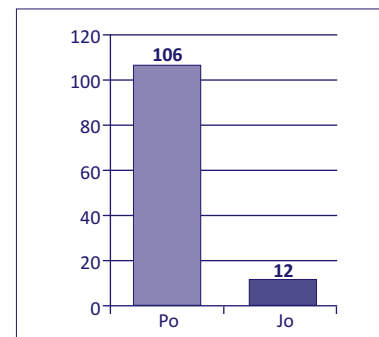


F. 4. Qëndrimet e nxënësve në raport me atë se a zbatohen metoda e teknika të ndryshme të notimit formativ nga arsimtarët

Në raport me metodat dhe teknikat e notimit formativ, nga 28 arsimtarë, 23 e përdorin informacionin kthyes gojor në kontekst të mbajtjes së ditareve reflektive, 20 aplikojnë çek-lista, 17 zbatojnë informacione kthyes me shkrim, 10 aplikojnë lista për vetëvlerësimin e nxënësve, 8 aplikojnë shkallë të vlerësimit, ndërsa të tjerët po ashtu ndonjë lloj tjetër teknikash. Nga qëndrimi i nxënësve të anketuar, 111 pohojnë se arsimtarët aplikojnë metoda dhe teknika të ndryshme të notimit formativ, ndërsa vetëm 7 nuk mendojnë ashtu. Nga pyetjet e tjera që janë përfshirë në anketë, ndërsa nuk janë paraqitur në grafikë, nxënësit më së shumti i parapëlqejnë portofolat prezantues si metoda e notimit, të cilën arsimtarët e përdorin në praktikë.



F. 5. Qëndrimet e arsimtarëve në raport me përmirësimin e suksesit të nxënësve duke aplikuar notimin formativ



F. 6. Qëndrimet e nxënësve në raport me përmirësimin e suksesit të nxënësve duke aplikuar notimin formativ

Në F. 5 shihet se të gjithë 28 të anketuarit pohojnë se me notimin formativ përmirësohet suksesi i nxënësve, ndërsa në F. 6 vërehet se 106 nga pjesëmarrësit mendojnë se me notimin formativ të ata suksesi është i përmirësuar, më objektiv dhe më real.

Mendimi i arsimtarëve dhe nxënësve në raport me këtë lloj notimi është thuajse identik. Në fakt, për nxënësit më interesante janë orët e realizuara në forma të ndryshme, si: grupe, ekipe, si vetë-notim dhe notim i ndërsjellë i fletëve të caktuara mësimore me detyra etj. Arsimtarët më lehtë i ndjekin nxënësit, konstatojnë sa dhe në çfarë mënyre janë arritur qëllimet arsimore, cilët nxënës çfarë rezultatesh kanë arritur dhe në çfarë mënyre duhet të veprojnë ndaj mësimdhënies së tyre që t'i arrijnë rezultatet e pritura.

Të gjithë të anketuarit, si dhe një numër i madh i realizuesve të tjerë në mësim, janë të mendimit se me notimin formativ suksesi i nxënësve është përmirësuar, ndërsa notimi është më transparent dhe më objektiv. Po ashtu konstatimi i tyre është se ata hasin në barriera të caktuara të natyrës teknike (kushtet hapësinore, materiali harxhues etj.)

1.1.2. Nxënësi në fokus të kurrikulit arrin edhe rezultate më të mira

Me këto qasje paksa më të ndryshme në mësim angazhohen të gjithë nxënësit - ata janë lojtarë ekiporë, liderë dhe notues. Nxënësit janë kritikë, por edhe vetëkritikë. Mendimet e tyre i shprehin në tërësi në mënyrë të veçantë, të lirë dhe demokratike, ku nuk i kursejnë as faktorët shoqërorë, mjedisin, prindërit, madje edhe arsimtarët. Ata e krijojnë mjedisin e drejtpërdrejtë, por edhe kërkojnë mjedis stimules për mësim, i cili do t'u mundësojë t'i shprehin afinitetet dhe kualitetet e tyre.

Arsimtari është në rolin kryesor në prapavijë, i cili duhet t'i përgatitë mirë dhe t'i mendojë njësitë e tij mësimore, përmes të cilave do t'i shpie nxënësit e tij deri në arritjen e qëllimeve kryesore, do t'i motivojë, do të mbledhë resurse të mjaftueshme të cilat do të jenë lehtësues gjatë hulumtimit dhe punës së nxënësve. Me një fjalë, edhe vetë ai do të gjejë mënyra të ndryshme që t'i bëjë orët e tij më in-

teresante, që vetë të jetë person i dëshiruar në klasë dhe nxënësit e tij të arrijnë suksese dhe rezultate përfundimtare më të mira.

2. PËRFUNDIM

Notimi formativ në kontekst të formës inovative të krahasimit të notimit për të pasur informacion kthyes nga nxënësit, sipas konceptit të standardeve PEP të komponentit Përparimi i notimit, është realisht i zbatueshëm në praktikën mësimore. Arsimtarët dhe nxënësit janë fleksibilë dhe të harmonizuar me ndryshimet që rezultojnë me rezultate produktive. Krijimi i klimës pozitive në mjedisin për mësim dhe orët e organizuara mirë, paraqesin motiv më shumë edhe për nxënësit edhe për arsimtarët kur arrihen qëllimet e orës. Secili nxënës, sipas mundësive të tij njohëse, por edhe sipas shkathtësive të pjesëmarrësit aktiv në mësim edhe merr pjesë me maksimumin e kapacitetit të tij. Notimi formativ është mënyrë përmes të cilës arsimtari në çdo kohë e di se deri ku kanë arritur nxënësit, sa i kanë arritur qëllimet, cilat rezultate janë arritur dhe në ç'drejtim duhet të mëtojnë të gjithë. Zbatimi i standardeve për notim dhe respektimi i kodit të notimit me principet e tij në të gjitha nivelet e veprimit, kontribuon që arsimtari të participojë dhe krijojë shkollë inovative dhe që nxënësit e tij të jenë të aftësuar për sfidat e shekullit XXI. Po ashtu ideja ishte që theksi të vihet edhe në përparimin e arsimtarëve drejt përkryerjes së tyre profesionale, motivacionit dhe dëshirave për përparim më të madh dhe të shumëfishtë. Rezultati i angazhimit të përgjithshëm mund të thjeshtësohet edhe në ngritjen e pragut të kënaqësisë të të gjitha subjektet në shkollë. Shkolla jonë është në lidhjen rrjetore të shkollave që kanë praktikë të njëjtë pozitive. Nga arsimtarët tashmë kanë dalë mentorë, trajnues, madje disa arsimtarë-mentorë kanë botuar edhe punime për orët dhe detyrat e projekteve përmes videoshënimeve dhe materialeve të shkruara. Aty mund të vërehet përdorimi i suksesshëm i botimeve të publikuara nga projekti PEP, fuqizimi i bashkëpunimit të ndërsjellë të arsimtarëve në të gjitha nivelet, synimi për përkryerjen dhe mësimin e përjetshëm, si dhe kalimi në nivele më të larta të zhvillimit të karrierës.

Kështu krijohen kushte për zhvillim më profesional dhe më të lartë të arsimtarëve dhe shërbimeve profesionale me mbështetje të drejtpërdrejtë të ekipit të menaxherëve të udhëhequr nga drejtori i shkollës, i cili është bartësi kryesor i aktiviteteve për hapjen e shkollës për risi, ndryshime dhe qëndrueshmëri të tyre.

Notimi formativ krijon parakushte për motivim më të madh, për përmirësim të suksesit të nxënësve dhe për krijim të cilësisë në procesin edukativo-arsimor sipas standardeve bashkëkohore evropiane.

REFERENCAT

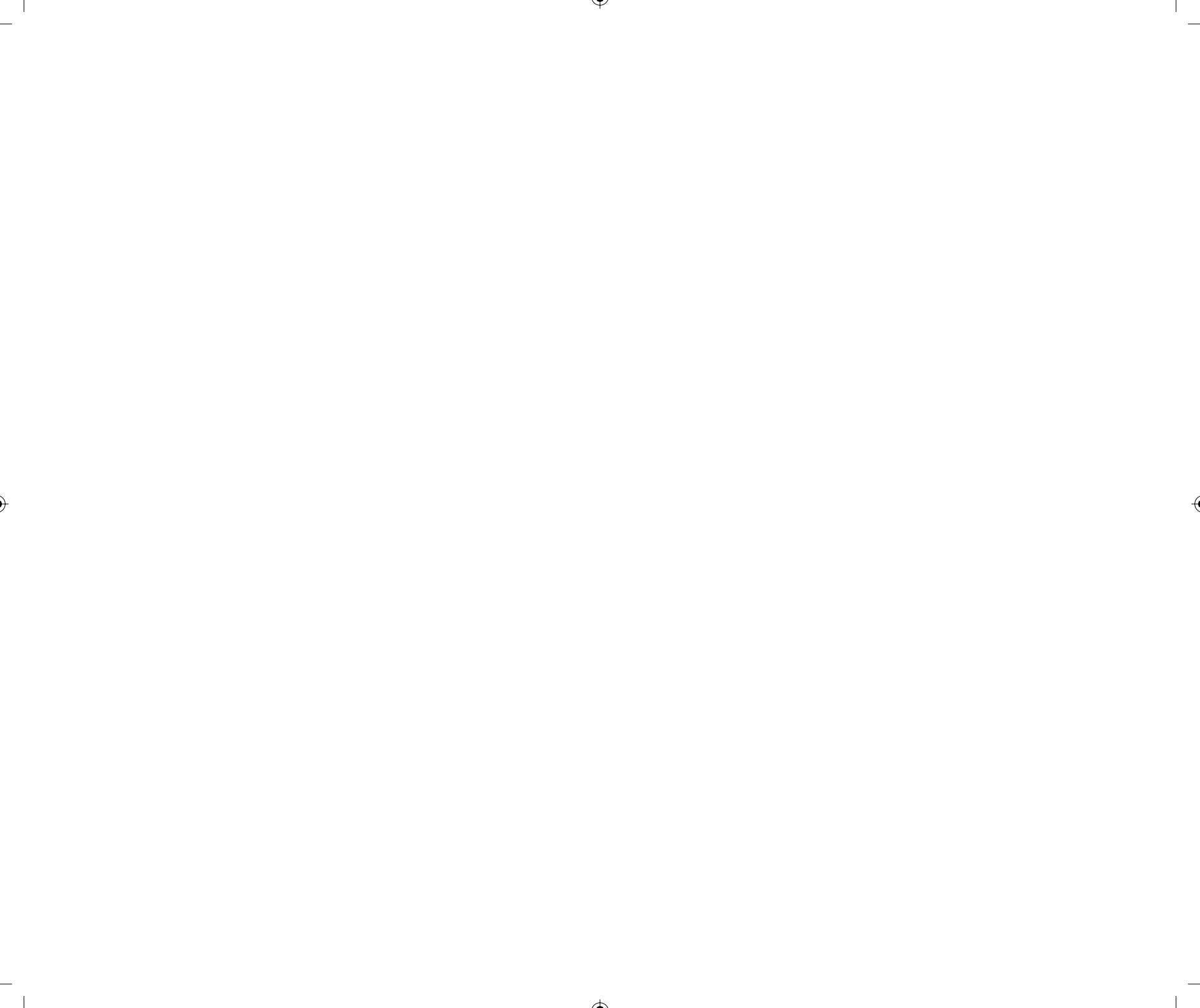
- [1] М-р Киро Попоски, Успешен наставник, самооценување и оценување, НИРО „Просветен работник“, Shkup, 1998 година.
- [2] „Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците“ - К. Попоски, МИС, Shkup, 1996 година, fq. 91-101.
- [3] Акциони истражувања во образованието, д-р Деан Илиев, Manastir, 2003.

Маја Ј. Цветаноска
*Младинска мрежа за стекнување на вештини
за вработување, ЕДЦ-УСАИД, Македонија*

**ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ
- ИНОВАЦИЈА ВО ПРЕДМЕТНАТА
НАСТАВА ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
ВО МАКЕДОНИЈА**

Maја J. Cvetanoska
*Rrjeti Rinor për Përvetësimin e Shkathtësive për Punësim,
EDC-USAID, Maqedoni*

**NOTIMI FORMATIV
- INOVACION NË MËSIMIN LËNDOR
NË SHKOLLAVE FILLORE NË MAQEDONI**



ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ - ИНОВАЦИЈА ВО ПРЕДМЕТНАТА НАСТАВА ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО МАКЕДОНИЈА

Маја Ј. Цветаноска

РЕЗИМЕ

Формативното оценување на учениците, кое е во функција на учењето и постигањата на учениците, во Македонија за првпат се воведува на структуриран начин во 2007 година во рамки на Проектот на УСАИД за основно образование (ПЕП). Годишните евалвации на Проектот за примената на формативното оценување спроведени во пет основни училишта во Македонија покажуваат дека поголемиот дел од наставниците се подготвени да ги применуваат новите методи на оценување, но изјавите на учениците укажуваат на тоа дека иако се забележуваат промени, сè уште преовладуваат традиционалните методи на оценување. Формативното оценување претставува иновација во наставната пракса, а неговото усвојување е процес. За разбирање на овој процес во овој труд се користи Моделот на прифаќање на промени, кој објаснува дека секоја промена/иновација кај луѓето поттикнува одредени размислувања, нејаснотии и грижи, кои еволуираат низ одредени фази, на кои треба соодветно да се одговори. Формативното оценување, како новина во наставната пракса, е многу позитивно оценето и прифатено од страна на наставниците, но за негово спроведување е потребна поддршка на училишно ниво, како и од страна на надлежните институции.

Фокусот на овој труд е да ги идентификува можните форми на поддршка кои им се даваат на наставниците на секое ниво од процесот за да ја прифатат и применуваат промената, во овој случај формативното оценување.

Клучни зборови: *формативно оценување, иновација, поддршка, прифаќање промени.*

1. ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ПРИМЕНА НА СТАНДАРДИТЕ ЗА ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ

Формативното оценување го поддржува учењето и е насочено кон зголемување на постигањата на учениците. Ефективното оценување на часот опфаќа:

- јасно дефинирање на целите и очекуваните резултати на часот, бидејќи кога учениците знаат што треба да постигнат многу повеќе и успеваат во тоа ([1] стр. 132);
- вклучување на учениците во процесот на оценување преку самооценување и меѓусебно оценување, со што стануваат поодговорни и поангажирани во учењето ([1] стр. 135-136);
- навремено давање конструктивна повратна информација (усна и писмена) од наставникот до ученикот, со што ученикот знае во што е добар, а каде треба да вложи уште труд ([1] стр. 134-135);
- водење ученичко портфолио, како доказ за развојот и напредокот на ученикот ([1] стр. 175).

Исто така, формативното оценување подразбира подготовка на разновидни инструменти за оценување, како што се чек-листи, листи за самооценување, аналитички листи и слично.

Проектот на УСАИД за основно образование (ПЕП), меѓу другите цели, работи и на унапредување на оценувањето на учениците во основните училишта. За постигање на оваа цел се работи во текот на петте години на постоење на проектот, започнувајќи со дефинирање на Националните стандарди за оценување на учениците кои се, всушност, описи на добра пракса на училишно оценување. Во нив најголем акцент е ставен на формативното оценување. Тие набрзо беа усвоени од страна на Министерството за образование и наука како *Упатство за оценување на учениците во основните училишта* [2].

Во текот на изминатите четири години ПЕП спроведе обука за сите предметни наставници од сите основни училишта во Македонија за формативно оценување на учениците. По обуките наставниците беа посетувани во училиште од страна на обучувачите, со цел да добијат дополнителна поддршка и насоки за формативното оценување на учениците. Исто така, секој наставник доби прирачник. Истовремено, ПЕП обезбеди и поддршка на училишната администрација за спроведување на Стандардите за оценување преку обуки за директорите, педагозите и психолозите. Дополнително, ПЕП создаде промотивни материјали и организираше настани за промоција на новиот пристап во оценувањето меѓу учениците и родителите.

1.1. Наоди од евалвацијата на примената на Стандардите за формативно оценување

Почнувајќи од пролетта 2008 па до пролетта 2010 година во училиштата во Македонија се спроведе годишна евалвација на примената на знаењата и вештините стекнати преку активностите за професионален развој на ПЕП. Како дел од овие евалвации, во текот на трите години, се следеа пет училишта кои беа вклучени во првата фаза на обуките за формативно оценување. Податоците произлегуваат од неколку извори: самоизвестување од наставниците преку прашалници и фокус групи; набљудување на часови; проценка на план за час; самоизвестување од учениците преку прашалници и фокус групи. Наодите од овие евалвации покажаа дека поголемиот дел од наставниците од примерокот ги имаат усвоено потребните знаења и вештини за примена на стандардите за формативно оценување. Сепак, според наодите од учениците, нивната примена е ретка, а опстојуваат традиционалните начини на оценување [3].

1.1.1. Наоди од наставниците

Речиси сите наставници во текот на трите години информираат дека се запознаени со стандардите за оценување и истите ги применуваат. Мнозинството од нив велат дека ги вклучуваат во тематските и во дневните подготовки. Во плановите за час кај повеќе од половина од наставниците се забележува планирање на инструменти, техники и пристапи за оценување, а само кај половина од нив јасно дефинирање на очекуваните резултати од часот ([3] стр. 108).

Од набљудувањето на часовите се заклучува дека повеќе од 3/4 од наставниците се подготвени за формативно оценување на учениците. Овој заклучок се повторува во сите три години од евалвацијата. Сепак, еден од клучните аспекти на формативното оценување - информирањето на учениците за целите и очекуваните резултати - се практикува од страна на помал број наставници, особено во 2009 и 2010 година ([3] стр. 111).

По обуките, најголем број од училиштата почнале да развиваат своја внатрешна политика за оценување ([3] стр. 109).

1.1.2. Наоди од учениците

Во фокус групите во 2008 година учениците (од шесто, седмо и осмо одделение) забележуваат промена во поглед на оценувањето. Според нив, најголема новина е самооценувањето и меѓусебното оценување, кои најчесто ги применуваат при оценувањето на проектите, како и на други активности. Во 2009 година учениците информираат дека оценувањето станало построго заради притисокот од екстерното оценување ([3] стр. 116). Во 2010 година учениците не забележуваат промена во оценувањето, што е очекувано, бидејќи овие ученици уште од петто одделение се оценувани од страна на обучени наставници ([3] стр. 117). На прашањето за што се најчесто оценувани, учениците во 2008 година велат за дисциплина и за знаење, а во 2009 покрај овие два аспекти додаваат дека се оценувани и за нивните активности, но сепак акцентот е на дисциплината. Во 2010 година повеќето ученици велат дека најмногу се оценувани за разбирање (проверувано

преку поставување прашања при усно испрашување) и за меморирање на лекции (проверувано преку тестови и усно испрашување) ([3] стр. 122).

Од овие наоди произлегува прашањето: зошто и покрај големиот број наставници кои се подготвени да ги применуваат формативните методи на оценување истите ги применуваат поетрето во однос на традиционалните методи?

2. МОДЕЛ НА ПРИФАЌАЊЕ НА ПРОМЕНИ

Во овој дел на трудот ќе биде презентирани Моделот на прифаќање промени, како обид за одговор на горепоставеното прашање.

Моделот за прифаќање на промени е заснован на наоди од истражувањата на Фулер (Fuller, 1969) на фазите на грижи и доживувања на наставниците во однос на развојот на нивните наставни вештини и способности ([4] стр. 4). Овој модел е развиен во седумдесеттите години на минатиот век од страна на Центарот за истражување и развој во Остин, Тексас (Hall and Hord, 1987) и набрзо станува широко прифатен и потврден во научната литература, како и во академските кругови од областа на образованието и педагошката психологија. Но, не е забележана негова примена на ниво на креирање на стратегии и политики ([4] стр. 4).

Овој модел се состои од две основни димензии, кои се поврзани и се одвиваат паралелно:

- (1) Фаза на загриженост - ги опишува чувствата и грижите кои личноста ги доживува како резултат на иновациите;
- (2) Ниво на употреба - го објаснува однесувањето на личноста при искусувањето на процесот на промена.

Димензијата - Фаза на загриженост опфаќа седум конкретни грижи низ кои поминуваат лицата кои ја прифаќаат иновацијата (табела 1). Во овој случај, иновацијата се дефинира како програма или процес што е нов за личноста (Hall and Hord, 1984). Во процесот на прифаќање на промената лицата напредуваат од по-

четната фаза, која се однесува на грижите ориентирани кон себе-си (Свесност, Информациски и Лични грижи), кон грижите поврзани со извршувањето на задачите од средната фаза (Грижи поврзани со управувањето), па сè до највисокото ниво каде што грижите се насочени кон влијанието на иновациите врз учениците и начинот како да се развие поефективна соработка со останатите наставници за да се помогне интеграцијата, па дури и креативното приспособување на иновациите (Последици, Соработка и Рефокусирање на грижите) ([4] стр. 4).

Табела 1. Фази на загриженост во врска со иновациите

Групи	Фази	Опис на изразените грижи
Лична загриженост	0 Свесност	Без свесност или загриженост за иновацијата.
	1 Информативна	Општа свесност или интерес за иновацијата, нејасност или несвесност за личното вложување.
	2 Лична	Интерес за несигурноста во врска со промената на улогите, потребата за нови вештини и времето кои ги носи иновацијата.
Загриженост за задачата	3 Управување	Најмногу внимание се посветува на секојдневните задачи и најдоброто можно спроведување на иновацијата. Се концентрира на аспектите како: ефикасност, организирање, управување, правење распоред, менување на потребното време, функционалност на иновацијата.
Загриженост за влијанието	4 Последица	Загриженост за влијанието врз искуството на учење и резултатите на учениците и како да се користи иновацијата за да се подобрат резултатите.
	5 Соработка	Се цели кон зголемување на влијанието на иновацијата врз учениците преку заемна соработка.
	6 Пренасочување на вниманието	Се разгледуваат алтернативи за тековно користење на иновацијата, најмногу за да се подобри влијанието и се истражува можноста за спроведување на таквите подобрувања во пракса.

Адаптирано од Хол, 1975.

За да може иновацијата да биде прифатена и применувана, треба да се одговори соодветно на секое ниво од процесот. На пример, откако наставниците ја поминале обуката за формативно оценување се соочуваат со потребата за лична реорганизација со цел примена на новите методи во наставата. Можно е на ова ниво да се прашуваат дали и на кој начин ќе можат да ги применат новите методи и што ќе значи таа промена за нивната секојдневна работа (Лична загриженост). Интервенцијата на ова ниво би значела обезбедување можност за споделување на овие грижи меѓу колегите со цел давање поддршка и охрабрување. Кога наставниците ќе бидат подготвени да отидат на следното ниво (Загриженост за задачата) тогаш би требало да се одговори на овие грижи преку давање дополнителни објаснувања и примери за користење на новите методи и изработување на конкретни инструменти. Кога грижите ќе се развијат до нивото на Загриженост за влијанието, можна интервенција би била овозможување на различни облици на соработка меѓу колегите со цел давање повратна информација за напредокот.

Втората димензија на овој модел - Нивото на употреба (табела 2) објаснува како се менуваат изведбата и активностите на личноста како што таа напредува во запознавањето со иновацијата и станува повешта во нејзината употреба (Loucks and Hall, 1979). Дефинирани се осум нивоа на употреба, кои се развиваат со текот на времето: од ориентирање и подготовка за користење на иновацијата, преку нејзино механичко користење до рутинско ниво на користење кога без поголем проблем иновацијата се користи рутински, секојдневно. Потоа личноста може да премине на следните нивоа кога во фокусот веќе не е самата иновација, туку влијанието кое таа го има врз учењето на учениците. Сега наставникот ја рафинира и прилагодува иновацијата, соработува со колегите и ја создава одново, прилагодена на потребите на неговите цели ([4] стр. 6).

Табела 2. Нивоа на користење на иновациите: типични однесувања

Ниво на користење	Показатели за однесувањето	
0	Некористење	Не се преземаат активности.
1	Ориентирање	Корисникот бара информации за иновацијата.
2	Подготовка	Корисникот се подготвува да ја користи иновацијата.
3	Механичко користење	Корисникот најмногу труд вложува во краткорочно дневно механичко користење на иновацијата со малку време посветено на осврнување или креативност. Површно користење, обиди да се совлада вештината за користење на иновацијата.
4	Рутина	Користењето на иновацијата се стабилизира, се прават малку промени во тековното користење.
5	Рафинирање	Корисникот ја користи иновацијата на разни начини со цел да се зголеми влијанието врз учениците, се концентрира и на краткорочни и на долгорочни последици од користењето.
6	Интегрирање	Корисникот го комбинира својот труд со трудот на колегите со цел да се постигне колективно влијание на повисоко ниво на ефикасност.
7	Обновување	Корисникот повторно го оценува квалитетот на користењето на иновацијата, бара измени или алтернативи за да постигне поголема ефикасност на влијанието, истражува нови цели за себе и за системот.

Адаптирано од Хол, 1975, Хорд, 1981.

Во 70-тите и 80-тите години на минатиот век биле спроведувани истражувања во чиј фокус било прашањето: како поефективно да се усвојуваат иновациите, односно какви интервенции може да преземе раководството на училиштето да го олесни и поддржи овој процес? Тука се дефинира интервенцијата како каква било постапка, настан или серија на постапки или настани кои влијаат врз употребата на иновациите, додека оние што се одговорни за изведувањето на интервенциите се фасилитатори на промена (Hord и Huling-Austin, 1986). Како резултат на овие истражувања Моделот предлага да се одговори на грижите на нас-

тавниците во времето кога тие се појавуваат, од страна на директорите, стручната служба, наставниците обучувачи или лидери, координаторите на програми и од секој друг којшто е во лидерска позиција при имплементацијата на иновациите ([4] стр. 7).

3. ВО КОЈА ФАЗА СЕ НАСТАВНИЦИТЕ?

Како резултат на следењето на напредокот на наставниците во поглед на користењето на формативното оценување, од страна на тимот на ПЕП, се проценува дека повеќето наставници се во третата фаза во однос на двете димензии: Загриженост за задачата (Управување) и Механичко користење на иновацијата. Тоа значи дека наставниците се фокусирани на тоа како да го спроведуваат формативното оценување во нивната секојдневна пракса. ПЕП обезбеди поддршка за наставниците на ова ниво преку посети од страна на обучувачите кои дискутираа со нив за нивните грижи, дилеми и нејасности. За поддршка на следното ниво, каде од суштинско значење е соработката, ПЕП иницираше неколку пристапи:

- создавање училишни и регионални тимови за учење;
- создавање училиштен тим за професионален развој;
- создавање заедница за размена на искуства преку снимање на часови кои покажуваат примери на добра пракса и нивно споделување на Интернет.

Овие пристапи се покажаа како многу соодветни одговори на потребите на наставниците широм земјата да учат и професионално да се развиваат преку соработка и споделување. Притоа произлегоа повеќе продукти: алатница со наставни планови и материјали, сертифицирање на наставници за примена на стекнатите знаења и вештини, видеочасови споделени на меѓународни веб-страници [5].

4. ЗАКЛУЧОК

Проектите произлегуваат од потребата да се надолжат празнините во образованието и тие се дизајнираат со цел да постигнат максимални ефекти, да предизвикаат промена, да ја подобрат постоечката состојба. Но, третманот на проектите како решение на постоечките проблеми се докажал многупати како неоправдан во поглед на одржливоста на иницираните промени и иновации. Носители на промените и одговорни за нивната одржливост се токму оние кои се корисници на услугите на проектот - институциите и поединците. Потребно е институциите на национално и на локално ниво да креираат стратегии за поддршка и одржување на иновациите. Во овој контекст, формативното оценување, како новина во училиштата, за да може да опстои и да го унапредува квалитетот на наставата, неопходно е да биде поддржано од училиштата и надлежните образовни институции во државата. Добрата страна е тоа што јадрото на наставници кои се предводници на иновациите се зголемува и влијае на сè поголем број други наставници. Единствено што треба да се направи е да им се обезбеди континуирана поддршка за континуиран развој.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Примена на стандардите за оценување на учениците - материјали за обука на обучувачи - Скопје, 5-7 септември 2007.
- [2] Упатство за оценување на учениците во основното училиште, Упатството е донесено од министерот за образование и наука со решение бр. 071581/1 од 21.02.2008.
- [3] FY2010 Report on the Primary Education Project Evaluation, USAID, PEP, 2010.
- [4] Hosman, L & Cvetanoska M. 2010. Technology, Teachers, and Training: Combining Theory with Macedonia's Experience, unpublished paper, presented at two international conferences: 2010 ISA Annual Convention in New Orleans (<http://www.isanet.org/neworleans2010/>), USA and ICTD2010 conference in London, UK (<http://www.ictd2010.org/>)
- [5] <http://www.facebook.com/schoolvideo.mk>

NOTIMI FORMATIV - INOVACION NË MËSIMIN LËNDOR NË SHKOLLAVE FILLORE NË MAQEDONI

Maja J. Cvetanoska

REZYME

Notimi formativ i nxënësve, i cili është në funksion të mësimit dhe të arriturave të nxënësve, për herë të parë në Maqedoni filloi inkuadrohet në formë strukturore në vitin 2007 në kuadër të Projektit të USAID-it për arsim fillor (PEP). Evaluimet vjetore të Projektit në lidhje me zbatimin e notimit formativ, ku përcillej puna e pesë shkollave në Maqedoni, vërtetojnë se shumica e arsimtarëve janë të gatshëm t'i zbatojnë metodat e reja të notimit, ndonëse deklaratat e nxënësve dëshmojnë se, ndonëse vërehen ndryshime, ende mbizotërojnë metodat tradicionale të notimit. Notimi formativ paraqet inovacion të praktikës mësimore, ndërsa përvetësimi i tij paraqet një proces më vete. Për ta kuptuar këtë proces, në këtë punim përdoret Modeli i pranimit të ndryshimeve, i cili shpjegon se cilido qoftë ndryshim/inovacion te njerëzit nxit kuptime të caktuara, paqartësi dhe brenga, të cilat evoluojnë nëpër faza të caktuara, të cilave duhet ofruar përgjigje adekuate. Notimi formativ, si risi në praktikën mësimore është vlerësuar dhe pranuar shumë pozitivisht nga arsimtarët, mirëpo për implementimin e tij nevojitet mbështetje në nivel të shkollës, si dhe mbështetje nga institucionet kompetente.

Ky punim synon t'i identifikojë format e mundshme të mbështetjes, të cilat u jepën arsimtarëve në secilin nivel të procesit, për ta pranuar dhe zbatuar ndryshimin, me fjalë tjera për ta pranuar notimin formativ.

Fjalët kyçe: *notimi formativ, inovacioni, mbështetja, pranimi i ndryshimeve.*

1. PËRGATITJA E ARSIMTARËVE PËR ZBATIMIN E STANDARDEVE PËR NOTIM FORMATIV

Notimi formativ e mbështet mësimin dhe synon rritjen e të ariturave të nxënësve. Vlerësimi efektiv i orës përfshin:

- Përkufizim të qartë të qëllimeve dhe rezultateve të pritura, për shkak se, nëse nxënësit e dinë se çka duhet të arrijnë, atëherë do të kenë shumë më tepër sukses [1] fq. 132;
- Përfshirje të nxënësve në procesin e notimit përmes vetënotimit dhe notimit të ndërsjellë, me çka bëhen më të përgjegjshëm dhe angazhohen më tepër në mësim [1] fq. 135-136;
- Dhënie të informacionit kthyes konstruktiv (gojor dhe me shkrim) nga arsimtari drejtuar nxënësit, ashtu që nxënësi do ta dijë se në cilin segment është i mirë, gjegjësisht në cilin segment të mësimin duhet të angazhohet më tepër [1] fq. 134-135;
- Mbajtja e portofolit për fëmijë si dëshmi për përparimin e nxënësit [1] fq. 175.

Notimi formativ po ashtu nënkupton përgatitjen e instrumenteve të llojllojshme për notim, siç janë çek-listat, fletët kontrolluese, fletët analitike etj.

Projekti i USAID-it për arsim fillor (PEP), përpos qëllimeve të tjera, është i angazhuar edhe në avancimin e notimit të nxënësve në shkollat fillore. Për arritjen e këtij qëllimi, është punuar për pesë vite sa ekziston projekti, duke filluar që me përkufizimin e Standardeve Nacionale për Notimin e Nxënësve, të cilat në fakt paraqesin përkufizim të praktikës së mirë të notimit shkollor. Në to në veçanti është theksuar notimi formativ. Këto standarde për kohë shumë të shpejtë u miratuan nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës në emrin *Udhëzime për notimin e nxënësve në shkolla fillore* [2].

Gjatë katër viteve të kaluara PEP-i realizoi trajnim për notim formativ të nxënësve, ku u përfshin të gjithë arsimtarët e mësimin lëndor të të gjitha shkollave fillore në Maqedoni. Pas trajnimeve të reali-

zuara, trajnuesit i vizituan arsimtarët nëpër shkolla, me qëllim që të marrin mbështetje plotësuese dhe udhëzime për notimin formativ të nxënësve. Përveç vizitave, ia vlen të përmendet se secilit arsimtar iu dha edhe nga një doracak. Paralelisht me këtë PEP-i siguroi edhe mbështetjen e administratës shkollore për zbatimin e standardeve të notimit përmes trajnimit të drejtorëve, pedagogëve dhe psikologëve. Njashtu PEP-i përgatiti edhe materiale promovuese dhe organizoi evenimente për ta promovuar qasjen e re për notim para nxënësve dhe prindërve.

1.1. Konstatimet e evaluimit për zbatimin e Standardeve për notim formativ

Nga pranvera e vitit 2008 e deri në pranverën e vitit 2010 nëpër shkollat e Maqedonisë u realizua evaluimi vjetor i zbatimit të diturive dhe shkathtësive të përvetësuar përmes aktiviteteve për zhvillim profesional të PEP-it. Si pjesë e këtyre evaluimeve, gjatë tre viteve u përcoll puna e pesë shkollave të përfshira në fazën e parë të trajnimeve për notim formativ. Të dhënat janë marrë nga disa burime: vetëraportimi nga arsimtarët përmes pyetësorëve dhe fokus-grupeve; mbikëqyrja e orëve; vlerësimi i planit të orës; vetëraportimi nga nxënësit përmes pyetësorëve dhe fokus grupeve. Konstatimet e këtyre evaluimeve vërtetuan se pjesa më e madhe e arsimtarëve nga mostra e hulumtimit i kanë përvetësuar dituritë dhe shkathtësitë e nevojshme për zbatimin e standardeve për notim formativ. Megjithatë, sipas konstatimeve të nxënësve, zbatimi i tyre është i rrallë, madje vërehet se ende kanë “mbijetuar” mënyrat tradicionale të notimit [3].

1.1.1. Konstatimet nga hulumtimi i realizuar me arsimtarë

Pothuajse të gjithë arsimtarët gjatë tre viteve kanë raportuar se janë të njoftuar me standardet për notim dhe se i implementojnë ato. Shumica e tyre thonë se i përfshijnë ato në përgatitjet tematike dhe në punën e tyre të përditshme. Në planet e orës mësimore te shumica e arsimtarëve vërehet planifikimi i instrumenteve, teknikave

dhe qasjeve për notim, ndërsa vetëm te gjysma e tyre haset përkufizim i qartë për rezultatet pritura nga ora [3] fq. 108.

Nga planifikimi i orëve mësimore mund vërehet se më shumë se ¾ e arsimtarëve janë të përgatitur për notim formativ të nxënësve. Ky përfundim përsëritet në të tria vitet e evaluimit. Megjithatë, njëri ndër aspektet themelore të notimit formativ - informimi i nxënësve për qëllimet dhe rezultatet e pritura - praktikohet nga një numër më i vogël arsimtarëve, në veçanti në vitin 2009 dhe 2010 [3] fq. 111.

Pas trajnimeve, pjesa më e madhe e shkollave kanë filluar të zhvillojnë politikë të brendshme për notim [3] fq. 109.

1.1.2. Konstatimet nga hulumtimi i realizuar me nxënësit

Në fokus-grupet e vitit 2008 nxënësit (të klasës 6, 7 dhe 8) janë vërejtur ndryshime në kontekst të notimit. Sipas tyre, risia më e madhe është vetënotimi dhe notimi i ndërsjellë, të cilat më së shpeshti i zbatojnë gjatë notimit të projekteve dhe aktiviteteve të tjera. Në vitin 2009 nxënësit raportojnë se notimi është bërë më i rreptë për shkak të presionit nga notimi ekstern [3] fq. 116. Në vitin 2010 nxënësit nuk vërejnë ndryshim në notim, gjë që edhe pritej, për shkak se këta nxënës qysh nga klasa e pestë notohen nga arsimtarë të trajnuar [3] fq. 117. Në pyetjen se *Për çka më së shpeshti notohen?*, në vitin 2008 nxënësit thonë se notohen për disiplinë dhe për dituri, ndërsa në vitin 2009, përveç këtyre dy aspekteve, shtojnë se notohen edhe për aktivitetet e tyre, por megjithatë më shumë theksohet disiplina. Në vitin 2010 shumica e nxënësve thonë se më së shumti notohen për kuptimin e mësimin (që kontrollohet përmes pyetjeve të parashtruara gjatë notimit me gojë) dhe për memorim të mësimave (që kontrollohet përmes testeve dhe pyetjeve me gojë) [3] fq. 122.

Në bazë të këtyre konstatimeve del në shesh pyetja: Pse, edhe përkundër numrit të madh të arsimtarëve, të cilët janë të përgatitur për zbatimin e metodave formative të notimit, prapëseprapë i zbatojnë ato më rrallë në raport me metodat tradicionale?

2. MODELI I PRANIMIT TË NDRYSHIMEVE

Në këtë pjesë të punimit do të prezantohet Modeli i pranimit të ndryshimeve, si një orvatje për përgjigje në pyetjen e parashtruar paraprakisht.

Modeli i pranimit të ndryshimeve mbështetet në konstatimet e hulumtimeve të Fuller-it (1969) për fazat e brengosjes dhe përjetimeve të arsimtarëve në lidhje me zhvillimin e shkathtësive dhe aftësive të tyre mësimore [4] fq. 4. Ky model u zhvilluan në vitet '70-ta nga Qendra për Hulumtim dhe Zhvillim në Ostin, Teksas (Hall and Hord, 1987) dhe së shpejti u pranua gjithandej dhe u vërtetua në literaturën shkencore, në sferat akademike të arsimit dhe në psikologjinë pedagogjike. Megjithatë, zbatimi i tij nuk haset në nivel të krijimit të strategjive dhe politikave [4] fq. 4.

Ky model përbëhet nga dy dimensione bazë, të cilat janë të ndërlydhura dhe ndodhin paralelisht:

- (1) Faza e brengosjes - i përshkruan ndjenjat dhe brengat, të cilat i ndjen personi si rezultat i inovacioneve;
- (2) Niveli i përdorimit - e shpjegon sjelljen e personit gjatë përjetimit të procesit të ndryshimit.

Dimensioni *Faza e brengosjes* përfshin shtatë brenga konkrete, nëpër të cilat kalojnë personat që e pranojnë inovacionin (shih Tabelën 1). Këtu inovacioni përkufizohet si program ose proces i ri për personin (Hall and Hord, 1984). Në procesin e pranimit të ndryshimit personat avancohen nga faza fillestare, e cila ka të bëjë me brengat e orientuara drejt vetes (Vetëdijesimi, Brengat informative dhe personale) kah brengat që kanë të bëjnë me realizimin e detyrave të fazës së mesme (Brengat që kanë të bëjnë me menaxhimin), e deri te niveli më i lartë, ku brengat janë të drejtuara kah ndikimi i inovacioneve ndaj fëmijëve dhe mënyra e zhvillimit të bashkëpunimit më efektiv me arsimtarët e tjerë, me qëllim që ashtu të ndihmohet integrimi, madje edhe përshtatja kreative ndaj inovacioneve (Pasojat, Bashkëpunimi dhe Rifokusimi i brengave) [4] fq. 4.

Tabela 1. Fazat e brengosjes në lidhje me inovacionet

Grupe	Faza	Përshkrimi i brengave të shprehura	
Brengosja personale	0	E vetëdijesimit	Pa vetëdijesim ose brengosje për inovacionin.
	1	Informative	Vetëdijesim ose interes i përgjithshëm për inovacionin, paqartësi ose mungesë vetëdijeje për kontributin personal.
	2	Personale	Interes për pasigurinë në lidhje me ndryshimin e roleve, për nevojën për shkathtësi të reja, si dhe për kohën kur sillet inovacioni.
Brengosja për detyrën	3	Menaxhimi	Më së shpeshti u kushton vëmendje detyrave të përditshme dhe zbatimit sa më të mirë të inovacioneve. Përqendrohet në çështjen e efikasitetit, organizimit, menaxhimit, përgatitjes së orarit, ndryshimit të kohës së nevojshme dhe funksionalitetit të inovacionit.
Brengosja për ndikimin	4	Pasoja	Brenga për ndikimin ndaj përvojës së mësimt dhe rezultateve të nxënësve, si dhe për mënyrën sesi të shfrytëzohet inovacioni në favor të përmirësimit të rezultateve.
	5	Bashkëpunimi	Synon rritjen e ndikimit të inovacionit ndaj nxënësve përmes bashkëpunimit të ndërsjellë.
	6	Rifokusimi i vëmendjes	Shqyrtohen alternativa për përdorimin e inovacioneve, më së shumti me qëllim të përmirësimit të ndikimit dhe hulumtohet mundësia për implementimin e përmirësimeve të tilla në praktikë.

Përshtatur nga Hol, 1975

Që të mund të pranohet dhe zbatohet, inovacioni duhet t'i përgjigjet në mënyrë adekuate secilit nivel të procesit. Për shembull, pasi që arsimtarët ta kalojnë trajnimin për notim formativ, ata ballafaqohen me nevojën për riorganizim, me qëllim të zbatimit të metodave të reja në mësim. Ka mundësi që në këtë nivel të pyeten se a munden dhe në çfarë mënyre mund t'i zbatojnë metodat e reja dhe çka do të thotë ky ndryshim në punën e tyre të përditshme (Brenga personale). Ndërhyrja në këtë nivel do të nënkuptonte sigurim të mundësisë për këmbimin e këtyre brengave ndërmjet kolegëve me

qëllim të mbështetjes dhe inkurajimit. Kur arsimtarët do të jenë të gatshëm të shkojnë në nivelin e ardhshëm (Brenga për detyrën), atëherë do të duhet të jepet përgjigje ndaj këtyre brengave përmes shpjegimeve plotësuese dhe shembujve për përdorimin e metodave të reja dhe përpunimin instrumenteve konkrete. Kur brengat do të zhvillohen deri në nivelin e Brengës për ndikimin, ndërhyrja e mundshme do të ishte që të mundësohen format e ndryshme të bashkëpunimit ndërmjet kolegëve me qëllim që të jepet informacion kthyes për përpunimin.

Dimensioni i dytë i këtij modeli - Niveli i përdorimit (shih Tabelën 2) shpjegon sesi ndryshon puna dhe aktivitetet e personit sa më shumë që ai thellohet në njohjen e inovacionit dhe bëhet në i shkathtë në përdorimin e tij (Loucks and Hall, 1979). Këtu janë përkufizuar tetë nivele të përdorimit, të cilat zhvillohen me kalimin e kohës: nga orientimi dhe përgatitja për përdorimin e inovacionit, përmes përdorimit të tij mekanik, e deri të nivel rutinor i përdorimit, kur fare lehtë përdoret inovacioni gjatë punës së përditshme. Më tej personi mund të kalojë në nivelet vijuese, kur më nuk është vetë inovacioni në fokus, por ndikimi i tij ndaj mësimt të nxënësve. Në këtë nivel arsimtari e rafinon dhe përshtat inovacionin, bashkëpunon me kolegët dhe e krijon atë përsëri në përshtatje me nevojat e qëllimeve të tij [4] fq. 6.

Tabela 2. Nivelet e përdorimit të inovacioneve: sjellje tipike

	Nivelet e përdorimit	Indikatorët e sjelljes
0	Mospërdorimi	Nuk ndërmerren aktivitete.
1	Orientimi	Përdoruesi kërkon informacione për inovacionin.
2	Përgatitja	Përdoruesi përgatitet për përdorim të inovacionit.
3	Përdorimi mekanik	Përdoruesi jep kontribut më të madh për përdorimin e përditshëm mekanik dhe afatshkurtër të inovacionit, duke i kushtuar më pak kohë qasjes ose kreativitetit. Përdorimi sipërfaqësor - orvatje për përvetësimin e shkathtësisë për inovacion.
4	Rutina	Përdorimi i inovacionit stabilizohet, bëhen pak ndryshim e gjatë përdorimit.
5	Rafinimi	Përdoruesi e përdor inovacionin në mënyra të ndryshme me qëllim që ta rrisë ndikimin e tij ndaj nxënësve, përqendrohet edhe në pasojat afatshkurtra, edhe në pasojat afatgjata të përdorimit.
6	Integrimi	Përdoruesi e kombinon punimin e tij me punimin e kolegëve të tij me qëllim që ta arrijë ndikimin kolektiv të nivelit më të lartë të efikasitetit.
7	Ribërja	Përdoruesi e vlerëson përsëri cilësinë e përdorimit të inovacionit, kërkon ndryshime ose alternativa që të arrijë efikasitet më të madh të ndikimit, hulumton qëllime të reja për vete dhe për sistemin.

E adaptuar nga Hol, 1975, Hord, 1981

Në vitet e '70-ta dhe të '80-ta të shekullit të kaluar ishin realizuar hulumtime të cilat e kishin në fokus çështjen se si të përvetësohen inovacione në mënyrë më efektive, përkatësisht çfarë ndërhyrjesh mund të ndërmarrë udhëheqësia e shkollës që ta lehtësojë dhe mbështetë këtë proces. Këtu përkufizohet ndërhyrja se si ka qenë procedura, ngjarja ose seria e procedurave ose ngjarjeve që ndikojnë ndaj përdorimit të inovacioneve, ndërsa ata që janë përgjegjës për realizimin e ndërhyrjeve janë fasilitatorë (lehtësues) të ndryshimeve (Hord dhe Huling-Austin, 1986). Si rezultat i këtyre hulumtimeve, Modeli

propozon të jepen përgjigje për brengat e arsimtarëve në kohën kur ato paraqiten, nga drejtorët, shërbimi profesional, arsimtarët trajnues ose liderët, koordinatorët e programeve ose kushdo tjetër i cili është në pozitën e liderit gjatë implementimit të inovacioneve [4] fq. 7.

3. NË CILËN FAZË JANË ARSIMTARËT

Si rezultat i përcjelljes së përparimit të arsimtarëve në pikëpamje të përdorimit të notimit formativ nga ekipi i PEP-it, vlerësohet se shumica e arsimtarëve janë në fazën e tretë në raport me dy dimensionet: Brenga për diturinë (Drejtimi) dhe Përdorimi mekanik i inovacionit. Kjo do të thotë se arsimtarët janë të fokusuar në atë se si ta zbatojnë notimin formativ në praktikën e tyre të përditshme. PEP-i ka siguruar mbështetje për arsimtarët në këtë nivel, duke realizuar vizita nga trajnuesit, të cilët diskutonin me ata për brengat, dilemat dhe paqartësitë e tyre. Për mbështetjen e nivelit vijues, ku me rëndësi themelore është bashkëpunimi, PEP-i ka iniciuar disa qasje:

- Krijimi i ekipeve shkollore dhe rajonale për mësim;
- Krijimi i ekipit shkollor për zhvillim profesional;
- Krijimi i bashkësisë së këmbimit të përvojave përmes incizimit të orëve që janë shembuj të mirë të praktikës së mirë dhe këmbimi i tyre në Internet.

Këto qasje janë dëshmuar si përgjigje shumë adekuate ndaj nevojave të arsimtarëve nëpër gjithë vendin që të mësojnë dhe të zhvillohen profesionalisht përmes bashkëpunimit dhe këmbimit. Si rezultat i kësaj buruan më shumë produkte: kompleti i planeve dhe materialeve mësimore, certifikimi i arsimtarëve për zbatimin e diturive dhe shkathtësive të arritura, si dhe video-orët e këmbyerë në ueb-faqe ndërkombëtare [5].

4. PËRFUNDIM

Projektet lindin nga nevoja që të plotësohen zbrazëtite në arsim dhe dizajnohen me qëllim që të arrijnë efekte maksimale, të shkaktojnë ndryshim dhe ta përmirësojnë gjendjen aktuale. Por, trajtimi i projekteve si zgjidhje e problemeve aktuale disa herë është dëshmuar si i paarsyeshëm në pikëpamje të qëndrueshmërisë se ndryshimeve dhe inovacioneve të iniciuara. Bartës të ndryshimeve dhe përgjegjës për qëndrueshmërinë e tyre janë pikërisht ata që janë përdorues të shërbimeve të projektit - institucionet dhe individët. Prandaj nevojitet që institucionet në nivel lokal dhe nacional të krijojnë strategji për mbështetjen dhe mirëmbajtjen e inovacioneve. Në këtë kontekst notimi formativ, si risi e shkollave, që të mund të ekzistojë dhe ta përparojë cilësinë e mësimdhënies, patjetër duhet të mbështetet nga shkollat dhe nga institucionet kompetente në vend. Një aspekt i mirë është fakti se bërthama e arsimtarëve që janë prijës të inovacioneve rritet dhe ndikon në gjithnjë e më shumë arsimtarë. E vetmja gjë që duhet të bëhet është që atyre t'u sigurohet mbështetje për zhvillim të vazhdueshëm.

REFERENCAT

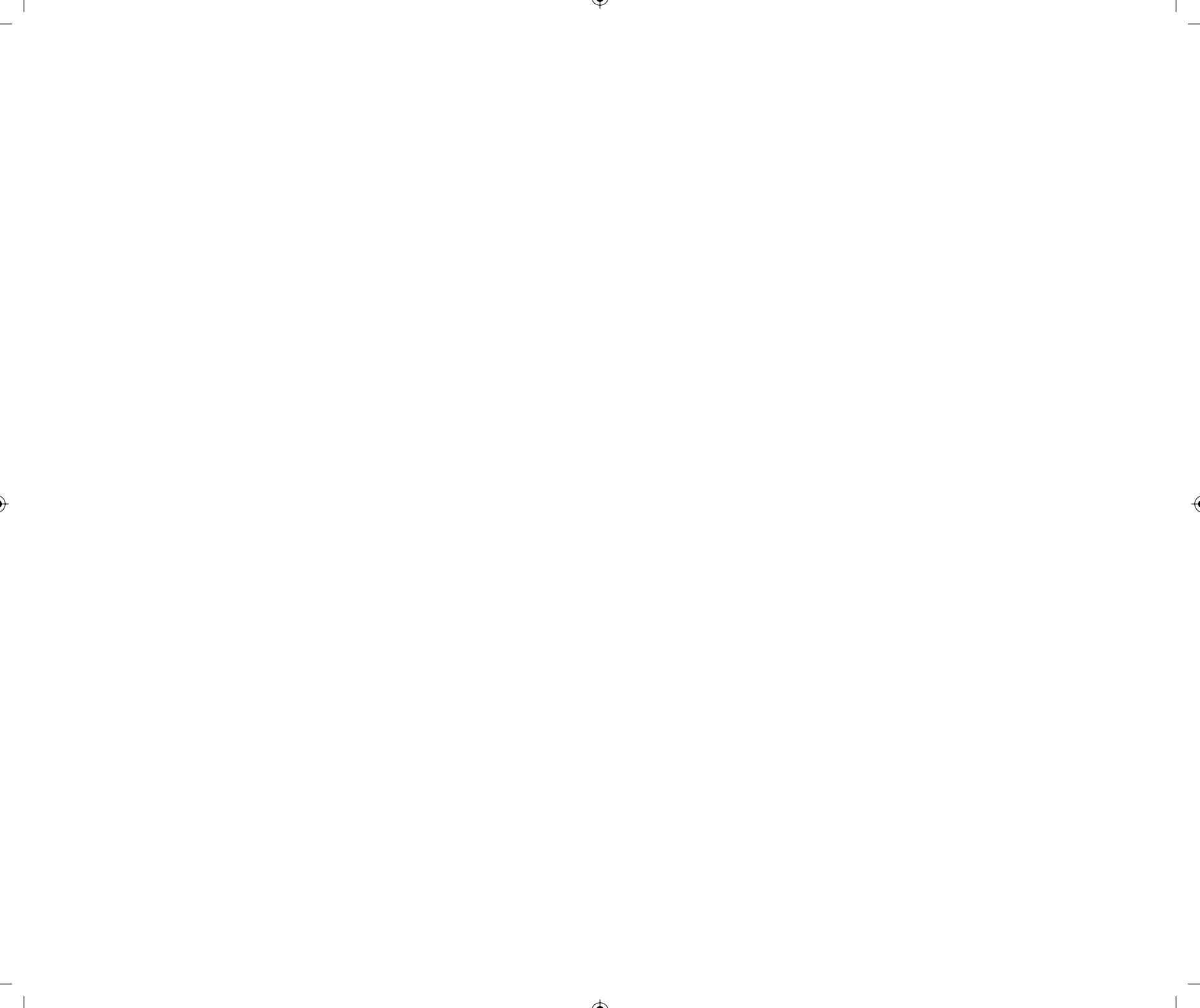
- [1] Примена на стандардите за оценување на учениците - материјали за обука на обучувачи - Shkup, 5-7 shtator 2007.
- [2] Упатство за оценување на учениците во основното училиште, Udhëzimi është miratuar nga ministri i Arsimit dhe Shkencës me vendim nr. 071581/1 të datës 21.02.2008.
- [3] FY2010 Report on the Primary Education Project Evaluation, USAID, PEP, 2010.
- [4] Hosman, L & Cvetanoska M. 2010. Technology, Teachers, and Training: Combining Theory with Macedonia's Experience, unpublished paper, presented at two international conferences: 2010 ISA Annual Convention in New Orleans (<http://www.isanet.org/neworleans2010/>), USA and ICTD2010 conference in London, UK (<http://www.ictd2010.org/>)
- [5] <http://www.facebook.com/schoolvideo.mk>

Виолета Јанушева
Педагошки факултет, Битола, Македонија

**ОЦЕНУВАЊЕ НА ПРОЦЕСНИТЕ
ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ**

Violeta Janusheva
Fakulteti Pedagogjik, Manastir, Maqedoni

**NOTIMI I SHKATHTËSIVE
PROCESUALE TË NXËNËSVE**



ОЦЕНУВАЊЕ НА ПРОЦЕСНИТЕ ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Виолета Јанушева

РЕЗИМЕ

Оценувањето на процесните вештини (способности за критичко размислување, за креативно размислување, за решавање на проблем, за истражување и сл.) е комплексен феномен. Процесните вештини во наставната практика не се акцентираат во задоволителна мера, првенствено заради тоа што оценувањето на процесните вештини не е лесен и едноставен процес, како и поради недостиг на критериуми и показатели за нивно објективно оценување.

Вештините се стекнуваат и не може егзактно да се оценуваат. Наставникот може само да даде насоки за нивно развивање. Во трудот се анализира оценувањето на процесната вештина решавање на проблем, се нудат одредени решенија за начините на кои таа може да се оцени, како и одредени критериуми и показатели за успешноста на оценувањето. Во трудот се акцентира и согледувањето дека дури и при постоење на критериуми и показатели, најверојатно е дека ќе дојде до израз и субјективниот фактор. Субјективниот фактор се однесува на субјективното поимање и вреднување на компонентите кои го сочинуваат критериумот или показателот.

Оценувањето на процесните вештини е процес паралелен со оценувањето на постигнатите знаења на учениците, процес кој не смее и не може да биде компонента сама по себе, компонента изолирана од концептот за кој наставникот поучува, иако во стручната литература се среќаваат и поинакви согледувања. Оценувањето на процесните вештини и оценувањето на концептот за кој наставникот поучува претставуваат нераскинливо единство.

Клучни зборови: *оценување, процесни вештини, критериуми, показатели.*

1. ВОВЕД

Оценувањето на процесните вештини [1] е комплексен процес. Сосема е природно дека вештините не може егзактно да се оценат, првенствено поради тоа што целите на наставата во однос на процесните вештини не се дефинираат конкретно, па поради тоа тешко е да се определат и прецизни критериуми и показатели за нивно оценување. Наставниците мора да ги продлабочат своите вештини и знаења за планирањето на оценувањето на учениците, како и знаењата за оценувањето на процесните вештини.

Стручните лица се согласуваат со тоа дека учениците треба да размислуваат критички и креативно. Сепак, меѓу нив постои несогласување околу размислувањето дали процесните вештини треба да се поучуваат [2] одделно или само во контекст на наставните содржини. Во процесот на наставата важно е наставникот да ги развива процесните вештини кај учениците, но, исто така, е важно да се знае како да се направи тоа, зашто оценувањето на процесните вештини е процес паралелен со оценувањето на постигнатите знаења на учениците. Тие претставуваат нераскинливо единство.

Оценувањето на процесните вештини, како и оценувањето на постигањата на учениците не може и не смее да биде нешто што ќе се случува изолирано, само по себе. Оценувањето на процесните вештини мора да произлегува од целите на наставата и, како и при оценувањето на постигањата на учениците, мора да постојат крајни резултати од поучувањето. Значи, наставникот мора: а) да постави цел, односно процесна вештина што сака кај учениците да ја развие, да ја подобри и сл.; б) да определи активности со помош на кои ќе ја развие, подобри и сл. конкретната вештина; в) да знае што очекува учениците да знаат, да демонстрираат и сл. по завршувањето на часот; г) да е свесен дека развивањето на соодветната вештина, во најголем број случаи, мора да е поврзано со поучувањето за новиот концепт. [3]

1.1. Модел за развивање на процесните вештини

Најчесто користен модел во наставната практика за да се планираат активности во рамките на наставните содржини кои промовираат развивање на процесни вештини е Блумовата таксономија [4]. Таа е моќна алатка за разбирање на нивото на размислување на учениците. Последните три нивоа од Блумовата таксономија (анализа, синтеза и евалвација) се поврзани со развојот на процесните вештини. За да реши одреден проблем во наставата ученикот мора да е оспособен за анализа, синтеза и евалвација.

Анализата е способност да се разложат идеите и концептите на делови, да се испитаат односите и релациите меѓу нив, да се споредуваат и контрастираат и да се креираат категории. На пример: Категоризирај ги твоите идеи за решавање на одреден проблем. Спореди го животот во Македонија денес со оној од пред 100 години и сл.

Синтезата се однесува на способноста да се креира нова целина, да се покажат нови шеми од релации и односи и да се развие нов и невообичаен пристап кон решението на проблемот. На пример: Развиј план за да се намали количината на отпад направен од човекот. Развиј план за развојот на твојата општина за 2015 г. и сл.

Евалвацијата се однесува на способноста да се воспостават критериуми и да се донесуваат судови и заклучоци. На пример: Објасни кое е, според тебе, најдоброто решение за проблемот. Објасни зошто токму тоа е најдоброто решение и сл.

За да реши одреден проблем во наставата ученикот мора да размислува критички, креативно и да има истражувачки вештини. За креативното мислење најчесто се врзуваат флуентноста и флексибилноста кои се поврзуваат со способноста да се генерираат многу идеи. Овие вештини се поврзуваат со способноста на учениците: да покажат што знаат и што умеат, да пишуваат, да зборуваат и да размислуваат за начините на кои може да се реши одреден проблем. Пример за прашања кои може да ги поттикнат овие вештини: Наброј... На кој начин можеш да го решиш проблемот? Колку различни начини можеш да кажеш за ...? и сл.

Оригиналноста се однесува на способноста да се дадат уникатни и невообичаени одговори. Оригинални одговори обично се јавуваат на крајот од активноста во која се бараат идеи, отако многу идеи веќе се запишани. Пример за прашања кои ја поттикнуваат оригиналноста: Кој е најневообичаениот начин за...? Што ако...? Кој е најневообичаениот начин за да се реши проблемот? итн. На овој начин се поттикнуваат учениците да антиципираат, да претпоставуваат.

1.1.1. Решавање на проблем - критериуми и показатели

На учениците им се презентира одредено сценарио, на пример: Во вашата општина се организираат локални избори и ти си избран да бидеш градоначалник. Градот се соочува со многу проблеми и ти треба да се зафатиш со одреден проблем кој мора во најкраток рок да го решиш за да ги задоволиш оние кои гласале за тебе [5].

I. За да го реши проблемот ученикот треба, пред сè, да ги разбере компонентите на проблемот. Секоја компонента може да послужи како критериум за оценување на успешноста на процесната вештина. Компонентите на проблемот би можеле да бидат следниве:

1. Да се најдат релевантни податоци - ученикот треба да најде колку што е можно повеќе податоци за работата на еден градоначалник и да собере колку што е можно повеќе податоци за проблемите со кои тој се соочува. Проблеми за кои би можел да биде загрижен еден градоначалник: градската хигиена, вработувањето итн. Ученикот треба да ги разгледува податоците од различни аспекти (на пример, од аспект на нивната применливост за решавање на конкретна проблемска ситуација).

5 - Ученикот самостојно наоѓа релевантни податоци; 4 - Ученикот наоѓа релевантни податоци со мала помош на наставникот; 3 - Ученикот доаѓа до

релевантни податоци со поголема помош на наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да најде релевантни податоци; 1 - Ученикот не успева да најде релевантни податоци.

1а. Да се набројат идеи за потенцијални проблемски ситуации - ученикот набројува можни проблемски ситуации. Ги разгледува овие проблемски ситуации од различни аспекти (на пример, од аспект на нивното значење за градот и жителите).

5 - Ученикот самостојно набројува пет проблемски ситуации; 4 - Ученикот набројува пет проблемски ситуации со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот набројува пет проблемски ситуации со поголема помош од наставникот 2 - Ученикот едвај успева да наброи пет проблемски ситуации; 1 - Ученикот не успева да наброи ниту една проблемска ситуација.

1б. Да се најде проблемска ситуација (од наброените проблемски ситуации ученикот се одлучува за една проблемска ситуација и за истата дефинира исказ). На пример, На кој начин градоначалникот може да ја намали невработеноста во градот - Градоначалникот може да ја намали невработеноста во градот. Во овој дел треба да се земат предвид сите можни проблемски ситуации и од нив да се избере специфичен проблем и да се напише исказ за проблемот.

5 - Ученикот успева самостојно да дефинира исказ за проблемската ситуација; 4 - Ученикот успева да дефинира исказ за проблемската ситуација со мала помош на наставникот; 3 - Ученикот успева да дефинира исказ за проблемската ситуација со поголема помош на наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да дефинира исказ за проблемската ситуација; 1 - Ученикот не успева да дефинира исказ за проблемската ситуација.

Сите искази за проблемските ситуации се пишуваат на табла, а потоа се одбира онаа која најмногу се повторува (повторувањето на проблемската ситуација би можело да биде знак дека за поголем број од учениците токму таа проблемска ситуација е важна) и се бараат решенија за неа.

II. Потоа треба да се генерираат компонентите на идеите - ученикот продуцира многу идеи, а потоа се идентификуваат оние можности кои ветуваат - алтернативи или опции кои имаат интересен потенцијал за развој. Се определуваат идеите кои ќе го насочуваат развојот на проблемската ситуација.

1. Да се набројат идеи за решавање на проблемската ситуација (ученикот набројува можни идеи), секој ученик наведува различни идеи. Се воспоставува генерална идеја, односно генерална цел за решавање на проблемот.

5 - Ученикот самостојно набројува барем пет идеи за решавање на проблемот; 4 - Ученикот набројува барем пет идеи со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот набројува барем пет идеи со поголема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да наброи барем пет идеи за решавање на проблемот; 1 - Ученикот не успева да наброи ниту една идеја за решавање на проблемот.

Набројаните идеи се запишуваат и од нив повторно се одбира онаа која најмногу се повторува (тоа би можело да биде знак дека предложениот начин за решавање на проблемската ситуација нуди најмногу можности за решавање на истата). Се избира најдобро можно решение за проблемската ситуација, она кое нуди најмногу можности и кое најмногу ветува (на пример, кое е најсоодветно, најекономично). Откако ќе се определи решението, ученикот ја планира акцијата, односно имплементацијата на решението.

1а. Да се вреднува идејата за решението - ученикот треба да го вреднува решението од гледна точка на неговите предности, слабости и единствени можности. Предности: поголем број луѓе ќе бидат вработени. Слабости: Владата можеби нема да се согласи да изделува средства. Единствени можности: ќе се подобри стандардот на живеење. Ученикот мора да го евалвира резултатот од решението.

5 - Ученикот самостојно го вреднува решението на проблемот; 4 - Ученикот го вреднува решението на проблемот со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот го вреднува решението на проблемот со поголема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај го вреднува решението на проблемот; 1 - Ученикот не успева да го вреднува решението на проблемот.

III. Планирање на компонентите на акцијата

1. Ученикот ги анализира можностите кои ветуваат, ги зема предвид сите активности кои ќе се имплементираат за да се реши проблемот. Ученикот, доколку има потреба, развива специфичен план за акција.

5 - Ученикот самостојно развива акциски план за решавање на проблемската ситуација; 4 - Ученикот развива акциски план за решавање на проблемската ситуација со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот развива акциски план за решавање на проблемот со голема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај развива акциски план за решавање на проблемската ситуација; 1 - Ученикот не може да развие акциски план за решавање на проблемската ситуација.

За секоја проблемска ситуација не мора да се поминат сите фази. На пример, ако учениците учат за одреден познат концепт,

тогаш собирањето на податоци и набројувањето на проблеми поврзани со темата можат самостојно да го направат. Потоа, тие можат да одберат еден клучен проблем кој ќе го решаваат. Тие можат да одлучуваат за тоа кое е најдоброто решение и можат, но не мора да развиваат план за развој и имплементација на план за акција (тоа зависи од проблемската ситуација).

1.1.2. Тимовите за учење и оценувањето на процесните вештини

Во настојувањето да се подобрат процесните вештини наставникот, како дел од тимот за учење, може да се послужи со прашањето: Како одредена стратегија ќе помогне да се подобри одредена процесна вештина? [6] Наставникот може да дејствува во рамките на тимовите за учење, но и самостојно. Кога ќе се одлучи за техниката која ќе ја употреби за да ја развие или подобри одредената вештина, тој мора да е свесен дека треба да се соберат докази дека конкретната техника навистина ја подобрува таа конкретна вештина. Како наставникот ќе собере докази дека стратегијата што ја употребил навистина ја подобрила одредената вештина? Како ќе знае? Во кој дел од часот? Каде ќе се бараат резултатите во поглед на тоа колку се подобрила одредена процесна вештина? Што ќе биде индикатор за тоа? Како наставникот ќе биде сигурен?

Одговорите на сите овие прашања се наоѓаат во работата во текот на наставниот час. Наставникот може да собере докази во секој дел од часот, најчесто во воведот, кога ги активира претходните знаења на учениците, и во завршниот дел, кога прави рефлексивна на она на што поучувал (задачи од типот - ова што денес го учев ми помогна подобро да..., начинот на кој ова денес го работев ми помогна да го подобрам... и сл.). Докази ќе бидат и решенијата на задачите кои наставникот ги задава во текот на часот, задачи при чие решавање учениците треба нешто да напишат, на пример: дневник за учење, петминутен состав, есеј и задачи при чие решавање учениците треба да зборуваат, на пример: усни презентации, усно одговарање и сл. Додека учени-

ците работат на задачата, наставникот се движи меѓу нив, може да ја слуша дискусијата на учениците додека тие разговараат за решавање на одредена задача и да запишува, може да ги земе белешките на учениците и да ги анализира и сл.

1.1.3. Субјективноста и оценувањето на процесните вештини

Оваа предлог-листа има илустративен карактер и параметрите во неа не се дефинитивни и еднаш засекогаш дадени. Истовремено, важно е да се истакне дека дури и при постоење на критериуми за оценување на процесните вештини, во голема мера, веројатно е дека ќе биде присутен субјективниот фактор. Кога се зборува за субјективниот фактор, првенствено се мисли на субјективното поимање и вреднување на компонентите кои го сочинуваат критериумот или на индикаторите. Исто така, покрај субјективниот фактор, тешкотија во оценувањето на процесните вештини претставува и мерливоста на показателите. На пример, ако еден од критериумите при оценување на есејот е организацијата, тогаш сигурно дека различни наставници ќе имаат различни поимања за тоа што претставува одлична, добра или незадоволителна организација на мислите во структурирана целина.

Во дадена предлог-листа, на пример, можат да се согледаат тешкотиите при оценувањето и во однос на критериумите и на показателите. Еве некои од нив: I. 1. Да се најдат релевантни податоци: потребно е да се дефинира кои податоци се сметаат за релевантни зашто и учениците, а и наставниците можат да имаат различни видувања за она што ќе го сметат како релевантен фактор за работата на еден градоначалник, значи показателот не е мерлив. Треба точно да се определи од кои аспекти ученикот треба да ги разгледува податоците, зашто во спротивно тој може да разгледува аспект кој е помалку важен во однос на проблемот. I. 1. Ученикот наоѓа релевантни податоци со мала помош на наставникот: показателот не е мерлив зашто точно не е определено што значи мала или голема помош од наставникот. Или: Ученикот едвај успева да најде релевантни податоци: показателот не е мерлив зашто не е точно определено што значи едвај. I. 1б. Да се

формира исказ за проблемската ситуација: веројатно е дека ќе се јави субјективниот фактор зашто има разлика во видувањата на наставниците кој исказ се смета за задоволителен или успешен, а кој не. Заради ограничениот простор не се анализираат сите критериуми и показатели, но јасно се укажува на проблемите кои произлегуваат при оценувањето на процесните вештини, и покрај определени критериуми и показатели.

2. ЗАКЛУЧОК

Понудената предлог-листа за оценување на процесните вештини навлегува во една мошне сложена и комплексна проблематика, со која се соочува наставникот и во оценувањето на есејските тестови и во оценувањето присутно во секојдневниот наставен процес. Мора да се истакне дека оваа предлог-листа е само насока и дека со нејзиното изработување малку е засегната суштината на оценувањето на процесните вештини за што, секако, се неопходни познавања од психологијата, хуманистичките науки и од други области. Тешкотии има и во поглед на индикаторите за успешност, тие треба, како што веќе е кажано, да бидат мерливи, а тоа е многу тешко да се реализира кај оценувањето на процесните вештини.

Останува уште еднаш да се констатира дека во оценувањето на процесните вештини во голема мера ќе биде присутен субјективниот фактор и дека, и покрај воспоставените критериуми и показатели, оценувањето повторно ќе се разликува од еден до друг наставник, односно оценувач, т.е. нема да биде конзистентно. Ова укажува на потребата дека многу сериозно треба и понатаму да се работи на оваа сложена проблематика. Ако императив на новото време се ученици кои ќе размислуваат критички и креативно, кои ќе решаваат проблеми, ќе ги развиваат комуникативните вештини и лидерските способности со цел да одговорат на предизвиците на новото пазарно општество, тогаш нужно се наметнува потребата за натамошно анализирање на процесните вештини од сите инволвирани во воспитно-образовниот процес.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Под процесни вештини се подразбираат критичкото мислење, креативното мислење, решавањето на проблеми, кооперативното учење, комуникативните вештини и др. кои секојдневно се акцентираат во образовната практика. Во литературата за процесните вештини се среќава и терминот процедурално знаење. Во трудот не се навлегува во поделбите на процедуралното знаење, туку се користи терминот процесни вештини.
- [2] Поимот поучување се користи за да се избегне поимот предавање што побудува претстава за пасивна улога на учениците во текот на наставниот час.
- [3] Процесните вештини, најчесто, се развиваат заедно со новиот концепт. Наставникот може да издели посебен час на кој ќе развива одредена процесна вештина, на пример, вештини за усна презентација или за пишување на есеј. Сепак, ова не може да се случува на секој наставен час зашто наставникот е ограничен со содржините од наставната програма која треба да ја реализира.
- [4] Во наставната практика наставникот користи различни видови прашања со кои го поттикнува развојот на процесните вештини. Ако се претпостави дека ученикот нема предзнаења за темата за која треба да го реши проблемот, ученикот мора да ги помине фазите на знаење, сфаќање и примена, пред да почне да работи на решавање на проблемот, односно пред да ги активира повисоките мисловни процеси на анализа, синтеза и евалвација.
- [5] Даденото сценарио е само илустрација и може да се поврзе со наставните содржини по предметот македонски јазик и литература. Во рамките на овој предмет наставните содржини даваат можност да се развиваат сценарија за голем број проблемски ситуации.

- [6] Талевски, Ј., Јанушева, В., Пејчиновска, М. 2010. Teacher's development in relation to evaluation - Learning teams as a possibility for more effective assessment process of student's achievement. (ракопис прифатен за печат во декември 2010 г., во списанието Educatia +) - тимовите можат да се фокусираат на решавање на ова прашање и да го реализираат циклусот анализирање - планирање - оценување.
- [7] Поповски, К. 2005. Докимологија. Скопје, Китано.
- [8] Прирачник. 2007. Унапредување на оценувањето. USAID, SEA.
- [9] <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/process.htm>, преземено во декември 2010 г.

NOTIMI I SHKATHTËSIVE PROCESUALE TË NXËNËSVE

Violeta Janusheva

REZYME

Notimi i shkathtësive procesuale (aftësia për mendim kritik, për mendim kreativ, për zgjidhje të problemit, për hulumtim etj.) paraqet një fenomen të ndërlikuar. Shkathtësitë procesuale në praktikën mësimore nuk theksohen në masë të duhur, para së gjithash për shkak se notimi i shkathtësive procesuale nuk është një proces i lehtë dhe i rëndomtë, por edhe për shkak të mungesës së kriterëve dhe treguesve të notimit të tyre objektiv.

Shkathtësitë përvetësohen dhe nuk mund të notohen në mënyrë ekzakte. Arsimtari vetëm mund të japë udhëzime për zhvillimin e tyre. Në këtë punim analizohet notimi i shkathtësisë procesuale për zgjidhjen e problemit, ofrohen disa zgjidhje të caktuara për mënyrat sesi mund të vlerësohet ai, si dhe disa kriterë dhe tregues të caktuar për suksesin e notimit. Në punim theksohet edhe pikëpamja se, edhe po të ekzistojnë kriteret dhe treguesit, më siguri se do të vijë në shprehje faktori subjektiv. Ky faktor ka të bëjë me perceptimin dhe vlerësimin subjektiv të komponentëve, të cilët e përbëjnë kriterin ose treguesin.

Notimi i shkathtësive procesuale është një proces paralel me notimin e diturive të nxëna nga nxënësit. Ky proces nuk guxon dhe nuk mund të jetë komponentë në vete ose komponent i izoluar nga koncepti për të cilin mëson arsimtari, edhe pse në literaturën profesionale hasen këndvështrime më të ndryshme. Notimi i shkathtësive procesuale dhe notimi i konceptit për të cilin ligjëron arsimtari paraqesin një bashkësi të pandashme.

Fjalët kyçe: *notim, shkathtësi procesuale, kriterë, tregues.*

1. HYRJE

Notimi i shkathtësive procesuale [1] paraqet një proces të ndërlikuar. Është krejt e natyrshme që shkathtësitë të mos mund të notohen në mënyrë ekzakte, për shkak se qëllimet e mësimdhënies në lidhje me shkathtësitë procesuale nuk janë të definuara në mënyrë korrekte, andaj është vështirë të përcaktohen kritere dhe indikatorë preciz për notimin e tyre. Arsimitarët patjetër duhet t'i thellojnë shkathtësitë dhe dituritë e tyre për planifikimin e notimit të nxënësve, por edhe dituritë për notimin e shkathtësive procesuale.

Profesionistët dakordohen me faktin se nxënësit duhet të mendojnë në mënyrë kritike dhe kreative. Megjithatë, mes tyre hasen mospajtime rreth mendimit nëse shkathtësitë procesuale duhet të mësohen ndaras [2] ose vetëm në kontakt me përmbajtjet mësimore. Me rëndësi është që në procesin e mësimdhënies arsimtari t'i zhvillojë shkathtësitë procesuale të nxënësve, mirëpo me rëndësi është edhe mënyra sesi duhet bërë kjo, për shkak se notimi i shkathtësisë procesuale paraqet proces paralel me atë të notimit të diturive të nxënësve. Ato paraqesin paraqesin një bashkësi të pandashme.

Notimi i shkathtësive procesuale, si dhe notimi i të arriturave të nxënësve, nuk mund të jetë një dukuri e izoluar, e cila ndodh vetvetiu. Notimi i shkathtësive procesuale duhet të burojë nga qëllimet e mësimi dhe njësoj si edhe gjatë notimit të të arriturave të nxënësve duhet të ketë rezultate përfundimtare të mësimdhënies. Kjo do të thotë se arsimtari: a) duhet ta përcaktojë qëllimin, gjegjësisht shkathtësinë procesuale të nxënësit, të cilën dëshiron ta zhvillojë dhe ta përmirësojë etj; b) ta përcaktojë një aktivitet me ndihmën e të cilit do ta zhvillojë dhe do ta përmirësojë shkathtësinë konkrete etj; c) të dijë se çka pret që nxënësit të dinë dhe të demonstrojnë pas përfundimit të orës; ç) të jetë i vetëdijshëm se zhvillimi i shkathtësisë konkrete në numrin më të madh të rasteve duhet të jetë i lidhur me mësimin e konceptit të ri [3].

1.1. Modeli i zhvillimit të shkathtësive procesuale

Modeli, i cili përdoret më së shpeshti në praktikën mësimore për planifikimin e aktiviteteve në kuadër të përmbajtjeve mësimore, të cilat promovojnë zhvillimin e shkathtësive procesuale, është Taksonomia e Blumit [4]. Kjo taksonomi paraqet një mjet të fuqishëm për kuptimin e nivelit të nxënësve. Tre nivelet e fundit të Taksonomisë së Blumit (analiza, sinteza dhe evaluimi) janë të ndërlidhura me zhvillimin e shkathtësive procesuale. Që të zgjidhet ndonjë problem i caktuar i mësimdhënies, nxënësi duhet të aftësohet për analizë, sintezë dhe evaluim.

Analiza është aftësi për ndarjen e ideve dhe koncepteve në pjesë, për kontrollimin e marrëdhënieve dhe relacioneve ndërmjet tyre, për krahasimin, kundërshtimin dhe krijimin e kategorive. Për shembull: Kategorizojni idetë tuaja për zgjidhjen e ndonjë problemi të caktuar!; Krahasojë jetën e tanishme në Maqedoni me atë të para 100 viteve etj.!

Sinteza ka të bëjë me aftësinë për krijimin e një tërësie të re, për paraqitjen e skemave të reja të relacioneve dhe marrëdhënieve, si dhe zhvillimi i një qasjeje të re dhe të pazakonshme drejt zgjidhjes së problemit. Për shembull: Zhvillo një plan për pakësimin e mbeturinave të shkaktuara nga njeriu; Harto një plan për zhvillimin e komunës tënde për vitin 2015 etj.

Evaluimi ka të bëjë me aftësinë për krijimin e kriterëve, aftësinë për gjykim dhe për konkluzione. Për shembull: Shpjego se, sipas teje, cila është zgjidhja më e mirë e problemit; Shpjego se pse pikërisht ajo është zgjidhja më e mirë!

Që të mund të zgjidhet ndonjë problem i caktuar në mësimdhënie, patjetër duhet menduar në mënyrë kritike, kreative dhe me shkathtësi hulumtuuese. Për mendimin kreativ më së shpeshti ndër lidhen fluenca dhe fleksibiliteti, të cilat ndërlidhen me aftësinë për gjenerimin e shumë ideve. Këto shkathtësi ndër lidhen me aftësinë e nxënësve që: të dëshmojnë se çka dinë dhe çka mund të bëjnë; të shkruajnë, të flasin dhe të mendojnë për mënyrat sesi mund të zgjidhet ndonjë problem i caktuar. Ja disa shembuj të pyetjeve të cilat mund

t'i nxisin këto shkathtësi: Numëro...!; Si mund ta zgjidhësh problemin...?; Sa mënyra të ndryshme mund të tregosh për...? etj.

Originaliteti ka të bëjë me aftësinë për të dhënë përgjigje unike dhe të pazakonshme. Përgjigjet origjinale zakonisht shfaqen në fund të aktiviteti, në të cilin kërkohen ide, pasi që të shënohen shumë ide. Shembull i pyetjeve të cilat e nxisin origjinalitetin: Cila është mënyra më e pazakonshme për...? Çka nëse?; Cila është mënyra më e pazakonshme për zgjidhjen të problemit? etj. Në këtë mënyrë nxënësit nxiten t'i paramendojnë dhe t'i supozojnë gjërat.

1.1.1. Zgjidhja e problemit - kriteret dhe treguesit

Nxënësve u prezantohet një skenar i caktuar, si për shembull: Në komunën tuaj organizohen zgjedhje vendore dhe ju jeni zgjedhur kryetar i komunës (qytetit). Qyteti/komuna ballafaqohet me shumë probleme, ndërsa ju duhet të angazhohen për ndonjë problem dhe në afat sa më të shkurtër ta zgjidhni atë, që ashtu t'i përmbushni kërkesat e elektoratit tuaj [5].

I. Për ta zgjidhur problemin, nxënësi duhet para së gjithash t'i kuptojë komponentët e tij. Çdo komponent mund të shërbejë si kriter për notim të suksesit të shkathtësisë procesuale. Komponentët e problemit mund të jenë:

1. Të gjenden të dhëna relevante - nxënësi duhet të gjejë sa më shumë të dhëna relevante për punën e kryetarit të komunës, si dhe sa më shumë informacione për problemin me të cilat ballafaqohet ai. Problemet me të cilat ballafaqohet një kryetar komune janë: higjiena e qytetit, punësimi etj. Nxënësi duhet t'i shqyrtojë të dhënat nga aspektet e ndryshme (për shembull, nga aspekti i zbatueshmërisë për zgjidhjen e një situatë konkrete problemore).

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur zbulon të dhëna relevante; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari zbulon të dhëna relevante; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari zbulon të dhëna relevante; 2 - Nxë-

nësi mezi zbulon të dhëna relevante; 1 - Nxënësi nuk arrin të zbulojë të dhëna relevante.

- 1a. Të numërohen ide për situata të mundshme problemore - nxënësi numëron situata të mundshme problemore. Ai i shqyrton situatat problemore nga aspektet e ndryshme (për shembull, nga aspekti i domethënies së tyre për qytetin dhe banorët e tij).

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur i numëron pesë situata problemore; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari i numëron pesë situata problemore; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari i numëron pesë situata problemore; 2 - Nxënësi mezi arrin t'i numërojë pesë situata problemore; 1 - Nxënësi nuk arrin të numërojë asnjë situatë problemore.

- 1b. Të gjendet një situatë problemore (nga situata e numëruara problemore nxënësi duhet të përcaktohet për njërën dhe ta përkufizojë atë me deklaratë). Për shembull: Si mund ta ulë kryetari i komunës papunësinë në qytet? Në këtë pjesë duhet të merren parasysh të gjitha situatat e mundshme problemore dhe prej tyre duhet të zgjidhet një problem specifik dhe ai të shkruhet si një deklaratë për problemin.

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur arrin ta përkufizojë deklaratën për situatën problemore; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari arrin ta përkufizojë deklaratën për situatën problemore; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari arrin ta përkufizojë deklaratën për situatën problemore; 2 - Nxënësi mezi arrin ta përkufizojë deklaratën për situatën problemore; 1 - Nxënësi nuk arrin ta përkufizojë deklaratën për situatën problemore.

Të gjitha deklaratat për situatat problemore shënohen në tabelë, e pastaj zgjidhet ajo që më së shpeshti përsëritet (përsëritja e situatës problemore nga më shumë nxënës mund të jetë shenjë se

pikërisht ajo situatë problemore është e rëndësishme për një numër më të madh të nxënësve) dhe për të kërkohen zgjidhje.

II. Pastaj duhet të gjenerohen komponentë të ideve - nxënësi në fakt jep shumë ide, e pastaj identifikohen mundësitë, të cilat premtajnë alternativa ose opsione të cilat kanë potencial interesant për zhvillim. Kështu përcaktohen idetë, të cilat do të orientojnë zhvillimin e situatës problemore.

1. Të numërohen idetë për zgjidhjen e situatës problemore (nxënësi numëron ide të mundshme), me ç'rast secili nxënës shënon ide të ndryshme. Kështu krijohet një ide e përgjithshme, gjegjësisht një qëllim i përgjithshëm për zgjidhjen e problemit.

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur i numëron së paku pesë ide për zgjidhjen e problemit; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari i numëron së paku pesë ide për zgjidhjen e problemit; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari i numëron së paku pesë ide për zgjidhjen e problemit; 2 - Nxënësi mezi arrin të numërojë së paku pesë ide për zgjidhjen e problemit; 1 - Nxënësi nuk arrin të numërojë asnjë ide për zgjidhjen e problemit.

Idetë e numëruara shënohen dhe nga ato përzgjidhet ideja që më së shpeshti është përsëritur (kjo mund të jetë shenjë se mënyra e propozuar për zgjidhjen e situatës problemore ofron më shumë mundësi për zgjidhje të saj). Kuptohet se zgjidhja më e mirë e mundshme e situatës problemore është ajo që ofron më shumë mundësi dhe që premtan më së shumti (për shembull: është më e lirë dhe më ekonomike). Pasi të përcaktohet zgjidhja, nxënësi e planifikon aksionin, gjegjësisht implementimin e zgjidhjes.

1a. Evaluimi i idesë për zgjidhje - nxënësi duhet ta vlerësojë zgjidhjen nga këndvështrimi i përparësive, dobësive dhe mundësive. Përparësitë: do të punësohet një numër më i madh i njerëzve; Dobësitë: ndoshta qeveria nuk do të pajtohet për të ndarë mjete; Mundësitë: do të përmirë-

sohet standardi i jetesës. Nxënësi duhet ta evaluojë rezultatin e zgjidhjes.

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur e vlerëson zgjidhjen e problemit; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari e vlerëson zgjidhjen e problemit; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari e vlerëson zgjidhjen e problemit; 2 - Nxënësi mezi arrin të numërojë së paku pesë ide për zgjidhjen e problemit; 1 - Nxënësi nuk arrin ta vlerësojë zgjidhjen e problemit.

III. Planifikimi i komponentëve të aksionit

1. Nxënësi i analizon mundësitë, të cilat premtajnë dhe i merr parasysh të gjitha aktivitetet, të cilat do të implementohen me qëllim që të zgjidhet problemi. Nëse ka nevojë, nxënësi e zhvillon një plan specifik për aksion.

5 - Nxënësi në mënyrë të pavarur e zhvillon një plan aksionar për zgjidhjen e situatës problemore; 4 - Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari e zhvillon një plan aksionar për zgjidhjen e situatës problemore; 3 - Nxënësi me më shumë ndihmë nga arsimtari e zhvillon një plan aksionar për zgjidhjen e situatës problemore; 2 - Nxënësi mezi arrin ta zhvillojë një plan aksionar për zgjidhjen e situatës problemore; 1 - Nxënësi nuk arrin të zhvillojë plan aksionar për zgjidhjen e situatës problemore.

Nuk është patjetër që për secilën situatë problemore të kalojnë të gjitha fazat. Për shembull, nëse nxënësit mësojnë për ndonjë koncept të njohur, atëherë mbledhjen e të dhënave dhe numërimin e problemeve që kanë të bëjnë me temën, mund ta bëjnë vetë në mënyrë të pavarur. Pastaj mund ta zgjedhin një problem themelor, të cilin do ta zgjidhin. Ata duhet të vendosin se cila është zgjidhja më e rëndësishme dhe mund, edhe pse nuk e kanë patjetër, të zhvillojnë plan për zhvillimin dhe implementimin e planit aksionar (kjo varet nga situata problemore).

1.1.2. Ekipet për mësim dhe notimi i shkathtësive procesuale

Arsimtari, si pjesë e ekipit për mësim, nëse synon t'i përmirësojë shkathtësitë procesuale, duhet të shërbehet me pyetjen: Si do të ndihmojë një strategji e caktuar në përmirësimin e ndonjë shkathtësie procesuale [6]? Arsimtari mund të veprojë në kuadër të ekipeve për mësim, por edhe në mënyrë të pavarur. Kur ai të vendos se cilën teknikë do ta përdor për ta zhvilluar ose përmirësuar ndonjë shkathtësi, ai duhet të jetë i vetëdijshëm se duhet të grumbullohen dëshmi se teknika konkrete me të vërtetë e përmirëson atë shkathtësi konkrete. Si do të mbledhë arsimtari dëshmi se strategjia e përdorur me të vërtetë e ka përmirësuar shkathtësinë përkatëse? Si do ta dijë? Në cilën pjesë të orës? Ku do të kërkohen rezultatet në kontekst të asaj se sa është përmirësuar ndonjë shkathtësi e caktuar procesuale? Cili do të jetë treguesi i kësaj? Si do të jetë arsimtari i sigurt?

Përgjigja e të gjitha këtyre pyetjeve do të gjendet gjatë punës në kuadër të orës mësimore. Arsimtari mund të mbledhë të dhëna në cilëndo pjesë të orës, më së shpeshti në hyrje, kur i aktivizon dituritë paraprake të nxënësve dhe në pjesën përfundimtare, kur bën refleksion të mësimdhënies (përmes detyrave të tipit - këtë që e mësova sot më ka ndihmuar që më mirë të..., mënyra se si e kam punuar këtë sot më ndihmoi për ta përmirësuar... etj). Dëshmitë do të jenë edhe me zgjidhje e detyrave, të cilat arsimtari ua jep nxënësve gjatë orës së mësimin, detyra për zgjidhjen e të cilave nxënësit duhet të shkruajnë diçka, si për shembull: ditari për mësim, një hartim pesëminutësh, ese dhe detyra, gjatë zgjidhjes së të cilave nxënësit do të duhet të flasin, si për shembull: prezantime gojore, përgjigje me gojë etj. Derisa nxënësit punojnë në zgjidhjen e detyrës, arsimtari lëviz mes tyre, mund ta dëgjojë diskutimin e nxënësve derisa ata bisedojnë për zgjidhjen e ndonjë detyre të caktuar, mund t'i marrë dhe t'i analizojë shënimet e nxënësve etj.

1.1.3. Subjektiviteti dhe notimi i shkathtësive procesuale

Kjo listë e propozuar ka karakter ilustrues, ndërsa parametrat në to nuk janë përfundimtare, gjegjësisht nuk janë të dhëna njëherë

e përgjithmonë. Njëkohësisht me rëndësi është të dihet dhe të theksohet se edhe gjatë ekzistimit të kriterëve për notimin e shkathtësive procesuale, në masë të madhe do të dalë në sipërfaqe faktori subjektiv. Kur bëhet fjalë për faktorin subjektiv, parimisht nënkuptohet konceptimi dhe vlerësimi subjektiv i komponentëve, të cilat e përbëjnë kriterin ose treguesit. Përveç faktorit subjektiv, si vështirësi tjetër që paraqitet në kontekst të vlerësimit të shkathtësive procesuale është edhe matja e treguesve. Për shembull, nëse ndonjëri nga kriteret e notimit të esesë është organizimi, atëherë me siguri që arsimtarë të ndryshëm do të kenë konceptime të ndryshme për atë se çka është organizimi i shkëlqyeshëm, i mirë ose i pamjaftueshëm i mendimeve në një tërësi të strukturuar

Në listën e propozuar mund të shqyrtohen edhe vështirësitë që paraqiten gjatë notimit në kontekst të kriterëve dhe treguesve. Ja disa prej tyre: I 1 Të gjenden të dhëna relevante: për ta bërë këtë, duhet përkufizuar se cilat të dhëna konsiderohen relevante, për shkak se edhe nxënësit edhe arsimtarët mund të kenë botëkuptime të ndryshme për atë që do ta konsiderojnë si faktor relevant për punën e një kryetari të komunës. Kjo do të thotë se treguesi nuk mund të matet; duhet të përcaktohet saktë se nga cilat aspekte nxënësi duhet t'i shqyrtojë të dhënat. Në të kundërtën mund të ndodh që nxënësi të shqyrtojë ndonjë aspekt, i cili është më pak i rëndësishëm në raport me problemin; I 1 Nxënësi me pak ndihmë nga arsimtari zbulon të dhëna relevante: treguesi nuk mund të matet për shkak se nuk është përcaktuar se çka nënkupton ndihma e vogël ose e madhe e arsimtarit; ose, Nxënësi mezi arrin të zbulojë të dhëna relevante: treguesi nuk është i matshëm, për shkak se nuk është përcaktuar saktë se çka do të thotë termi *mezi*; I 1b të formulohet deklaratë për situatën problemore: me siguri do të shfaqet faktori subjektiv, për shkak se ekziston dallim në këndvështrimin e arsimtarëve për atë se cila deklaratë konsiderohet si e mjaftueshme ose e suksesshme, përkatësisht cila deklaratë nuk konsiderohet e tillë; për shkak të hapësirës së kufizuar nuk janë analizuar të gjitha kriteret, mirëpo qartë bëhet me dije për problemet të cilat burojnë nga notimi i shkathtësive procesuale, përkundër kriterëve dhe treguesve të përcaktuar.

2. KONKLUZIONE

Lista e propozuar për notimin e shkathtësive procesuale futet në një problematikë shumë të ndërlikuar dhe komplekse, me të cilën ballafaqohet arsimtari edhe gjatë notimit të testeve ese, por edhe gjatë notimit në kuadër të mësimit të përditshëm. Me këtë rast patjetër duhet theksuar se kjo listë e propozuar paraqet vetëm një udhëzim, andaj me hartimin e saj pjesërisht preket esenca e notimit të shkathtësive procesuale, për çka normalisht se nevojitet njohja e psikologjisë, shkencave humane dhe sferave të tjera. Vështirësi ka edhe në kontekst të treguesve të suksesit. Siç është theksuar, ato duhet të jenë të matshëm, gjë që shumë vështirë mund të arrihet në notimin e shkathtësive procesuale.

Mbetet që edhe njëherë të konstatohet se gjatë notimit të shkathtësive procesuale në masë të madhe do të vijë në shprehje faktori subjektiv dhe, se përkundër kriterëve dhe treguesve të përcaktuar, përsëri do të ketë dallime në notim ndërmjet arsimtarëve (notuesve), përkatësisht notimi nuk do të jetë konsistent. Kjo bën me dije për nevojën se edhe më tej me shumë seriozitet do të duhet të punohet në këtë problematikë të ndërlikuar. Nëse imperativi i kohës së re është të kemi nxënës që do të mendojnë në mënyrë kritike dhe kreative, të cilët do të zgjidhin probleme, do t'i zhvillojnë shkathtësitë për komunikim dhe aftësitë për lider, me qëllim që të mund t'iu përgjigjen sfidave të shoqërisë së re të tregut, atëherë patjetër imponohet nevoja për analizimin e mëtejshëm të shkathtësive procesuale të të gjitha palëve të përfshira në procesin edukativo-arsimor.

REFERENCAT

- [1] Me nocionin shkathtësi procesuale nënkuptohen të menduarit kritik, mendimi kreativ, zgjidhja e problemeve, mësimi kooperativ, shkathtësitë e komunikimit etj., të cilat për çdo ditë theksohen në praktikën arsimore. Në literaturë haset edhe termi dituri procedurale, që është sinonim i termit shkathtësi procesuale. Në këtë punim nuk ndërhyhet në ndarjet e diturisë procedurale, por përdoret termi shkathtësi procesuale
- [2] Nocioni mësimdhënie përdoret më qëllim që t'i ikim termit ligjërim i arsimtarit, që do të mund të nënkuptonte rolin pasiv të nxënësve gjatë orës mësimore
- [3] Shkathtësitë procesuale, më së shpeshti zhvillohen së bashku me konceptin e ri. Arsimtari mund të ndajë orë të veçantë, në të cilën do ta zhvillojë ndonjë shkathtësi të caktuar procesuale, p.sh. shkathtësi për prezantim gojor ose shkrim të esesë. Mirëpo kjo nuk mund të ndodhë në çdo orë mësimore, për shkak se arsimtari është i ngarkuar me përmbajtjet e programit mësimor, i cili duhet të realizohet.
- [4] Në praktikën mësimore arsimtari përdor lloje të ndryshme të pyetjeve me të cilat e nxit zhvillimin e shkathtësisë procesuale. Nëse supozohet se nxënësi nuk ka dituri paraprake në lidhje me temën për të cilën do të duhet ta zgjidhë problemin, ai duhet t'i kalojë fazat e njohjes, kuptimit dhe zbatimit para se të fillojë të punojë në zgjidhjen e problemit, përkatësisht para se t'i aktivizojë proceset më të larta mendore: analizën, sintezën dhe evaluimin
- [5] Skenari i dhënë përmban vetëm ilustrime dhe mund të ndërlihet me përmbajtjet mësimore për lëndën e gjuhës dhe letërsisë maqedonase. Në kuadër të kësaj lënde përmbajtjet mësimore japin mundësi për zhvillimin e skenarëve për një numër të madh të situatave problemore

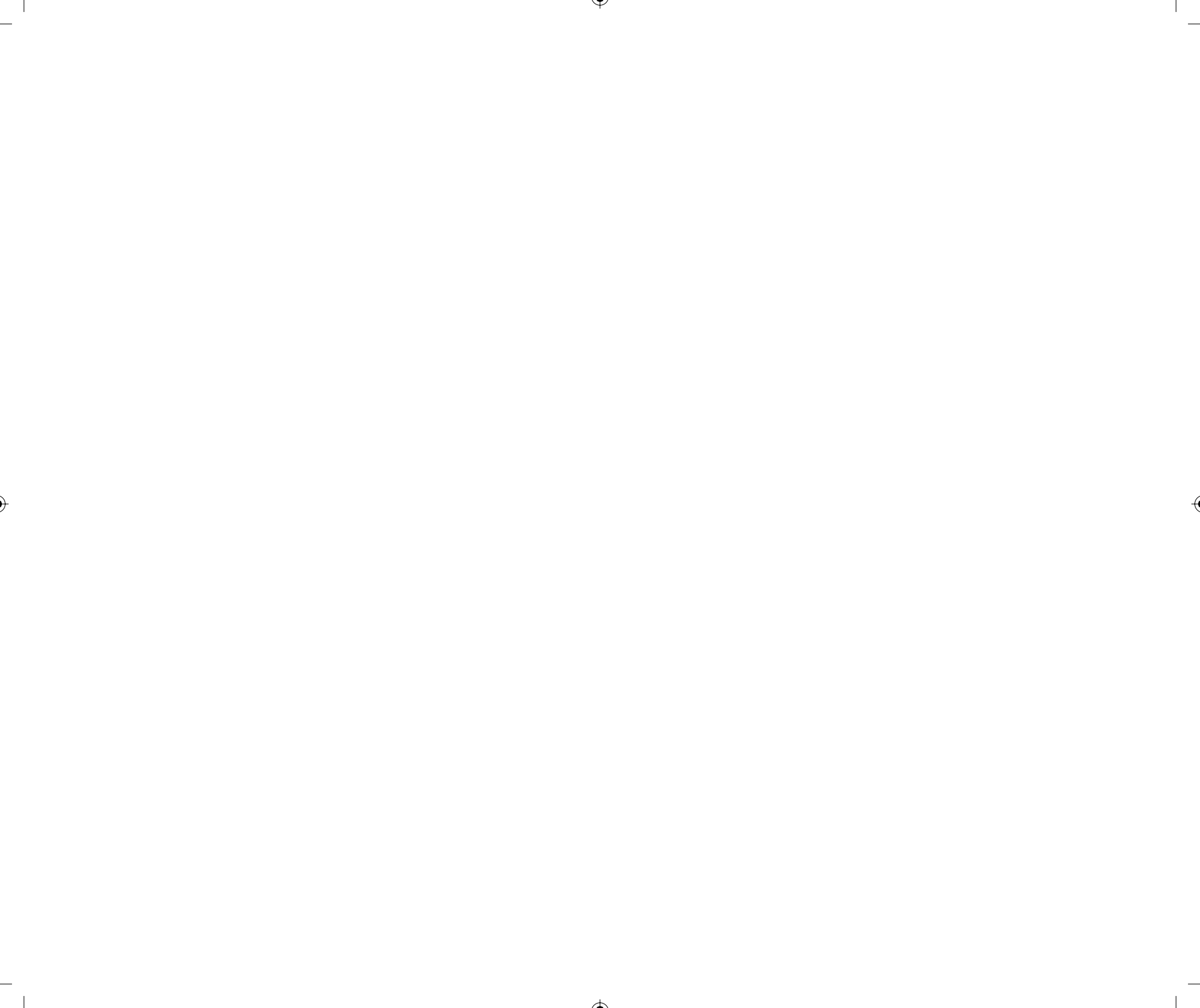
- [6] Talevski, J., Janusheva, V., Pejčinovska, M 2010. Teacher's development in relation to evaluation - Learning teams as a possibility for more effective assessment process of student's achievement (dorëshkrim i pramuarr për shtypje në dhjetor të vitit 2010 në revistën Educatia +) -ekipet mund të fokusohen në zgjidhjen e kësaj çështje dhe ta analizojnë ciklin e analizës - planifikimit - notimit.
- [7] Поповски, К. 2005. Докимологија. Shkup, Kitano
- [8] Doracak. 2007. Унапредување на оценувањето. USAID, SEA
- [9] <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/process.htm>, e marrë në dhjetor të vitit 2010

Ана Мицковска-Ралева
Центар за истражувања и креирање политики, Македонија

**ИНТЕР-КУЛТУРНИТЕ РАЗЛИКИ ВО
ДАВАЊЕТО ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ
ЗА УЧЕНИЦИТЕ: СТУДИЈА НА СЛУЧАЈ
ВО МАКЕДОНИЈА И ВО АНГЛИЈА**

Ana Mickovska-Raleva
Qendra për Hulumtim dhe Krijim të Politikave, Maqedoni

**DALLIMET NDËRKULTURORE NË KONTEKST
TË DHËNIES SË INFORMACIONIT
KTHYES PËR NXËNËS: STUDIM I RASTI
NË MAQEDONI DHE NË ANGLI**



ИНТЕР-КУЛТУРНИТЕ РАЗЛИКИ ВО ДАВАЊЕТО ПОВРАТНИ ИНФОРМАЦИИ ЗА УЧЕНИЦИТЕ: СТУДИЈА НА СЛУЧАЈ ВО МАКЕДОНИЈА И ВО АНГЛИЈА

Ана Мицковска-Ралева

РЕЗИМЕ

Една од основните методи за обликување на прилагодливи мотивациски шеми кај учениците е преку повратните информации што им ги даваат наставниците. Оттука, трудов ја испитува врската меѓу повратните информации што ги даваат наставниците во различни ситуации на постигања и мотивациските стратегии што условно се прифаќаат од учениците. Оваа врска се истражува преку една интер-културна студија којашто вклучува споредување на реакциите кон повратните информации на македонските и на англиските наставници кон истите хипотетички ситуации на реализација. Опишаните ситуации се инспирирани од истражувањето на Карол Двек „Имплицитните теории на интелигенцијата“ во кое таа тврди дека перцепцијата на учениците за своите способности е поврзана со повратните информации на наставниците (насочени кон способноста, напорот или стратегијата) што им се даваат по (не)успешното извршување на извесна задача. Резултатите покажуваат значителни разлики меѓу наставниците од двете земји во поглед на повратните информации што тие ги даваат за истата ситуација на реализирање. Тоа претставува добра основа за заемно споделување на добрите практики за да се стимулираат прифатливите однесувања на учениците кога тие се соочени со предизвикувачки задачи.

Клучни зборови: имплицитни теории, повратни информации, мотивација за постигање, мотивациски стратегии.

1. ВОВЕД

Речиси секој наставник во своето одделение има некој ученик којшто по одреден неуспех се повлекува во себе и покажува недоверба во своите способности, како и некој ученик кој истражува во истата ситуација на постигања и се обидува да го подобри своето постигање преку дополнителен напор. Ваквите различни реакции кон неуспехот покажуваат постоење на различни мотивациони стилови меѓу учениците, првиот се карактеризира како лошо приспособлив а вториот како приспособлив.

Истражувањето покажува дека една од основните методи за обликување приспособливи мотивациони шеми кај учениците е преку повратните информации што наставниците им ги даваат. Повратните информации ги информираат учениците за тоа што наставникот вреднува и очекува од нивното извршување, па оттука има моќ да ја одредува нивната самодоверба и да послужи како поттик за идните цели и успехот. Извесни автори (како на пр. Stipek, 1997, Thompson, 1997) прават разлика меѓу повратните информации насочени кон процесот (напорот, стратегијата) и кон личните склоности / карактерните особини (способноста, стабилните лични карактеристики). Додека првиот вид на повратни информации се однесува на интерните и менливите карактеристики, и се нагласува потенцијалот на учениците за промена; вториот се однесува на интерните, но обично стабилни и неменливи карактеристики.

2. ТЕОРЕТСКА РАМКА

2.1. Влијанието на повратните информации од наставниците врз начините за мотивација на учениците

Некои од студиите на Карол Двек го покажуваат корисниот ефект на повратната информација насочена кон вложениот труд врз сфаќањата на учениците за способностите и мотивациониот

стил на децата. Во еден од своите експерименти Двек (Dweck, 1975) дошла до сознание дека децата кои манифестираат беспомошност¹, кога се изложени на ситуации на успех и на неуспех и на кои им се даваат повратни информации за вложување напори (односно се подучуваат да ги припишуваат своите неуспеси на извесен недостиг на вложување напори) покажале повеќе истрајност кон тежината и користеле повеќе стратегии за решавање на проблемите. Од друга страна, децата кои биле изложени само на ситуации на успех и им биле давани знаци на пофалба не покажале подобрување во нивниот одговор на неуспехот.

Наспроти општото верување за позитивните ефекти од давањето пофалби на учениците, Милер и Двек (Muller - Dweck, 1998) покажале дека наставниците треба да внимаваат кога применуваат давање пофалби на учениците. Посебно пофалбите коишто се насочени кон способноста може потенцијално да бидат штетни во убедувањата за способноста на учениците и на мотивационите шеми, бидејќи тоа може да изразува извесно верување дека способноста претставува утврдена карактеристика и главна детерминанта на успехот. Притоа, неколку студии (Clifford, 1984; Reid and Borkowski, 1987; според Stipek, 1997) имаат покажано дека во некои ситуации на неуспех, повратните информации за стратегијата може да бидат поефикасни одошто повратните информации за вложувањето напори, бидејќи тие пренесуваат поконструктивна порака во поглед на успехот на учениците.

Имајќи го на ум горекажаното, на наставниците им се препорачува да даваат повратни информации во коишто причините за успехот или неуспехот им се припишуваат на факторите коишто се интерни и може да се контролираат од учениците. Следствено, по одреден неуспех на зададена задача, наставникот треба да понуди повратна информација којашто се однесува на вложениот напор или на стратегијата применета од ученикот (на пр.: „Ако се

¹ Несоодветен начин на мотивација што се карактеризира со недоверба во потенцијалот да се подобри нечија способност и, следствено, успехот, што резултира во непосредно откажување по извесна ситуација на неуспех.

обидеш да вложиш поголеми напори следниот пат, јас верувам дека ќе можеш да ја решиш задачата“; или „Можеби треба да се обидеш да учиш на друг начин / да применуваш поинаква стратегија во решавањето на задачата“). Правејќи го ова наставникот развива шеми за конструктивно однесување кај учениците и праќа порака дека еден привремен неуспех не треба да биде обесхрабрувачки, туку дека треба да претставува акција за натамошниот развој на менталните способности. Наспроти тоа, давањето повратни информации коишто се однесуваат на карактеристиките што не може да се контролираат, како што е интелигенцијата (на пр.: „Ти си толку паметен“) може да предизвикаат фиксација/опседнатост врз нечији способности и да создадат ризик ситуациите на неуспех да бидат сфатени како недостиг на способност.

2.2. Интер-културните разлики во давањето повратни информации

Многу студии (Schuster, Forsterlung and Weiner, 1989; Tuss, Zimmer and Ho, 1995; Rodrigues, 1980) ги покажуваат разликите во начините на кои луѓето од различни култури реагираат во исти ситуации на постигање. Најилустративни студии се оние коишто прават разлики меѓу источните и западните концепции и однесувања. Тие прават разлики меѓу наводната нагласка на источните култури врз напорот и нагласката на западните култури (а особено северноамериканската и британската) врз способноста како најважна детерминанта на успехот и неуспехот. Луѓето од западните култури обично поединецот го сфаќаат како независно суштество чие чувство на самопочитување треба да се негува преку поттикнување на верувањето во самиот себе (за способностите, јаките страни), додека истовремено негирајќи ги слабостите. Иако намерата на ваквата практика на социјализирање е да се развива вербата на детето во своите потенцијали, дадените повратни информации следствено ги нагласуваат карактеристиките на личноста како утврдени суштини коишто може да водат кон развивање лошо приспособливи начини на мотивација. Од друга

страна, колективистичките источни (т.е. азиски) земји имаат тенденција да ја поттикнуваат самокритиката преку нагласување на слабостите во повратните информации, додека истовремено се нагласуваат начините во коишто тие може да бидат подобрени. (Boekartes, 2003; Sato et al., 2004) Се верува дека ваквата практика ја јакне истрајноста на децата во ситуациите на реализирање, преку поддржување на мислењето дека способноста е лошо приспособлива карактеристика.

Меѓутоа, постои недостиг на истражувања за мотивациските стратегии и практиката на повратните информации прифатени од поединци од источноевропските земји, коишто може да се сметаат дека се некаде во средината на скалата на колективизмот-индивидуализмот. Ова истражување се обидува да пополни дел од оваа празнина преку споредување на користењето на повратните информации од наставниците во два културно различни контексти - Македонија и Англија.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

Примерокот опфати 74 наставници од средните училишта, 55 од женски и 13 од машки пол. Од нив 39 беа од Македонија (Скопје) и 35 од Англија (Кембриџшир). Беа поканети да замат учество наставници од сите наставни подрачја.

Практиките на повратните информации од наставниците беа проучувани преку **прашалник** којшто содржеше задачи во форма на виџети/описи на наставни ситуации, специјално подготвени за целите на оваа студија. Тие беа изготвени да го забележат користењето на повратните информации од наставниците во различни ситуации на реализирање. Задачите ги илустрираат секојдневните ситуации на наставните часови вклучувајќи ја и мотивацијата на учениците и барајќи од наставниците да ја наведат најтипичната реакција за секоја ситуација.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Највообичаените практики што се применуваат во повратните информации на наставниците од Македонија и од Англија се дадени во табелата 1. Наодите ја покажуваат доминантната прак-

тика на двете групи наставници кои се разликуваат во претставените ситуации на реализирање.²

Наставниците од Македонија наведоа дека користат **повратни информации насочени кон наставникот** (на пр.: „Јас сум многу задоволен од твојата работа“ или „Јас очекувам повеќе

Табела 1. Користење на повратните информации од наставниците во различни ситуации на реализирање

Повратни информации за одреден ученик кој сака да ја подобри својата оценка							
Прашање 1: Ученикот У многу напорно работи на Вашите часови. Тој секогаш си ја сработува својата домашна задача, ги завршува сите дадени задачи, покажува интерес за наставниот предмет и поставува прашања. Меѓутоа, во текот на првиот класификационен период неговата работа никогаш не е оценета повисоко од оценката С. Сепак, тој не се откажува и е решен да ја подобри оценката. Во почетокот на вториот класификационен период, тој Ве прашува што треба да направи за да го подобри своето постигање. Што му кажувате Вие?							
Земја	Продолжи со обидите / работи напорно	Учи со разбирање	Давате пофалба за истрајноста	Ги истакнувате грешките, нудите сугестии	Нудите посебна помош / повратни информации	Ги покажувате критериумите за оценување	Вкупно*
Македонија	26 (56 %)	10 (22 %)	4 (9 %)	5 (11 %)	1 (2 %)	0	46
Англија	8 (19 %)	0	0	15 (36 %)	11 (26 %)	8 (19 %)	42
Вкупно	34	10	4	20	12	8	88
Повратни информации по одредена тешка задача							
Прашање 2: Кога некој ученик добро работи на дадена тешка задача, кој од следниве коментари Вие веројатно ќе му го кажете?							
Земја	Работеше многу напорно	Многу сум задоволен од твојата работа	Ти користеше добра стратегија / добро ѝ пристапи на задачата	Ти си толку паметен	Зависи од задачата	Вкупно	
Македонија	9 (24 %)	15 (38 %)	6 (15 %)	6 (15 %)	3 (8 %)	39	
Англија	11 (31 %)	2 (6 %)	15 (43 %)	1 (3 %)	6 (17 %)	35	
Вкупно	20	17	21	7	9	74	
Најефикасна повратна информација за да се мотивира ученик со ниски постигања							
Прашање 3: Ученикот Х покажува ниско ниво на успех на Вашите наставни часови. Вие верувате дека тој може да постигне подобар успех. Според Вас, каков вид на пофалба најдобро ќе го мотивира?							
Земја	Ја пофалувате способноста	Го пофалувате напорот	Очекувате повеќе	Давате посебни (процесни) повратни информации	Вкупно		
Македонија	7 (18 %)	21 (54 %)	11 (28 %)	0	39		
Англија	8 (24 %)	11 (31 %)	5 (14 %)	11 (31 %)	35		
Вкупно	15	32	16	11	74		
Chi-Square = 16,27; df = 3; p = 0.001							

² Статистичката значајност не беше пресметана за две од прашањата, заради барањето да се спојат квадратчињата (т.е. категориите). Овие прашања беа анализирани врз основа на процентот на одговорите во секоја категорија.

* Вкупен број на одговори (некои наставници дадоа повеќе од еден одговор).

од тебе“) почесто отколку што тоа го прават наставниците од Англија (види ја табелата 1 - прашања 2 и 3). Користењето на вакви екстерно засновани повратни информации како метода за охрабрување може потенцијално да биде опасно за ориентацијата на учениците кон целта, бидејќи тоа може да пренесе порака дека успехот на ученикот претставува, пред сè, средство за да се задоволи наставникот. Оттука, тоа веројатно ќе го насочи ученикот кон „надворешно вклучување“ (Marshall and Weinstein, 1984: 317) (на пр.: обид да ги задоволи очекувањата на наставникот), наместо кон образовните цели (на пр.: стремеж да ги задоволи своите внатрешни потреби за учење).

Освен тоа, наставниците од Македонија информираат за мотивирање на учениците за постигнување повисок успех преку **ставање нагласка врз напорот** и сугерирање дека тие треба да работат напорно. Оваа форма на повратна информација се смета за ефикасна во промовирањето на приспособливи мотивациски шеми. (Dweck, 1975; Muller and Dweck, 1998), но се верува дека нејзините ефекти ќе бидат зајакнати ако се комбинираат со коментарите за стратегијата при извршувањето на задачата (Dweck, 1999). Меѓутоа, наставниците од Македонија многу ретко го наведуваат давањето експлицитни повратни информации насочени кон стратегијата или кон специфичните аспекти на успехот што треба да се подобри. Ова би можело во извесни случаи да ги води учениците кон фрустрација, ако тие не успеваат да го подобрат успехот наспроти вложениот напор (Stipek, 1997). Затоа, некои од наставниците ја истакнаа својата готовност да се подобри оценката на некој ученик едноставно врз основа на вложениот напор, дури и ако ученикот застанува во успехот (на пр.: „Тој ќе биде пофален за својата истрајност“). Ваквата практика на давање пофалби наспроти резултатите од успехот е релативно често присутна во македонскиот школски систем, бидејќи отсуството на државни стандарди за оценување им овозможува на наставниците да развиваат свои лични критериуми за евалвација. Оттука, бидејќи напорот се смета за значаен, а наставниците немаат можност да го оценуваат тоа како посебен фактор, некои од нив одлучуваат да го додадат кон оценката за школскиот успех.

Од наставниците во Англија, пак, се бара да се придржуваат кон националните стандарди за евалвација на успехот и да ги оценуваат стриктно резултатите. Меѓутоа, тие обично имаат можност да даваат посебни коментари коишто се однесуваат на брзината на работата и на однесувањето на учениците. Можеби ова е причината зошто тие, главно, изгледа дека го издвојуваат давањето повратни информации за напорот од давањето совети во поглед на **стратегијата** за решавање на задачата. Тие имаат тенденција да нудат **детални/конструктивни повратни информации** за успехот на ученикот преку укажување што конкретно тој треба да прави за да го подобри својот успех, нудејќи дополнителна помош при неговото учење и запознавајќи го со критериумите за оценување според кои треба да ја споредува својата работа. (Табела 1 - прашање 1)

5. ЗАКЛУЧОК

Според добиените наоди може да се заклучи дека стратегиите за повратните информации на поголемиот дел наставници во Англија се насочени кон развивање прилагодливи мотивациски шеми и образовни цели. Нивните повратни информации во најголем број од ситуациите биле насочени кон интерните и менливите карактеристики на учениците (на пр.: вложениот напор, стратегијата) и имале за цел да ги развиваат потенцијалните способности за самоконтрола и самооценување. Меѓутоа, можно е, исто така, дека врз прифаќањето на стратегиите за повратните информации, главно, влијаеле екстерни фактори од школскиот систем, односно вредностите и стандардите јасно промовирани од образовните власти во Англија (на пр.: принципите AfL - QCA, 2007), коишто не мора да се однесуваат на личните верувања на наставниците. И покрај тоа што актуелното користење на повратните информации треба да се испитува во реални ситуации на наставните часови, англиските наставници јасно *знаат* како да ги користат повратните информации како мотивациско средство и како механизам за развивање прифатливи мотивациски начини на живеење.

Од друга страна, наставниците во Македонија, соочени со отсуство на јасно промовирани современи образовни стандарди и вредности³, покажуваат дека применуваат помалку систематски стратегии за повратните информации коишто може, дури, да бидат и контрадикторни во извесни аспекти.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Stipek, D. J. (1997) Motivation and instruction. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, MacMillan, New York
- [2] Thompson, T. (1997) Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*. Vol. 1 (1), 49-63.
- [3] Dweck, C.S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- [4] Mueller, C. M. and Dweck, C. S. (1998) Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.75, 33-52.
- [5] Schuster, B., Forsterlung, F. and Weiner, B. (1989) Perceiving the causes of success and failure: A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.20 (2), 191-213.
- [6] Tuss, P., Zimmer, J., Ho, H. (1995) Causal attributions of underachieving fourth-grade students in China, Japan and The United States. *Journal of Cross-cultural Studies* vol. 26 (4), 408-425.
- [7] Rodrigues A., (1980) Causal ascription and evaluation of achievement - related outcomes: A cross-cultural comparison, *International Journal of Intercultural relations* Vol. 4, 378-389.
- [8] Boekartes, M., (2003) How do students from different cultures motivate themselves for academic learning, In F. Salili and R. Hoosain (Eds.) *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut
- [9] Sato T., Namiki H., Ando J., Hatano G. (2004) Japanese Conception and research on human intelligence. In Sternberg R. *International handbook of intelligence*, Cambridge: Cambridge University press
- [10] Marshall, H.H. and Weinstein, R.S. (1984) Classroom factors affecting students' self-fvaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, Vol. 54 (3), 301-325.
- [11] Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28198423%2954%3A3%3C301%3ACFASSA%3E2.0.CO%3B2-F> (Accessed 3 June, 2007)
- [12] Dweck, C.S. (1999) *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press, Philadelphia
- [13] QCA: Qualifications and Curriculum Authority (2007) Assessment for learning http://www.qca.org.uk/qca_4334.aspx (Accessed 20 May, 2007)
- [14] Delceva Dizdarevic, J., Adamcevska, S., Damovska, L. (2006) National report - Macedonia In P. Zgaga (Ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Pedagoska Fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana

³ Присутен е недостиг на јасно промовирана образовна доктрина; обуката на наставниците е, главно, теоретска и не ги запознава наставниците со современите образовни стандарди; можностите за професионален развој се скудни. (Delceva-Dizdarevic et al, 2006)

DALLIMET NDËRKULTURORE NË KONTEKST TË DHËNIES SË INFORMACIONIT KTHYES PËR NXËNËS: STUDIMI I RASTI NË MAQEDONI DHE NË ANGLI

Ana Mickovska-Raleva

REZYME

Njëra ndër metodat themelore për trajtësimin e skemave të përshtatura për motivimin e nxënësve është ajo që arrihet përmes informacioneve kthyesë, të cilat atyre ua japin arsimtarët. Duke u mbështetur në këtë parim, ky punim merret me lidhjen ndërmjet informacioneve kthyesë, të cilat i japin arsimtarët në situata të ndryshme në lidhje me të arriturat e nxënësve dhe varësisht nga strategjitë motivuese të pranuar nga nxënësit. Kjo lidhje studiohet përmes një studimi ndërkulturor, i cili përfshin krahasim të reagimeve ndaj informacioneve kthyesë të arsimtarëve të Maqedonisë dhe Anglisë gjatë realizimit të atyre situatave hipotetike. Situatat e përshkruara janë të frymëzuara nga hulumtimi i Carol Dweck-ut në lidhje me Teoritë e Inteligjencës. Në këtë studim ajo thekson se perceptimi i nxënësve për aftësitë e veta është i lidhur ngusht me informacionet kthyesë të marra nga arsimtarët (informacionet që kanë të bëjnë me aftësinë, mundin ose strategjinë) që u jepen fëmijëve pas realizimit të (pa)suksesshëm të ndonjë detyre të caktuar. Rezultatet paraqesin dallime të konsiderueshme ndërmjet arsimtarëve të dy vendeve në kontekst të informacioneve kthyesë që ata i japin për situata të njëjta. Ky fakt paraqet bazë të mirë për ndarje reciproke të praktikave të mira, që ashtu të stimulohen sjellje të pranueshme të nxënësve kur ata ballafaqohen me detyra sfiduese.

Fjalë kyçe: *teori implicite, informacione kthyesë, të arritura motivuese, strategji motivuese.*

1. HYRJE

Pothuajse çdo arsimtar e në klasë ka ndonjë nxënës që tërhiqet në vete pas ndonjë mossuksesit dhe shfaq shenja të mosbesimit ndaj aftësive të veta ose ndonjë nxënës tjetër që ngul këmbë në situatë të njëjtë mësimore dhe orvatet t’i përmirësojë të arriturat e tij përmes orvatjes plotësuese. Reagimet e këtilla të ndryshme ndaj mossuksesit dëshmojnë për ekzistimin e stileve të ndryshme të motivimit të nxënësve. Stili i parë konsiderohet si stil i papërshtatshëm, ndërsa stili i dytë si i përshtatshëm.

Hulumtimi ka vërtetuar se njëra ndër metodat themelore për trajtësimin e skemave të përshtatura për motivimin të nxënësve është ajo që arrihet përmes informacioneve kthyesë, të cilat arsimtarët ua japin nxënësve. Informacionet kthyesë i informojnë nxënësit për atë se çka vlerëson arsimtari, gjegjësisht çka pret ai nga nxënësit. Prandaj, informacioni kthyes ka fuqi ta përcaktojë vetëbesimin e tyre dhe të shërbejë si nxitje për qëllimet e ardhshme të suksesit. Autorë të ndryshëm (si p.sh. Stipek, 1997, Thompson, 1997) bëjnë dallim ndërmjet informacioneve kthyesë të drejtuara kah procesi i orvatjes (strategjitë) dhe informacioneve tjera që kanë të bëjnë me dispozitat/veçoritë personale (aftësia, karakteristikat e personalitetit të qëndrueshëm). Përderisa lloji i parë i informacioneve kthyesë ka të bëjë me karakteristikat interne dhe të ndryshueshme, ku theksohet potenciali i nxënësve për ndryshim, lloji i dytë i ngërthen karakteristikat interne, por të qëndrueshme dhe të pandryshueshme.

2. KORINIZA TEORIKE

2.1. Ndikimi i informacioneve kthyesë të arsimtarëve ndaj mënyrave të motivimit të nxënësve

Disa nga studimet e Carol Dweck-ut e dhanë efektin e tyre të dobishëm ndaj konceptioneve aftësuese dhe mënyrave të motivimit të fëmijëve. Në një eksperiment të saj Dweck-u (1975) ka ardhur në

përfundim se fëmijët të cilët manifestojnë paaftësi¹ kur janë të ekspozuar në situata të suksesit ose mossuksesit dhe u jepet informacion kthyes për mundin e dhënë (p.sh. u bëhet me dije se dështimi është rezultat i mosangazhimit të duhur), më tej kanë treguar më shumë këmbëngulësi ndaj nxënies së përmbytjes mësimore dhe kanë shfrytëzuar më shumë strategji për zgjidhjen e problemeve. Nga ana tjetër, fëmijët që janë ekspozuar vetëm në situata të suksesit dhe atyre u janë dhënë lëvdata, ata më tej nuk kanë shfaqur shenja të përmirësimit në situatat e dështimit.

Përkundër besimit të shtrirë gjithandej në lidhje me efektet pozitive të lëvdatave të nxënësve, Muller dhe Dweck (1998) kanë bërë me dije se arsimtarët duhet të kenë kujdes sesi e zbatojnë parimin e dhënies së lëvdatave. Në veçanti lëvdatat që kanë të bëjnë me aftësinë ka mundësi të jenë të dëmshme për besimin e nxënësve në aftësitë tyre, gjegjësisht mund të kenë efekt negativ ndaj skemave motivuese. Ky efekt i dëmshëm arrihet për shkak se lëvdatat e tilla mund të krijojnë ndonjë bindje se një karakteristikë e caktuar është element determinues i suksesit të nxënësit. Në këtë frymë disa studime të tjera (Clifford, 1984; Reid and Borkowski, 1987; sipas Stipek, 1997) kanë vërtetuar se në disa situata të mossuksesit informacionet kthyesë për strategjinë mund të bëhen më efikase sesa informacionet kthyesë për mundin e dhënë, për shkak se ato përcjellin porosi më konstruktive në lidhje me suksesin e nxënësve.

Duke e pasur parasysh këtë që u tha më lart, arsimtarëve u rekomandohet të japin informacione kthyesë në të cilat shkaqet e suksesit ose të mossuksesit do t’u përshkruhen faktorëve intern, pra atyre faktorëve që mund të kontrollohen nga nxënësit. Përveç kësaj, pas mossuksesit të caktuar gjatë zgjidhjes së ndonjë detyre, arsimtari duhet të ofrojë informacion kthyesë që ka të bëjë me mundin ose strategjinë e zbatuar nga nxënësit (p.sh. “Nëse herën tjetër orvatesh më tepër, besoj se do të mund ta zgjidhësh detyrën” ose “Ndoshta

¹ Mënyrë motivuese që pranohet keq, e cila karakterizohet me një mosbesim në potencialin për ta përmirësuar aftësinë dhe suksesin e ndokujt, që rezultoi me dorëzim të drejtpërdrejtë pas ndonjë situatë të caktuar të dështimit

do të duhet të orvatesh të mësosh në ndonjë mënyrë tjetër / të zbatosh ndonjë strategji tjetër më ndryshe në zgjidhjen e detyrës”). Në këtë mënyrë arsimtari zhvillon skema për sjellje konstruktive të nxënësve dhe jep një porosi, duke bërë me dije se një mospukës i përkohshëm nuk duhet të jetë dekurajues, por përkundrazi, duhet të paraqesë nxitje për zhvillim të mëtejshëm të aftësive mendore. Përkundrazi kësaj, dhënia e informacioneve kthyes, të cilat kanë të bëjnë me karakteristikat që nuk mund të kontrollohen, siç është inteligjenca (p.sh. “Ti je aq shumë i mençur”), mund të shkaktojnë fiksime ndaj aftësive të ndokujt, madje mund të shkaktojnë që mospukëset e caktuara të kuptohen edhe si shenja të paaftësisë.

2.2. Dallimet ndërkulturore në lidhje me dhënien e informacioneve kthyes

Shumë studime (Schuster, Forsterlung and Weiner, 1989; Tuss, Zimmer and Ho, 1995; Rodrigues, 1980) flasin për dallimet e mënyrave sesi njerëzit e kulturave të ndryshme i kuptojnë dhe reagojnë ndryshe ndaj situatave të njëjta të arritjeve mësimore. Studime më ilustrative janë ato që bëjnë dallime ndërmjet konceptioneve dhe sjelljeve Perëndimore dhe Lindore. Ato bëjnë dallim ndërmjet theksimit të supozuar të mundit (kontributit) në kulturat lindore dhe theksimit të aftësisë në kulturën perëndimore (në veçanti në atë të Amerikës Veriore dhe të Britanisë), si përcaktuese më e rëndësishme për sukses ose mospukës. Njerëzit e kulturave perëndimore e perceptojnë individin si qenie të pavarur. Sipas këtij koncepti, duhet kultivuar ndjenja e vetërespektit, duhet fuqizuar vetëbesimi (për aftësitë dhe për avantazhet) dhe njëkohësisht duhet të shpërfillen dobësitë. Ndonëse qëllimi i praktikës së këtillë është që të zhvillohet besimi i fëmijës në potencialet e tij, informacionet e dhëna kthyes vetvetiu i theksojnë karakteristikat e personit si gjëra esenciale, me çka mund të bëhen shkak për zhvillimin e mënyrave të motivimit që adaptohen me vështirësi. Nga ana tjetër, vendet lindore kolektiviste (vendet aziatike), synojnë nxitjen e vetëkritikës, përmes theksimit të dobësive në informacionet kthyes, ku i theksojnë edhe mënyrat sesi mund të përmirë-

sohen ato (Boekartes, 2003; Sato et al., 2004). Besohet se praktika e këtillë e fuqizon qëndrueshmërinë e fëmijëve në situata të të arriturave mësimore, përmes mbështetjes së mendimit se aftësia është një karakteristikë që vështirë kalitet.

Sidoqoftë, në sferën e hulumtimit të strategjive motivuese dhe praktikave të informacioneve kthyes të pranuar nga individë të vendeve të Evropës Jugore ka zbrazëtira të caktuara, të cilat mund të konsiderohet se janë diku ndërmjet kolektivizmit dhe individualizimit. Ky hulumtim orvatet të plotësojë një pjesë të kësaj zbrazëtire përmes krahasimit të informacioneve kthyes të arsimtarëve në dy kontekste të ndryshme kulturore - në Maqedoni dhe në Angli.

3. METODOLOGJIA

Mostra përbëhej nga 74 arsimtarëve të shkollave të mesme, 55 femra dhe 13 meshkuj. 39 prej tyre ishin nga Maqedonia (Shkupi) dhe 35 ishin nga Anglia (Cambridgeshire). Në këtë rast u ftuan të marrin pjesë arsimtarë nga të gjithë lëmenjtë shkencore.

Praktikat e informacioneve kthyes të arsimtarëve u studiuuan përmes një **pyetëso**, i cili përmbante detyra në formë të skicave, të përgatitura enkas për qëllimet e këtij studimi. Ata ishin përgatitur për ta regjistruar përdorimin e informacioneve kthyes të arsimtarëve në situata të ndryshme të të arriturave mësimore. Detyrat i ilustrojnë situatat e përditshme gjatë orëve mësimore, duke përfshirë edhe motivacionin e nxënësve dhe duke kërkuar nga arsimtarët që t’i japin përgjigjet më tipike për secilën situatë.

4. REZULTATET DHE DISKUTIMI

Praktikat më të zakonshme të cilat zbatohen në informacionet kthyesë të arsimtarëve të Maqedonisë dhe Anglisë janë të shënuara në Tabelën 1. Konstatimet e vërtetojnë praktikën dominuese të të dy-

ja grupeve, të cilat dallohen mes vete në situatat e dhëna të të arritave mësimore.²

Arsimtarët e Maqedonisë shënuan se përdorin **informacione kthyesë të drejtuara nga arsimtari** (p.sh. “Unë jam shumë i kënaqur nga puna jote” ose “Unë pres më shumë prej teje”) më shumë sesa ar-

Tabela 1. Përdorimi i informacioneve kthyesë të arsimtarëve në situata të ndryshme të të arritave mësimore

Informacione kthyesë për nxënësin që dëshiron ta përmirësojë notën							
Pyetja 1: Nxënësi Y punon shumë në orët tuaja. Ai gjithnjë i bën detyrat e shtëpisë, i përfundon të gjitha detyrat e dhëna, shfaq interes për lëndën mësimore dhe parashtron pyetje. Mirëpo, gjatë tremujorit të parë, nota e tij asnjëherë nuk notohej më shumë se C (3). Ai nuk heq dorë dhe është i vendosur ta përmirësojë notën. Në fillim të tremujorit të dytë, ai ju pyet se çka duhet të bëjë që t'i përmirësojë ta arriturat e tij. Çka i thoni ju?							
Vendi	Vazhdo të angazhohesh/ Mundohu më shumë	Mëso me kuptim	E lavdëroni për këmbëngulësinë e tij	I theksoni gabimet dhe ofroni sugjerime	Ofroni ndihmë të posaçme / informacione kthyesë	Ia tregoni kriteret e notimit	Gjithsej*
Maqedonia	26 (56 %)	10 (22 %)	4 (9 %)	5 (11 %)	1 (2 %)	0	46
Anglia	8 (19 %)	0	0	15 (36 %)	11 (26 %)	8 (19 %)	42
Gjithsej	34	10	4	20	12	8	88
Informacione kthyesë pas ndonjë detyrë të vështirë							
Pyetja 2: Kur nxënësi e punon mirë ndonjë detyrë të vështirë, cilin nga komentet vijuese do t'ia jepni?							
Vendi	Je angazhuar shumë	Jam shumë i kënaqur nga puna jote	Ti ke përdorë një strategji të mirë/mirë në zgjidhjen e detyrës	Ti je aq shumë i mençur	Varet nga detyra	Gjithsej	
Maqedonia	9 (24 %)	15 (38 %)	6 (15 %)	6 (15 %)	3 (8 %)	39	
Anglia	11 (31 %)	2 (6 %)	15 (43 %)	1 (3 %)	6 (17 %)	35	
Gjithsej	20	17	21	7	9	74	
Informacioni kthyes më efikas për motivimin e nxënësit me të arritura të ulëta							
Pyetja 3: Nxënësi X ka nivel të ulët të suksesit në orët tuaja mësimore. Ju besoni se ai mund të arrijë sukses më të mirë. Çfarë lloji të lëvdave mendoni se do ta motivojnë atë më së miri?							
Vendi	E lavdëroni për aftësinë e tij	E lavdëroni mundin e tij	Pritni më shumë	Jepni informacione të posaçme kthyesë (procesuese)	Gjithsej		
Maqedonia	7 (18 %)	21 (54 %)	11 (28 %)	0	39		
Anglia	8 (24 %)	11 (31 %)	5 (14 %)	11 (31 %)	35		
Gjithsej	15	32	16	11	74		
Chi-Square = 16,27; df = 3; p = 0.001							

² Rëndësia statistikore nuk ishte e logarituar për dy pyetjet “për shkak të kërkesës për bashkimin e kuadrateve (gjegjesisht kategorive). Këto pyetje u analizuan në bazë të përqindjes së përgjigjeve për secilën kategori.

* Numri i përgjithshëm i përgjigjeve (disa arsimtarë dhanë më shumë se një përgjigje)

simtarët nga Anglia (shih Tabela 1 - Pyetjet 2 dhe 3). Përdorimi i informacioneve kthyesë të këtilla eksterne, kjo si metodë e inkurajimit, ka mundësi të jetë i rrezikshëm për orientimin e nxënësve drejt qëllimit, për shkak kjo mund të japë porosi se suksesi i nxënësit është mjet me të cilin në rend të parë duhet të kënaqet arsimtari. Prandaj, një qasje e këtillë me siguri se do ta shpie nxënësin drejt “përfshirjes jothelbësore” (Marshal and Weinstein, 1984: 317) (për shembull, do të orvatet t’i përmbush pritjet e arsimtarit, e jo t’i arrijë qëllimet arsimore (p.sh. të orvatet t’i përmbush nevojat e tij të brendshme për mësim).

Përveç kësaj, arsimtarët e Maqedonisë raportojnë për motivimin e nxënësve, për arritjen e suksesit më të lartë përmes **theksimit të mundit**, si dhe duke sugjeruar se nxënësit duhet të angazhohen më tepër. Kjo formë e informacioneve kthyesë konsiderohet si efikase në drejtim të promovimit të skemave të përshtatshme për adaptim. (Dweck, 1975; Muller and Dweck, 1998), mirëpo besohet se efektet e tyre do të fuqizohen nëse kombinohen me komentet në lidhje me strategjinë e përdorur gjatë kryerjes së detyrës (Dweck, 1999). Arsimtarët e Maqedonisë shumë rrallë e theksojnë dhënien e informacioneve kthyesë eksplicite, të orientuara kah strategjia ose kah aspektet specifike të suksesit që duhet të përmirësohet. Në raste të caktuara kjo mund t’i shpie nxënësit në frustracion, nëse ata, edhe përkundër angazhimit, nuk arrijnë ta përmirësojnë suksesin (Stipek, 1997). Prandaj disa arsimtarë e theksojnë gatishmërinë e tyre për t’ia përmirësuar notën ndonjë nxënësi thjesht duke u bazuar në angazhimin e nxënësit, madje edhe nëse ai stagnon me sukses (p.sh. *“Ai do të lavdërohet për këmbëngulësinë e tij”*). Praktika e këtillë e dhënies së lëndave, përkundër rezultateve të mossuksesit, është relativisht e pranishme në Sistemin shkollor të Maqedonisë, sepse mungesa e standardeve shtetërore për notim u lë hapësirë arsimtarëve të zhvillojnë kriteret personale për evaluim. Meqenëse angazhimi konsiderohet si i rëndësishëm, ndërsa arsimtarët nuk kanë mundësi ta vlerësojnë atë si faktor të posaçëm, disa arsimtarë vendosin t’ia shtojnë atë notave të marra në mësim.

Nga ana tjetër, prej arsimtarëve të Anglisë kërkohet t’u përmbahen standardeve nacionale për evaluimin e suksesit dhe për eva-

luimin e suksesit, si dhe për vlerësimin e përpiktë të rezultateve. Mirëpo, arsimtarët anglezë zakonisht kanë mundësi të japin komente të posaçme në lidhje me përmasën e punës dhe sjelljes së nxënësve. Ndoshta për këtë arsye ata kryesisht e dallojnë dhënien e informacioneve kthyesë për mundin nga dhënia e këshillave në favor të strategjisë për zgjidhjen e detyrës. Ata synojnë të japin **informacione kthyesë konstruktive** edhe në detaje për suksesin e nxënësve, duke u treguar nxënësve konkretisht se çka duhet të bëjnë, që ashtu ta përmirësojnë suksesin, si dhe duke ofruar ndihmë plotësuese duke e informuar nxënësin me kriteret e notimit, të cilave ai duhet të përmbahet gjatë punës (mësimi). (shih Tabela 1 - Pyetje 1).

5. PËRFUNDIMI

Nga gjithë sa thamë më sipër mund të përfundohet se, në bazë të konstatimeve të arritura, strategjitë për informacione kthyesë të pranuar nga pjesa më e madhe e arsimtarëve të Anglisë kanë të bëjnë me zhvillimin e skemave të përshtatshme motivuese dhe qëllimeve mësimore. Informacionet e tyre kthyesë në numrin më të madh të rasteve kanë qenë të orientuara kah karakteristikat interne dhe të ndryshueshme të nxënësve (p.sh. angazhimi (mundi) strategjia) dhe e kanë pasur për qëllim zhvillimin e aftësive të mundshme për vetëkontroll dhe vetëvlerësim. Mirëpo, gjithashtu ka mundësi që në lidhje me pranimin e strategjive për informacione kthyesë të kenë ndikuar edhe faktorë të jashtëm të sistemit shkollor, gjegjësisht vlerat dhe standardet e promovuara nga autoritetet arsimore të Anglisë (p.sh. parimet AfL - QCA, 2007), të cilat nuk është patjetër të përputhen me bindjet personale të arsimtarëve. Përkundër faktit se përdorimi i tanishëm i informacioneve kthyesë duhet të provohet në situata reale në orë mësimore, arsimtarët anglezë e *dinë* qartë sesi t’i shfrytëzojnë informacionet kthyesë si mjet motivues dhe si mekanizëm për zhvillimin e mënyrave të pranueshme motivuese të jetesës.

Nga ana tjetër, arsimtarët e Maqedonisë të ballafaquar me mungesën e standardeve dhe vlerave bashkëkohore arsimore³ dhe qartë të promovuara, dëshmojnë se ata zbatojnë strategji më pak sistematike për informacione kthyese, të cilat në aspekte të caktuara mund të jenë kundërthënëse.

REFERENCAT

- [1] Stipek, D. J. (1997) Motivation and instruction. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, MacMillan, New York
- [2] Thompson, T. (1997) Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*. Vol. 1 (1), 49-63.
- [3] Dweck, C.S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- [4] Mueller, C. M. and Dweck, C. S. (1998) Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.75, 33-52.
- [5] Schuster, B., Forsterlung, F. and Weiner, B. (1989) Perceiving the causes of success and failure: A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.20 (2), 191-213.
- [6] Tuss, P., Zimmer, J., Ho, H. (1995) Causal attributions of underachieving fourth-grade students in China, Japan and The United States. *Journal of Cross-cultural Studies* vol. 26 (4), 408-425.
- [7] Rodrigues A., (1980) Causal ascription and evaluation of achievement - related outcomes: A cross-cultural comparison, *International Journal of Intercultural relations* Vol. 4, 378-389.
- [8] Boekartes, M., (2003) How do students from different cultures motivate themselves for academic learning, In F. Salili and R. Hoosain (Eds.) *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut
- [9] Sato T., Namiki H., Ando J., Hatano G. (2004) Japanese Conception and research on human intelligence. In Sternberg R. *International handbook of intelligence*, Cambridge: Cambridge University press
- [10] Marshall, H.H. and Weinstein, R.S. (1984) Classroom factors affecting students' self-fvaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, Vol. 54 (3), 301-325.
- [11] Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28198423%2954%3A3%3C301%3ACFASSA%3E2.0.CO%3B2-F> (Accessed 3 June, 2007)
- [12] Dweck, C.S. (1999) *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press, Philadelphia
- [13] QCA: Qualifications and Curriculum Authority (2007) Assessment for learning http://www.qca.org.uk/qca_4334.aspx (Accessed 20 May, 2007)
- [14] Delceva Dizdarevic, J., Adamcevska, S., Damovska, L. (2006) National report - Macedonia In P. Zgaga (Ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Pedagoska Fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana

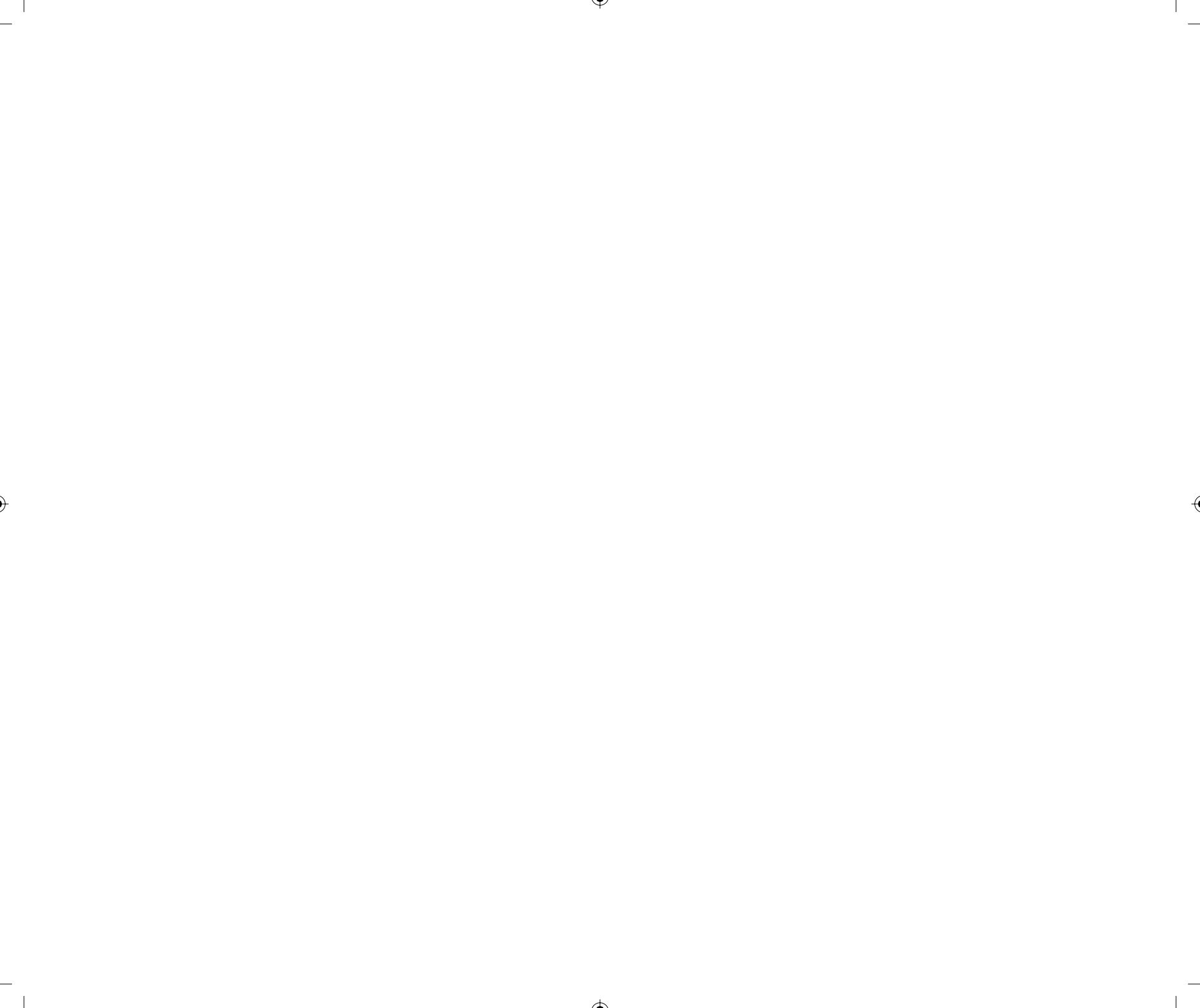
³ Nuk ka doktrinë të qartë; trajnimi i arsimtarëve është kryesisht teorik dhe nuk i familjarizon ata me përvojat bashkëkohore arsimore; ndërsa mundësitë për zhvillim janë të pamjaftueshme. (Delceva-Dizdarevic et al, 2006)

Катица Спасовска-Бинчева
Државен испитен центар, Македонија

**ПОВАЖНО Е КОЛКУ ЗНАМ
ИЛИ КОЈ МЕ ОЦЕНУВА?**

Katica Spasovska-Bincheva
Qendra e Provimeve Shtetërore, Maqedoni

**A ËSHTË MË ME RËNDËSI SE SA DI
OSE SE KUSH MË NOTON?**



ПОВАЖНО Е КОЛКУ ЗНАМ ИЛИ КОЈ МЕ ОЦЕНУВА?

Катица Спасовска-Бинчева

РЕЗИМЕ

Предмет на разгледување во овој труд е недоволната метриска објективност кај човекот како мерен инструмент. Имено, овде може да се види како мерењето на една иста величина - знаењето на ученикот - дава различни резултати ако е мерено со различни мерни инструменти - овде секој оценувач е посебен инструмент. Исто така, авторот сака да го истакне значењето на постоење на добро упатство за оценување и неговото влијание врз објективноста при оценувањето. Во фокусот на спроведеното истражување е оценувањето на една иста задача од математика, решавана од 7 различни ученици, чиј идентитет за оценувачите не е познат. Секоја од седумте решавани задачи е прегледана по два пати од 60 оценувачи - наставници во средното образование од повеќе училишта во државата. Првото прегледување е спроведено без упатство за оценување, а второто прегледување е согласно заедничко упатство за оценување за сите оценувачи.

Притоа добиените резултати од оценувањето во двата случаи се групирани во табела и се анализирани. Овде доаѓа до израз влијанието на „личната равенка“ на наставникот, составот на учениците со кои конкретниот оценувач работи во училиштето, како и некои други фактори кои влијаат врз објективноста при оценувањето на писмените задачи.

Клучни зборови: мерење, инструмент, проверување, вреднување, оценување: субјективно - објективно, тест на знаење, задача, оценувач, упатство за оценување.

1. ВОВЕД

Мерењето како доделување на броеви на појавите или на својства на објектите, врз основа на одредени правила, нужно вклучува во себе три компоненти: големина која се мери, инструмент за мерење и техника на мерење.

Најстариот инструмент за мерење е човекот. Но, за овој праинструмент истражувањата покажуваат дека е со слаби метрички карактеристики (валидност, објективност, доследност и осетливост). Сите инструменти кои подоцна се пронајдени и кои науката и понатаму ги пронаоѓа, претставуваат само напори човекот да се замени со друг попрецизен инструмент. Меѓутоа, ваквата замена во природните науки е полесно остварлива, што не е случај и со општествените. На пример, како е возможно да се измери дали некој е виновен за нешто или не, без учество на човекот? Или, да се измери што е убаво, а што чесно?

1.1. Проверување и оценување

Оценувањето на знаењата на учениците е, всушност, еден вид мерење. Знаењето е субјективна психолошка категорија што не може директно да се утврдува или да се мери. Така знаењето се мери посредно, преку одговорите на учениците: усни или писмени. Можноста за грешка кај индиректните мерења е поголема, во однос на директните мерења. Но, тоа не значи дека индиректното мерење е помалку вредно од директното. Главна претпоставка кај овој вид мерење е да постои поврзаност помеѓу величината која се мери - одговорот на ученикот, и величината која сакаме да ја измериме - знаењето на ученикот. Постоењето на потполно сложување меѓу овие две величини ја условува точноста на мерењето. Сепак, истражувањата покажуваат дека најчесто во пракса тоа не е случај.

Следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците е значајно стручно и општествено прашање од об-

ласта на образованието, на кое му се посветува големо внимание и за кое сè почесто се расправа во училиштата, но и надвор од нив. Оценувањето на знаењата и другите постигања на учениците е сигурно една од најтешките „морални“ задачи за секој наставник. Притоа доаѓаат до израз повеќе слабости. Една од најчесто истакнуваните слабости на оценувањето е субјективноста. Истражувањата на тоа поле покажуваат дека изворот на можни грешки може да биде во:

- предметот на мерење;
- мерниот инструмент;
- техниката на мерење.

Современата педагогија проверувањето на знаењето го дели на субјективно и објективно. Во субјективното проверување спаѓа усното и писменото проверување. Во нашата наставна пракса усното проверување е многу распространето. Истражувањата за овој вид проверување покажале дека наставникот во текот на испитот мерејќи го знаењето, истовремено мери и други особини на конкретниот ученик, како на пример: способноста за вербално изразување, ало-ефектот што претходно ученикот го предизвикал, однесувањето на ученикот и друго. Поради тоа овој вид на проверување има наставна, но не и мерна вредност.

1.2. Објективноста како проблем

Во некои подрачја, како што се педагогијата и психологијата, се прават напори инструментот - човек да се замени со инструментот - тест. Доколку станува збор за објективни тестови на знаење, тогаш проблемот на непрецизно мерење е надминат. Но, многу често е неопходно во тестовите покрај разните видови објективни прашања, да се внесат и прашања од есејски вид, односно во математика, физика и други науки - задачи со целосна постапка на решавање.

Предмет на разгледување на овој труд е токму оценувањето на ваква задача од математика, решавана од седум ученици, а изработката на секој од нив е вреднувана и оценувана од страна на 60 наставници-оценувачи, и тоа два пати: со и без упатство за оценување.

2. ИЗВЕДУВАЊЕ НА ОЦЕНУВАЊЕТО

2.1. Работилница 1: Вреднување според сопствени мерила

Во рамки на обуката за оценување, со 60 наставници по математика од средните училишта во државата, реализирани се две работилници од областа на оценувањето.

На првата работилница секој учесник требаше да оцени писмена изработка на решавана/решена задача по математика, без користење на упатство за оценување, според свои лични критериуми и проценки. Притоа, на оценувачите не им беше познат идентитетот на учениците. Исто така, изработките на задачите се од ученици од разни училишта. Предмет на оценување беа изработки на седум различни ученици кои решавале една иста задача, вреднувана со максимум 5 бода. Притоа се водеше грижа да бидат земени изработки од ученици кои изработиле за: 0, 1, 2, 3, 4 и 5 бода. Резултатите од оценувачите се дадени во табела 1.

Табела 1: Вреднување без користење на упатство за оценување

	Број на оценувачи кои задачата ја оцениле со						Вкупно оценувачи
	0 бодови	1 бод	2 бода	3 бода	4 бода	5 бода	
Прв ученик	57*	3	/	/	/	/	60
Втор ученик	13	42*	5	/	/	/	60
Трет ученик	2	8	39*	10	1	/	60
Четврти ученик	/	/	5	50*	4	1	60
Петти ученик	/	/	/	11	49*	4	60
Шести ученик	/	/	/	/	6	54*	60
Седми ученик	18*	15	20	7	/	/	60

*Забелешка. Бројот на оценувачи кои точно ја вреднувале задачата на конкретен ученик е означен со симболот *.*

2.2. Работилница 2: Вреднување според упатство за оценување

На втората работилница секој учесник требаше повторно да ги оцени истите изработки, но сега со користење на упатство за оценување (претходно тестирано на случајно избрани изработки од ученици). Како што се очекуваше, овој пат оценувачите беа повоедначени во оценувањето. Меѓутоа, сепак и во двата случаи одредени фактори извршија влијание за одредена доза на субјективност при оценувањето.

Резултатите од оценувањето се дадени во табела 2.

Табела 2: Вреднување со користење на упатство за оценување

	Број на оценувачи кои задачата ја оцениле со						Вкупно оценувачи
	0 бодови	1 бод	2 бода	3 бода	4 бода	5 бода	
Прв ученик	60*	/	/	/	/	/	60
Втор ученик	2	58*	/	/	/	/	60
Трет ученик	2	2	56*	/	/	/	60
Четврти ученик	/	/	4	56*	/	/	60
Петти ученик	/	/	/	/	57*	3	60
Шести ученик	/	/	/	/	/	60*	60
Седми ученик	29*	18	13	/	/	/	60

Забелешка. Бројот на оценувачи кои точно ја вреднувале задачата на конкретен ученик е означен со симболот *.

3. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Анализирајќи ги резултатите од оценувањето, може да се заклучи следното:

Евидентни се разликите во бодирањето во случај кога не се користи упатство за оценување и кога се користи упатство за оценување.

Оценувачите помалку грешат во случаите кога станува збор за задача која реално треба да се вреднува со минимум или максимум бодови (во случајот 0 или 5). Ова е присутно и во првата и во втората табела, само што во втората табела бројот на оние кои неправилно вреднувале е помал во однос на првата табела, т.е.

оценувањето со користење на упатство е попрецизно од оценувањето без користење на упатство што, впрочем, и се очекува.

Меѓутоа, тоа не е случај со бодовите за задачата решавана од седмиот ученик, па се поставува прашањето: зошто?

На првата работилница наместо со 0 бодови, 15 оценувачи ја вреднувале оваа задача со 1 бод, дури 20 оценувачи со 2 бода и 7 оценувачи со 3 бода.

На втората работилница наместо со 0 бодови, 18 оценувачи ја вреднувале оваа задача со 1 бод и 13 оценувачи со 2 бода, односно вкупно 31 оценувач ја вреднувале задачата со повеќе бодови, иако притоа се користело упатство за оценување.

Но, ако се погледне задачата, не е тешко да се претпостави причината зошто 42 оценувачи не ја бодирале задачата со вистинската вредност (0 бодови), односно ја прецениле. Овде, најверојатно влијаела должината и прегледноста на напишаното, а можеби кај некои од оценувачите и вложениот труд од страна на ученикот, но и „личната равенка“ или пракса на оценување на наставникот. Анализата на податоците покажа дека поголемиот дел од овие 42 оценувачи се наставници кои работат во неатрактивни училишта со ученици со пониски постигања, па веројатно поради тоа имаат и понизок критериум при оценувањето.

Кога станува збор за средните вредности на бодовите, може да се заклучи дека постојат повеќе разлики меѓу различните оценувачи и дека помал број оценувачи ја оцениле задачата со точниот број бодови. Некои од нив ја прецениле, а други, пак, ја натцениле. Ова особено е изразено во првиот случај, односно кога оценувањето е реализирано без користење на упатство за оценување.

На прашањето, дали врз оценувањето има влијание средината во која работи наставникот -оценувач, одговорот е позитивен. Имено, оценувачите кои беа „пофлексибилни“, односно „поблаги“ се покажа дека претежно работат во училишта кои се неатрактивни и во кои најчесто се запишуваат и учат ученици со помали способности и недоволно развиени работни навики. Ова особено дојде до израз при оценувањето на задачата од седмиот ученик.

Што се однесува до работното искуство, не може да се каже дека тоа влијае на објективноста и прецизноста во оценувањето. Имено, некои наставници со мало работно искуство (на пример 3-годишно) ги вреднувале и оцениле изработките на учениците максимално коректно и прецизно, исто како и наставниците со работно искуство од над 20 години.

Бидејќи оценувачите оценуваат задачи од ученици чиј идентитет не е им е познат, не е познато ниту училиштето, па дури ни местото во кое тие учат, одреден број од факторите кои влијаат на субјективноста при оценувањето, во овој случај се исклучени. Така на пример, овде не може да стане збор за: ало-ефект (хомо или хетеро), користење на оценката како дисциплинска мерка, логичка грешка.

4. ЗАКЛУЧОЦИ

- Човекот е слаб и непрецизен, но незаменлив мерен инструмент. Без него едноставно не се може. Поради тоа, најголемиот дел од напорите за негово „подобрување“, пред сè, треба да бидат насочени кон подобрување на неговата метриска објективност.
- Доследната примена на добро и проверено упатство за оценување значително ја подобрува објективноста.
- Секој наставник мора да биде свесен за својата „лична равенка“. Само така може „променливите“ од таа равенка да ги стави под контрола, со што би ја подобрил објективноста при оценувањето.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Grgin, T. (1994), Školska dokimologija, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [2] Попоски, К. (1996), Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, Скопје: МИС.
- [3] Карас, V. (2008), “Znanja I stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju”, Život I škola, br.20.
- [4] Петроска-Бешка, В. (2007), Оценување со тестови на знаење, Скопје: Филозофски факултет.
- [5] free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Ocjenjivanje%20ucenika.pdf
- [6] www.unizd.hr/LinkClick.aspx?fileticket=xLRcbFqX1gs%3D
- [6] hrvatskijezik.forumotion.com/t95-ocjenjivanje-ueenika
- [7] www.prvagimnazija.edu.rs/index.php?option=com_content&
- [8] www.unizd.hr/LinkClick.aspx?fileticket=lfZ%2boB8K2mk%3d&
- [9] www.slideshare.net/vhrzica/procjena-znanja

A ËSHTË MË ME RËNDËSI SE SA DI OSE SE KUSH MË NOTON?

Katica Spasovska-Binçeva

REZYME

Në këtë punim është shqyrtuar objektiviteti i pamjaftueshëm metrik si instrument matës te njeriu. Në fakt, këtu mund të shihet sesi matja e një segmenti të njëjtë - dija e nxënësit - jep rezultate të ndryshme, nëse matet me instrumente të ndryshme matëse - ku secili notues paraqet instrument të veçantë. Po ashtu autori dëshiron ta theksojë edhe rëndësinë e ekzistimit të Udhëzimit të mirë për notim dhe ndikimin e tij ndaj notimit objektiv. Në fokusin e hulumtimit të realizuar është notimi i detyrës së njëjtë të matematikës, që është zgjedhur nga 7 nxënës të ndryshëm, identiteti i të cilëve nuk është publikuar. Të shtatë detyrat janë kontrolluar nga dy herë prej 60 notuesve-arsimtarëve të shkollave të mesme nga më shumë shkolla në vend. Kontrollimi i parë është bërë pa Udhëzimin për notim, ndërsa kontrollimi i dytë është bërë në përputhje me Udhëzimin e përbashkët për notim.

Ndërkohë, rezultatet e notimit nga të dyja rastet janë grupuar në tabelë dhe ashtu janë analizuar. Këtu vjen në shprehje “ekuacioni personal” i arsimitarit, përbërja e nxënësve me të cilët punon notuesi konkret, si dhe disa faktorë të tjerë, të cilët ndikojnë ndaj objektivitetit gjatë notimit të detyrave me shkrim.

Fjalët kyçe: *matje, instrument, kontrollim, vlerësim, notim: subjektiv-objektiv, test i diturisë, detyra, notues, Udhëzimi për notim.*

1. HYRJE

Matja, si dhënia e numrave për dukuritë ose karakteristikat e objekteve, kjo në bazë të rregullave të caktuara, detyrimisht i ngërthen në vete tre komponentë: madhësinë që matet, instrumentin për matje dhe teknikën e matjes.

Instrumenti më i vjetër matës është njeriu. Hulumtimet vërtetojnë se ky parainstrument ka karakteristika të dobëta metrike (për nga vlefshmëria, përpikëria dhe ndjeshmëria). Të gjitha instrumentet që janë zbuluar më vonë, të cilat shkenca i zbulon edhe më tej, thjesht paraqesin orvatje që njeriu të zëvendësohet me instrument tjetër më preciz. Zëvendësimi i këtyre instrumentit matës arrihet më lehtë në shkencat natyrore, por jo edhe në ato shoqërore. Për shembull, si mund të matet nëse ndokush është ose nuk është fajtor për diçka pa pjesëmarrjen e njeriut? Ose, si mund të matet bukuria ose nderi?

1.1. Kontrollimi dhe notimi

Notimi i diturive të nxënësve në fakt paraqet një lloj të matjes. Dituria është kategori subjektive dhe psikologjike, e cila nuk mund të vërtetohet ose të matet drejtpërdrejt. Prandaj, dituria matet në mënyrë indirekte, përmes përgjigjeve të nxënësve: qoftë me shkrim ose me gojë. Mundësia për gabim të matjeve indirekte është më e madhe në raport me matjet e drejtpërdrejta. Mirëpo, kjo nuk do të thotë se matja indirekte është më pak e vlefshme sesa matja e drejtpërdrejtë. Supozimi kryesor i këtij lloji të matjes është ekzistimi i lidhshmërisë ndërmjet madhësisë që matet - përgjigjes së nxënësit dhe madhësinë që dëshirojmë ta matim - diturisë së nxënësit. Harmonizimi i plotë ndërmjet këtyre dy madhësive, e kushtëzon saktësinë e matjes. Megjithatë hulumtimet vërtetojnë se më së shpeshti kjo nuk ngjan në praktikë.

Ndjekja, kontrollimi dhe vlerësimi i të arriturave të nxënësve është çështje e rëndësishme profesionale dhe shoqërore nga sfera e arsimit, të cilës i kushtohet vëmendje e madhe dhe për të cilën më shpesh debatohet në shkolla, por edhe jashtë tyre. Sigurisht që notimi

i diturisë dhe i të arriturave të tjera të nxënësve paraqet një ndër detyrat më të vështira “morale” të secilit arsimtar. Këtu vijnë në shprehje më shumë dobësi. Njëra ndër dobësitë më të theksuara është notimi subjektiv. Hulumtimet në këtë drejtim bëjnë me dije se burimi i gabimeve të mundshme mund të jetë në:

- objektin e matjes
- instrumentin e matjes
- teknikën e matjes.

Pedagogjia bashkëkohore e ndan kontrollimin e diturisë në: kontrollim subjektiv dhe objektiv. Në kontrollimin subjektiv bën pjesë kontrollimi me gojë dhe me shkrim. Në praktikën tonë mësimore kontrollimi me gojë është i përhapur gjerësisht. Hulumtimi për këtë lloj të kontrollimit ka dëshmuar se arsimtari gjatë provimit, duke e matur diturinë, njëkohësisht mat edhe veçori të tjera të nxënësit, si për shembull, aftësinë për shprehje verbale, alo-efektin, të cilin paraqishtë e ka shkaktuar nxënësi, sjelljen e nxënësit etj. Prandaj, ky lloj i kontrollimit ka vlerë matëse dhe mësimore.

1.2. Objektiviteti si problem

Në disa sfera, siç është pedagogjia dhe psikologjia, synohet që instrumenti-njeri të zëvendësohet me instrumentin-test. Nëse është fjala për teste objektive të diturisë, atëherë tejkalohet problemi i matjes joprecize. Mirëpo, shumë shpesh është e patjetërsueshme, që përkundër llojeve të ndryshme të pyetjeve objektive, të përfshihen edhe pyetje ese, përkatësisht që në matematikë, fizikë dhe shkencat tjera - të futen detyra me procedurën e plotë të zgjidhjes.

Objekti i shqyrtimit të këtij punimi është pikërisht notimi i detyrës së këtyre në lëndën e matematikës, e cila është zgjidhur nga 7 nxënës. Puna e nxënësve është vlerësuar dhe notuar dy herë nga 60 arsimtarë-notues, herën e parë pa Udhëzim, ndërsa herën e dytë me Udhëzim.

2. RELIZIMI I NOTIMIT

2.1. Punëtorja 1: Vlerësimi sipas parmeve personale për matje

Në kuadër të trajnimit për notim me 60 arsimtarë të shkollave të mesme nga vendi, janë realizuar dy punëtori nga fusha e notimit.

Në punëtorinë e parë secili pjesëmarrës duhej të vlerësojë punimin me shkrim të një detyre të zgjidhur nga lënda e matematikës, pa përdorë Udhëzim për notim, gjegjësisht duke mbështetur vetëm në kriteret dhe vlerësimet personale. Notuesit me këtë rast nuk e kishin të njohur identitetin e nxënësve. Madje detyrat ishin të punuara nga nxënës të shkollave të ndryshme. Kështu u notuan punimet e 7 nxënësve të ndryshëm, të cilët e kishin zgjidhë detyrën e njëjtë. Maksimumi i pikëve të mundshme ishte 5 pikë. Hulumtuesit mbajtën llogari që të merren modele të detyrave të nxënësve për 0, 1, 2, 3, 4 dhe 5 pikë. Rezultatet e notimit janë dhënë në Tabelën 1.

Tabela 1: Vlerësimi pa përdorimin e Udhëzimit

	Numri i vlerësuesve që e kanë vlerësuar detyrën me						Gjithsej notues
	0 pikë	1 pikë	2 pikë	3 pikë	4 pikë	5 pikë	
nxënësi -1	57*	3	/	/	/	/	60
nxënësi -2	13	42*	5	/	/	/	60
nxënësi -3	2	8	39*	10	1	/	60
nxënësi -4	/	/	5	50*	4	1	60
nxënësi -5	/	/	/	11	49*	4	60
nxënësi -6	/	/	/	/	6	54*	60
nxënësi -7	18*	15	20	7	/	/	60

Vërejtje. Numri i notuesve që e kanë vlerësuar saktë detyrën e zgjidhur nga nxënësi përkatës është shënuar me simbolin *.

2.2. Punëtorja 2: Vlerësimi sipas Udhëzimit për notim

Në punëtorinë e dytë secili pjesëmarrës duhej që përsëri t'i vlerësojë punimet e njëjta, por këtë herë duke u mbështetur në Udhëzimin për notim. Siç mund të pritej, këtë herë notuesit ishin më të përafërt në dhënien e pikëve. Mirëpo, në të dyja rastet, faktorë të caktuar ndikuan në një masë të caktuar të subjektivitetit në notim.

Rezultatet e notimit janë dhënë në Tabelën 2.

Tabela 2: Vlerësimi sipas Udhëzimit për notim

	Numri i vlerësuesve që e kanë vlerësuar detyrën me						Gjithsej notues
	0 pikë	1 pikë	2 pikë	3 pikë	4 pikë	5 pikë	
nxënësi -1	60*	/	/	/	/	/	60
nxënësi -2	2	58*	/	/	/	/	60
nxënësi -3	2	2	56*	/	/	/	60
nxënësi -4	/	/	4	56*	/	/	60
nxënësi -5	/	/	/	/	57*	3	60
nxënësi -6	/	/	/	/	/	60*	60
nxënësi -7	29*	18	13	/	/	/	60

Vërejtje. Numri i notuesve që e kanë vlerësuar saktë detyrën e zgjidhur nga nxënësi përkatës është shënuar me simbolin *.

3. ANALIZA E REZULTATEVE

Duke i analizuar rezultatet e notimit mund të arrijmë në këtë përfundim:

Janë evidente dallimet në dhënien e pikëve nga rasti kur nuk përdoret Udhëzimi për notim, gjegjësisht kur notimi bëhet sipas Udhëzimit për notim.

Notuesit gabojnë më pak në rastet kur bëhet fjalë për detyrë, e cila realisht duhet të vlerësohet me pikë minimale ose maksimale (në këtë rast prej 0 deri në 5). Kjo haset edhe në tabelën e parë edhe në atë të dytë, me të vetmin dallim se në tabelën e dytë, numri i atyre që e kanë vlerësuar gabimisht është më i vogël në krahasim me tabelën e parë, d.m.th. notimi sipas Udhëzimit për notim është më preciz, gjë që edhe mund të pritet.

Mirëpo, kështu nuk ngjan me pikët për detyrën e zgjidhur nga nxënësi i shtatë, andaj parashtrohet pyetja pse?

Në punëtorinë e parë, në vend se atë ta notojnë me 0 pikë, 15 notues e kanë vlerësuar këtë detyrë me nga 1 pikë, madje 20 vlerësues e kanë notuar me nga 2 pikë, respektivisht 7 notues e kanë vlerësuar me 3 pikë.

Në punëtorinë e dytë, në vend se ta notojnë me 0 pikë, 18 vlerësues e kanë vlerësuar këtë detyrë me nga 1 pikë, ndërsa 13 vlerësues e kanë notuar me 2 pikë. Në fakt, gjithsej 31 vlerësues e kanë notuar me më shumë pikë, përkundër faktit se kanë përdorë Udhëzimin për notim.

Mirëpo, nëse e analizojmë detyrën, nuk është vështirë të zbulohet arsyeja se pse 42 notues nuk kanë dhënë pikë reale (0 pikë), gjegjësisht e kanë mbivlerësuar atë. Për një vlerësim të tillë, me siguri ka ndikuar gjatësia dhe pamja e përgjigjes, madje te disa vlerësues të tjerë ka ndikuar edhe munda i dhënë nga nxënësi dhe “ekucion i personal” ose, thënë ndryshe, praktika e arsimtarit në notim. Analiza e të dhënave na bën me dije se një pjesë e madhe e këtyre 42 vlerësuesve janë arsimtarë, të cilët punojnë në shkolla joatraktive, me nxënës me të arritura më të ulëta, andaj me siguri kanë kriter të ulët të notimit.

Kur është fjala për vlerat mesatare të pikëve, mund të përfundojmë se ekzistojnë më shumë dallime ndërmjet notuesve të ndryshëm dhe se një numër më i vogël i notuesve e kanë vlerësuar detyrën me numrin e saktë të pikëve. Të tjerët ose e kanë mbivlerësuar ose e kanë tejvlerësuar. Kjo në veçanti është theksuar në rastin e parë, gjegjësisht derisa është realizuar notimi pa përdorimin e Udhëzimeve për notim.

Në pyetjen se mos vallë notimi është nën ndikimin e mjedisit ku punon arsimtari-vlerësuesi, përgjigja është pozitive. Në fakt, notuesit, të cilët ishin “më fleksibil” gjegjësisht “më të butë”, vinin nga shkolla më pak atraktive, në të cilat më së shpeshti regjistrohen dhe mësojnë nxënës me aftësi më të ulëta dhe me shprehje pune jo aq të zhvilluara. Në veçanti ky parim erdhi në shprehje gjatë vlerësimit të detyrës së nxënësit të shtatë.

Për sa i përket përvojës së punës, nuk mund të thuhet se ajo ndikon në objektivitetin dhe precizitetin e notimit. Në fakt, disa arsimtarë me më pak përvojë (për shembull me përvojë 3 vjeçare) i kanë vlerësuar dhe notuar punimet e nxënësve me korrektësi dhe precizitet maksimal, pra në të njëjtën shkallë si arsimtarët me përvojë më shumë se 20 vjet.

Meqenëse vlerësuesit notojnë detyra të nxënësve, identiteti i të cilëve nuk u është i njohur, madje as nuk dihet se nga cila shkollë vijnë dhe nga cili rajon, automatikisht përjashtohet një numër i konsiderueshëm i faktorëve që ndikojnë në subjektivitetin e notimit. Andaj, këtu nuk mund të bëhet fjalë për alo-efekt (homo ose hetero), përdorim të notës si masë disiplinore, gabim logjik etj.

4. KONKLUZIONE

- Njeriu është instrument matës i dobët dhe jo preciz, por i pazëvendësueshëm. Thjesht, pa të nuk bën. Prandaj, pjesa më e madhe e orvatjeve për “përmirësimin” e tij duhet të fokusohet në përmirësimin e objektivitetit të tij metrik.

- Zbatimi i përpiktë i Udhëzimit për notim, që është i mirë dhe i verifikuar, në masë të madhe e përmirëson edhe objektivitetin.
- Secili arsimtar patjetër duhet të jetë i vetëdijshëm për “ekucionin e tij personal”. Vetëm në atë mënyrë do të mundet që “arsimtarët labilë” të vihen nën kontroll, me çka do të përmirësohet edhe objektiviteti i notimit.

REFERENCAT

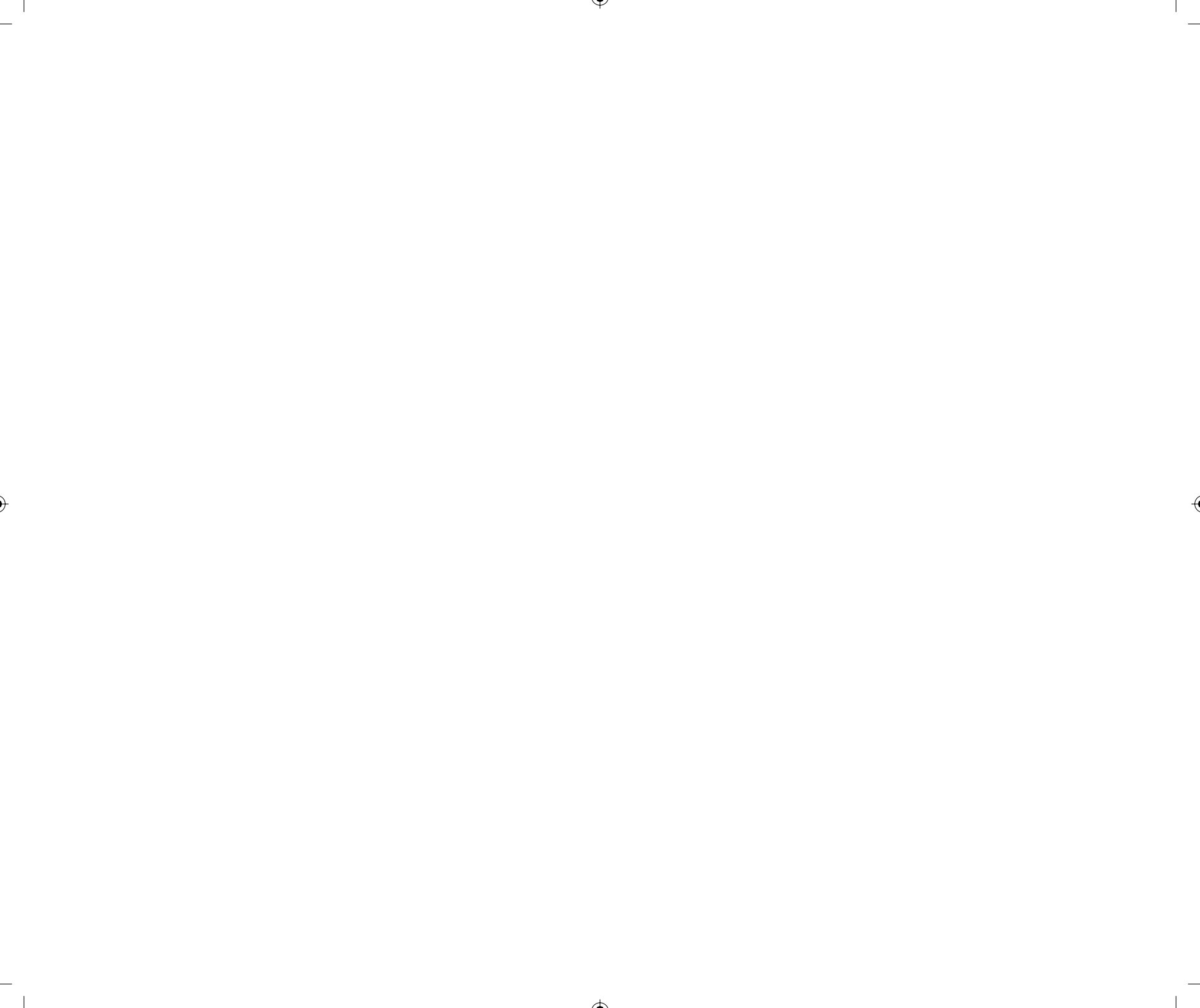
- [1] Grgin, T. (1994), Školska dokimologija, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [2] Попоски, К. (1996), Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците, Скопје: МИС.
- [3] Карас, В. (2008), “Znanja I stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju”, Život I škola, br.20.
- [4] Петроска-Бешка, В. (2007), Оценување со тестови на знаење, Shkup: Fakulteti filozofik.
- [5] free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Ocjenjivanje%20ucenika.pdf
- [6] www.unizd.hr/LinkClick.aspx?fileticket=xLRcbFqX1gs%3D
- [6] hrvatskijezik.forumotion.com/t95-ocjenjivanje-ueenika
- [7] www.prvagimnazija.edu.rs/index.php?option=com_content&
- [8] www.unizd.hr/LinkClick.aspx?fileticket=lfZ%2boB8K2mk%3d&
- [9] www.slideshare.net/vhrzica/procjena-znanja

Бети Ламева
Државен испитен центар, Македонија

**ДЕТЕРМИНАНТИ НА ПОСТИГАЊАТА
НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЕКСТЕРНИОТ ДЕЛ
ОД ДРЖАВНАТА МАТУРА**

Beti Lameva
Qendra e Provimeve Shtetërore, Maqedoni

**PËRCAKTUESIT E TË ARRITURAVE
TË NXËNËSVE NË PJESËN EKSTERNE
TË MATURËS SHETËRORE**



ДЕТЕРМИНАНТИ НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЕКСТЕРНИОТ ДЕЛ ОД ДРЖАВНАТА МАТУРА

Бети Ламева

РЕЗИМЕ

Главни цели на оваа длабинска анализа се:

- да се открие релативната важност на секоја варијабла врз успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија;
- да се истражи влијанието на директните и индиректните детерминанти на успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија;
- да се дадат препораки за преземање активности за подобрување на наставниот процес, вклучувајќи го и формативното оценување, кои ќе овозможат подобрување на успехот на учениците.

Во оваа анализа, со примена на мултиваријантна анализа и со помош на статистичко заклучување, направен е обид да се истражат факторите што во најголем дел влијаат на успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија. Бидејќи станува збор за истражување, независната варијабла се анализира преку кумулативниот фертилитет (просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија). Зависната варијабла просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија е квантитативна варијабла, па затоа и линеарниот модел е соодветен модел за ова ниво на анализа. Добиените резултати укажуваат на чистиот (нет)ефект на секоја од независните променливи врз зависната варијабла просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија.

Клучни зборови: екстерно оценување, мултиваријантна анализа, државна матура.

1. ВОВЕД

Земјите со развиен систем на квалитет на образованието сè повеќе акцент ставаат на следењето и вреднувањето на работата на училиштата. Тоа е во функција на подобрување на работата на училиштата (school improvement). Ова подобрување означува приспособување на училиштето кон надворешните промени за внатрешни цели. Со него се опфатени сите негови членови. Подобрувањето на работата на училиштето (school improvement) во суштина е насочено кон:

- внатрешните услови на училиштето;
- донесување на јасни одлуки за развојот на училиштето;
- приспособување на училиштето кон надворешните промени за внатрешни цели;
- позитивното влијание врз сите нивоа на училиштето;
- резултатите од работата на училиштето да создаваат енергија за негов развој;
- изнаоѓање на заеднички јазик помеѓу наставата и промените.

Екстерната евалвација има за цел да обезбеди повисок степен на објективност на работата и постигањата на училиштето, како и сите субјекти опфатени со него (учениците, наставниците, директорите и стручната служба). Овој вид на евалвација ја опфаќа и екстерната матура.

Со примена на мултиваријантна анализа и со помош на статистичко заклучување направен е обид да се открие влијанието на бекграунд варијаблите врз успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија, како и да се дадат препораки за подобрување на наставниот процес. Примарен извор на податоци се постигањата на учениците на екстерниот дел од државната матура во јуни 2009 година¹. Беа

анализирани податоците од сите ученици кои полагаале државна матура (вкупно 17650). Податоците за бекграунд варијаблите за учениците беа земени од Пријавата за државна матура која секој ученик самостојно ја пополнува. Во неа има прашања за датумот на раѓање, местото на живеење, по кој пат полага државна матура, какво образование завршува, како и податоци за образованието на родителите. Исто така беа прибрани податоци за училишните оценки на учениците на крајот од секоја година на средното образование од предметите кои ги полагаале во екстерниот дел од државната матура. При обработката на податоците се користеше статистичкиот софтвер SPSS.

2. МЕРЕЊЕ НА ВАРИЈАБЛИТЕ, РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА

Главна задача на оваа анализа е да се определат влијанијата врз просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура во Република Македонија. Ова е направено со примена на повеќекратна регресија. Зависна варијабла е просечниот успех на ученикот на екстерниот дел од државната матура. Независни варијабли со чија помош се објаснуваат варијациите во постигањата на учениците од екстерниот дел од државната матура во Република Македонија се: полот, возраста на ученикот, местото на живеење, образованието на таткото, образованието на мајката, јазикот на кој учел во средното образование (ја полагал државната матура), просечната оценка од училиште за екстерните предмети од државната матура, типот на образованието, статусот на ученикот - дали е редовен или вонреден и по кој пат полага. Подолу во табелата е дадена дефиницијата на варијаблите што се внесени во моделот.

¹ Извор: База на податоци од јунскиот испитен рок во 2009 година на Државниот испитен центар - Скопје.

Име на варијаблата	Опис на категоријата
Зависна варијабла	
просечниот успех на ученикот на екстерниот дел од државната матура (УДМ)	просечна оценка на екстерниот дел од државната матура
Независни варијабли	
пол на ученикот (П)	1 = машко 0 = женско
возраст на ученикот (В)	единечни години
место на живеење (МЖ)	1 = град 0 = село
јазик на образованието (Ј)	1 = македонски 0 = друг (албански и турски)
тип на образованието (ТО)	1 = гимназиско 0 = друго (средно стручно и средно уметничко)
полагање на државната матура (ПП)	1 = првпат 0 = повеќе пати
статус на ученикот (С)	1 = редовен 0 = вонреден
просечна училишна оценка од предметите кои ги полага екстерно на државната матура (УУ)	Просечна училишна оценка
образование на мајката - основно или помалку од основно (ОМО)	1 = основно или помалку од основно 0 = друго
образование на мајката - средно (ОМС)	1 = средно 0 = друго
образование на мајката - повеќе од средно (ОМПС)	1 = високо 0 = друго
образование на таткото - основно или помалку од основно (ОТО)	1 = основно или помалку од основно 0 = друго
образование на таткото - средно (ОТС)	1 = средно 0 = друго
образование на таткото - повеќе од средно (ОТПС)	1 = повеќе од средно 0 = друго

Корелациската анализа помеѓу појавите укажува на степено и на насоката на поврзаност меѓу варијаблите. Од вкупно 120 коефициенти на корелација, 109 се статистички значајни на ниво на значајност од 0,01, 1 е на ниво на значајност од 0,05, а кај преостанатите 10 нема меѓусебна статистичка релевантна корелација. Успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура високо корелира со сите 14 варијабли и тоа на ниво од 0,01. Моделот на повеќерегресиска анализа низ моделот на enter од четиринаесетте објаснувачки варијабли селектира дванаесет, кои се значајни на ниво од 1% со $F_{12/16748} = 1505,260$. Коефициентот на детерминантите (R^2) за 14 независни варијабли е 0,452, што значи дека предложениот регресиски модел, односно варијаблите вклучени во моделот објаснуваат нешто малку повеќе од 45 % од набљудуваните варијации, разлики во успехот на учениците на екстерниот дел од државната матура.

Регресискиот дел е претставен со следнава формула:

$$\begin{aligned} \text{УДМ} = & 0,645 + 0,467 \cdot \text{УУ} + 0,106 \cdot \text{МЖ} + (-0,134) \cdot \text{П} \\ & + (-0,168) \cdot \text{ОТО} + 0,188 \cdot \text{Ј} + 0,113 \cdot \text{С} + 0,454 \cdot \text{ТО} + 0,394 \cdot \text{ПП} \\ & + 0,148 \cdot \text{ОМС} + 0,307 \cdot \text{ОМПВ} + 0,092 \cdot \text{ОТПВ} + (-0,018) \cdot \text{В} \end{aligned}$$

Табела: Преглед на резултатите од регресиската анализа на УДМ, Р. Македонија, 2009

ЧЕКОР	Варијабли	Корелација		Нестандардизиран коефициент		Стандардизиран коефициент	Ниво на значајност
		Zero-order	Partial	b	Стандардна грешка		
1.	просечна училишна оценка од предметите кои учениците ги полагаат екстерно на државната матура (УУ)	0,622	0,556	0,467	0,005	0,506	0,000
2.	место на живеење (МЖ)	0,212	0,063	0,106	0,013	0,048	0,000
3.	пол на учениците (П)	-0,201	-0,095	-0,134	0,011	-0,069	0,000
4.	образование на таткото - основно или помалку од основно (ОТО)	-0,239	-0,069	-0,168	0,019	-0,056	0,000
5.	јазик на образованието (Ј)	0,248	0,094	0,188	0,015	0,087	0,000
6.	статус на ученикот (С)	0,193	0,019	0,113	0,045	0,020	0,012
7.	тип на образованието (ТО)	0,331	0,312	0,454	0,011	0,234	0,000
8.	полагање државна матура (ПП)	0,186	0,055	0,394	0,055	0,054	0,000
9.	образование на мајката - средно (ОМС)	0,020	0,066	0,148	0,017	0,077	0,000
10.	образование на мајката - повеќе од средно (ОМПС)	0,297	0,110	0,307	0,021	0,132	0,000
11.	образование на таткото - повеќе од средно (ОТПС)	0,261	0,053	0,092	0,013	0,043	0,000
12.	возраст на учениците (В)	-0,135	-0,015	-0,018	0,010	-0,011	0,059

Забелешка: b= нестандардизиран регресиски коефициент;
β= стандардизиран регресиски коефициент.

Покрај шеснаесетте селектирани варијабли, во моделот беа вклучени уште образованието на таткото - средно и образованието на мајката - основно или помалку од основно. Нивното исклучување од регресискиот модел се должи на нивното статистички незначајно влијание врз зависната варијабла.

Моделот на регресиската анализа евидентира дека постои директна и значајна поврзаност меѓу просечната оценка на учениците по екстерните предмети од училиште и просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација иницира дека просечната оценка на учениците по екстерните предмети од училиште е многу силен фактор и дека позитивно е поврзана со зависната варијабла (+0,622). Контролирано со влијанието на другите поврзани независни варијабли на независната варијабла, води кон парцијален коефициент на корелација (+0,556). Нестандардизираниот коефициент покажува дека со зголемување на просечната оценка на учениците по екстерните предмети од училиште, се зголемува и просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура за нешто малку повеќе од 46%.

Живеењето во град е втора варијабла што е селектирана. Enter техниката евидентира дека постои директна и значајна поврзаност меѓу местото на живеење на учениците и просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација иницира дека местото на живеење на учениците е силен фактор и дека позитивно е поврзана со зависната варијабла (+0,212). Контролирано со влијанието на другите поврзани независни варијабли на независната варијабла, води кон парцијален коефициент на корелација (+0,063). Нестандардизираниот коефициент покажува дека живеењето во град влијае на зголемување на просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура за околу 10 %.

Полот на учениците кои полагаат државна матура е фактор кој е негативен поврзан со просечната оценка на учениците на

екстерните предмети од државната матура (-0,201). Нестандардизираниот коефициент покажува дека машкиот пол кај ученици влијае на намалување на просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура за нешто повеќе од 13 %.

Образованието на таткото - основно или помалку од основно е фактор кој е негативно поврзан со просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура (-0,239). Образованието на таткото - основно или помалку од основно влијае на намалување на просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура за околу 17 %.

Јазикот на кој се образувале учениците во средното училиште е следна по важност варијабла. Според вредноста на нестандардизираниот коефициент може да се каже дека македонскиот јазик на кој се одвива наставата во средното образование влијае за скоро 19 % на зголемување на просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација иницира дека јазикот на кој се образувале учениците во средното училиште е силен фактор и дека е позитивно поврзан со зависната варијабла (+0,248).

Се забележува позитивна и директна релација помеѓу статусот на ученикот и просечната оценка на екстерните предмети од државната матура (zero-order коефициент на корелација е (+0,193)). Учениците кои редовно поседуваат настава имаат предиспозиции за покажување подобар успех на екстерните предмети од државната матура за околу 11 %.

Гимназиското образование влијае дури 45 % на зголемување на просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација иницира дека гимназиското образование е силен фактор и дека е позитивно поврзан со зависната варијабла (+0,331), контролирано со влијанието на другите поврзани независни варијабли на независната варијабла, води кон парцијален коефициент на корелација (+0,312).

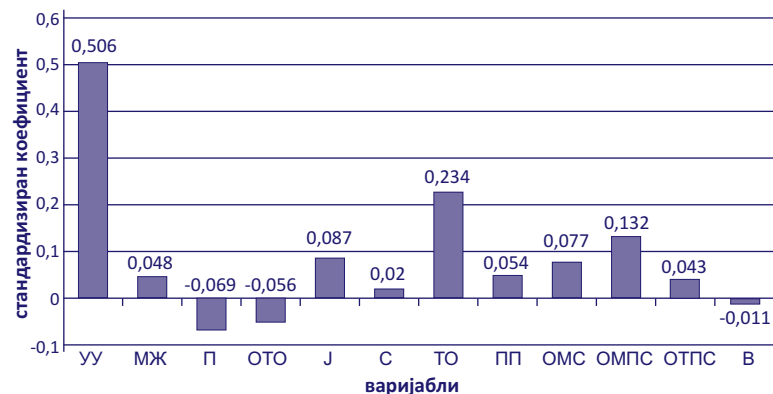
Постои директна и позитивна релација меѓу тоа кој пат ученикот ги полага екстерните предмети од државната матура и просечната оценка што ја добива на нив. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација е (+0,186). Учениците кои за првпат ги полагале екстерните предмети од државната матура имаа предиспозиции за покажување подобар успех на екстерните предмети од државната матура за нешто повеќе од 39 %.

Zero-order коефициентот на корелација, како и коефициентот на парцијална корелација сугерираат слаба поврзаност (0,020 и 0,066) меѓу средното образование на мајката и просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Нестандардизираниот коефициент открива дека средното образование на мајката ќе резултира со +0,148 подобар успех на учениците на екстерните предмети од државната матура. Од друга страна пак образованието на мајката - повеќе од средно има поизразита позитивна и директна релација со просечната оценка на ученикот на екстерните предмети од државната матура. Ширината на поврзаноста мерена со zero-order коефициент на корелација е (+0,297), контролирано со влијанието на другите поврзани независни варијабли на независната варијабла, води кон парцијален коефициент на корелација (+0,110). Нестандардизираниот коефициент открива дека повеќе од средно образование на мајката ќе резултира со (+0,307) подобар успех на учениците на екстерните предмети од државната матура.

Повеќе од средно образование на таткото сугерира слаба поврзаност со просечната оценка на учениците на екстерните предмети од државната матура. Нивните Zero-order коефициент на корелација, како и коефициентот на парцијална корелација се: 0,261 и 0,053. Нестандардизираниот коефициент ни кажува дека повеќе од средно образование на таткото ќе резултира со (+0,092) подобар успех на учениците на екстерните предмети од државната матура.

Последната варијабла по својата важност врз успехот на учениците на екстерните предмети од државната матура е возраста на учениците. Се забележува негативна поврзаност со зависната варијабла. Zero-order коефициентот на корелација, како и коефициентот на парцијална корелација се $(-0,135)$ и $(-0,015)$. Нестандардизираниот коефициент открива дека со зголемувањето на просечните години на учениците кои го полагаат екстерниот дел од државната матура се намалуваат просечните постигнати резултати $(-0,018)$.

На следната слика графички се претставени вредностите на стандардизираниот коефициент преку кој се овозможува споредување на степенот на влијание меѓу независните варијабли врз зависната варијабла - просечниот успех на учениците на екстерниот дел од матурата државната матура.



Слика 1. Графички приказ на вредностите на стандардизираниот коефициент за просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура

Највисоко влијание во позитивна насока има просечната училишна оценка од предметите кои се полагаат екстерно на државната матура (УУ). Во иста позитивна насока, но со далеку помал степен на влијание е варијаблата тип на образованието (ТО), како и образованието на мајката - повеќе од средно (ОМПС). Исто така позитивно, но со многу мал степен на влијание се варијаблите: јазик на образованието (Ј), образование на мајката - средно (ОМС), кој пат се полага државна матура (ПП), место на живеење (МЖ), образование на таткото - повеќе од средно (ОТПС), статус на ученикот (С). Образованието на таткото - основно или помалку од основно (ОТО), полот на ученикот (П) и возраста на ученикот (В) имаат мало негативно влијание врз просечниот успех на учениците на екстерниот дел од државната матура.

Покрај дванаесетте селектирани варијабли, во моделот беа вклучени и образованието на таткото - средно и образованието на мајката - основно или помалку од основно. Нивното исклучување од регресискиот модел се должи на нивното статистички незначајно влијание врз зависната варијабла.

3. СУМАРНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

Моделот на повеќерегресиска анализа селектира дванаесет варијабли коишто покажуваат значајни ефекти врз просечниот успех на ученикот на екстерниот дел од државната матура. Според важноста тие се: просечната училишна оценка од предметите кои учениците ги полагаат екстерно на државната матура, местото на живеење, полот на учениците, образованието на таткото - основно или помалку од основно, јазикот на образованието, статусот на ученикот, типот на образованието, по кој пат се полага државната матура, образованието на мајката - средно, образованието на мајката - повеќе од средно, образованието на таткото - повеќе од средно и возраста на учениците.

Земајќи ги предвид резултатите во оваа студија, за да се подобри успехот на државната матура државата треба да се насочи кон:

- подобрување на знаењата на учениците (со што ќе се подобрат и оценките);
- промовирање на образованието на учениците од селските средини;
- промовирање на образованието на учениците од машки пол;
- зголемување на образованието на родителите на учениците;
- подготовка на учениците за полагање на државната матура, особено од средните стручни и средните уметнички училишта, како и подготовка на вонредните и повозрасните ученици.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Takeuchi, K, Zanai, H.Mukherjee, B.N. (1984) "The Foundation of Multivariate Analazsis" Wilez Estern Limited, New Delhi.
- [2] д-р Аница Драговиќ (2006), Детерминанти на родноста во Р. Македонија, 2002 год., Годишник на ИСППИ, број 1, Скопје.

PËRCAKTUESIT E TË ARRITURAVE TË NXËNËSVE NË PJSËN EKSTERNE TË MATURËS SHTETËRORE

Beti Lameva

REZYME

Qëllimet kryesore të këtyre analizave të thella janë:

- zbulimi i vlefshmërisë relative të çdo variable në bazë të suksesit të nxënësve nga pjesa eksterne e maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë;
- hulumtimi i ndikimit të përcaktuesve të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë të suksesit të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë;
- dhënia e rekomandimeve për ndërmarrjen e hapave për përmirësimin e procesit arsimor, përfshirë edhe notimin formativ, të cilat do të mundësojnë përmirësimin e suksesit të nxënësve.

Në këtë analizë, duke aplikuar edhe analizë shumëplanëshe, si dhe me ndihmën e konkluzionit statistikor, është bërë një orvatje për hulumtimin e faktorëve, që në masë të madhe ndikojnë në suksesin e nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë. Meqenëse bëhet fjalë për hulumtim, variabla e pavarur analizohet përmes fertilitetit kualitativ (suksesi mesatar i nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë). Variabla e varur, përkatësisht mesatarja e suksesit të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë, është variabël sasiore, andaj edhe modeli linear është model adekuat për këtë nivel të analizës. Rezultatet e fituara flasin se për (net)efektin e pastër të secilës variabël të pavarur ndaj asaj të varur për mesataren e suksesit të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë.

Fjalë kyçe: notimi ekstern, analiza shumëplanëshe, matura shtetërore.

1. HYRJE

Shtetet me sistem të zhvilluar të arsimit cilësor gjithnjë e më tepër i kushtojnë vëmendje ndjekjes dhe vlerësimit të punës së shkollave. Tërë kjo është në funksion të përmirësimit të punës së shkollave (school improvement). Ky përmirësim nënkupton aftësimin e shkollës ndaj ndryshimeve të jashtme për qëllime të brendshme dhe i përfshin të gjitha palët përkatëse. Përmirësimi i punës së shkollës (school improvement) synon:

- përmirësimin e kushteve të brendshme të shkollës;
- marrjen e vendimeve të prera për zhvillimin e shkollës;
- përshtatjen e shkollës ndaj ndryshimeve të jashtme, kjo për qëllime të brendshme;
- shtrirjen e ndikimit pozitiv në të gjitha nivelet e shkollës;
- që rezultatet e punës së shkollës të krijojnë energji për zhvillim;
- gjetja e gjuhës së përbashkët ndërmjet mësimit dhe ndryshimeve.

Evaluimi ekstern ka për qëllim të arrijë shkallë më të lartë të objektivitetit të punës dhe të të arriturave të shkollës, përfshirë këtu të gjitha subjektet shkollore (nxënësit, arsimtarët, drejtorët dhe shërbimin profesional). Ky lloj i evaluimit e përfshin edhe maturën eksterne.

Me aplikimin e analizës shumëplanëshe është bërë përpjekje për zbulimin e ndikimit të variablave sfond ndaj suksesit të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë, por edhe është bërë synuar të jepen rekomandime për përmirësimin e procesit arsimor. Burimi parësor janë të arriturat e nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në korrik të vitit 2009.¹ Aty ishin analizuar të dhënat e të gjithë nxënësve, të cilët i janë nënshtruar provimit të maturës (gjithsej 17650). Të dhënat për vari-

ablat sfond në lidhje me nxënësit u morën nga Fletëparaqitja e provimit shtetëror, të cilin secili nxënës e plotëson në mënyrë të pavarur. Në to ka pyetje për datën e lindjes, vendbanimin, pyetje për cilën herë nxënësi i nënshtrohet provimit të maturës, çfarë arsimit ka mbaruar, si dhe të dhëna për arsimin e prindërve. Po ashtu aty u siguruan të dhëna edhe për notat e nxënësve në fund të çdo viti shkollor gjatë arsimit të mesëm në lëndët për të cilat nxënësi i nënshtrohet provimit në pjesën eksterne të maturës shtetërore. Gjatë përpunimit të të dhënave u përdor softueri statistikor SPSS.

2. MATJA E VARIABLAVE, REZULTATEVE DHE ANALIZA

Detyra kryesore e kësaj analize është të përcaktohen ndikimet ndaj suksesit mesatar të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë. Kjo është bërë përmes zbatimit të regresionit të shumëfishtë. Variabla e varur është suksesi mesatar i nxënësit në pjesën eksterne të maturës shtetërore. Variablat e pavarura, me ndihmën e të cilave shpjegohen variacionet e të arriturave të nxënësve nga pjesa eksterne e maturës shtetërore në Republikën e Maqedonisë janë: gjinia, mosha e nxënësit, vendbanimi, arsimi i babait, arsimi i nënës, gjuha në të cilën ka mësuar gjatë arsimit të mesëm (gjuha në të cilën e ka kaluar maturën shtetërore), nota mesatare në shkollë për lëndët eksterne të maturës shtetërore, lloji i arsimit, statusi i nxënësit - a është i rregullt ose me korrespondencë dhe për cilën herë i nënshtrohet ai provimit. Më poshtë në tabelë është dhënë definicioni i variablave të përfshira në model.

¹ Burim: Baza e të dhënave nga afati i provimit të korrikut në vitin 2009 të Qendrës shtetërore për provim - Shkup

Emri i variablës	Përshkrimi i kategorisë
Variabla e varur	
suksesi mesatar i nxënësit në pjesën eksterne të maturës shtetërore (SMSH)	Nota mesatare në pjesën eksterne të maturës shtetërore
Variabla të pavarura	
gjinia e nxënësit (Gj)	1 = mashkull 0 = femër
mosha e nxënësit (M)	vitet
vendbanimi (V)	1 = qytet 0 = fshat
gjuha e arsimit (GJA)	1 = maqedonisht 0 = tjetër (shqip dhe turqisht)
lloji i arsimit (LLA)	1 = gjimnaz 0 = tjetër (arsim i mesëm profesional dhe shkollë të artit)
për cilën herë i nënshtrohet provimit të maturës shtetërore (HP)	1 = për herë të parë 0 = më shumë herë
statusi i nxënësit (S)	1 = i rregullt 0 = me korrespondencë
nota mesatare gjatë shkollimit në lëndët në të cilat i nënshtrohet provimit ekstern të maturës shtetërore (SSH)	Nota mesatare në shkollë
arsimi i nënës - shkollë fillore ose më pak se fillore (ANF)	1 = shkollë fillore ose më pak se fillore 0 = tjetër
arsimi i nënës - shkollë e mesme (ANM)	1 = e mesme 0 = tjetër
arsimi i nënës - më shumë se shkollë e mesme (ANMM)	1 = sipëror 0 = tjetër
arsimi babait - shkollë fillore ose më pak se fillore (ABF)	1 = arsim fillor ose më pak se fillor 0 = tjetër
arsimi i babait - shkollë e mesme (ABM)	1 = e mesme 0 = tjetër
arsimi babait - më shumë se shkollë e mesme (ABMM)	1 = më shumë se të mesme 0 = tjetër

Analiza e korrelacionit të dhënave flet për shkallën dhe drejtimin e lidhshmërisë ndërmjet variablave. Nga gjithsej 120 koeficientë të korrelacionit, 109 kanë rëndësi statistikore në nivel të rëndësisë prej 0,01, 1 është në nivel të rëndësisë prej 0.05, ndërsa 10 tjerat nuk paraqesin korrelacion të ndërsjellë relevant statistikor. Suksesi i nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore është në korrelacion të lartë me të gjitha 14 variablat edhe atë në nivelin 0.01. Modeli i analizës së regresit të shumëfishtë përmes modelit enter të katërbëdhjetë variablave shpjeguese përzgjedh dymbëdhjetë, të cilat janë të rëndësishme në nivelin 1% me $F_{12/16748} = 1505,260$. Koeficienti i përcaktuesve (R^2) për 14 variabla të pavarura është 0,452, që do të thotë se modeli i propozuar regresiv, gjegjësisht variablat e përfshira në model shpjegojnë diçka më shumë se 45% të variacioneve të mbikëqyrura, gjegjësisht dallimet në suksesin e nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore.

Pjesa regresivë është paraqitur me këtë formulë:

$$\begin{aligned} \text{SMSH} = & 0,645 + 0,467 \cdot \text{SSH} + 0,106 \cdot \text{V} + (-0,134) \cdot \text{GJ} \\ & + (-0,168) \cdot \text{ABF} + 0,188 \cdot \text{GJA} + 0,113 \cdot \text{S} + 0,454 \cdot \text{LLA} \\ & + 0,394 \cdot \text{HP} + 0,148 \cdot \text{ANM} + 0,307 \cdot \text{ANSI} + 0,092 \cdot \text{ABMSI} \\ & + (-0,018) \cdot \text{SI} \end{aligned}$$

Tabela: Pasqyrimi i rezultateve nga analiza regresive e SMSH-së,
R. e Maqedonisë, 2009

HAPI	Variabla	Korrelacioni		Koeficienti jo i standardizuar		Koeficienti i standardizuar	Niveli i rëndësisë
		Zero-order	Partial	b	Devijimi standard	β	
1.	suksesi mesatar i nxënësit në pjesën eksterne të maturës shtetërore (SMSH)	0,622	0,556	0,467	0,005	0,506	0,000
2.	vendbanimi (V)	0,212	0,063	0,106	0,013	0,048	0,000
3.	gjinia e nxënësve (Gj)	-0,201	-0,095	-0,134	0,011	-0,069	0,000
4.	arsimi babait - shkollë fillore ose më pak se fillore (ABF)	-0,239	-0,069	-0,168	0,019	-0,056	0,000
5.	gjuha e arsimit (GJA)	0,248	0,094	0,188	0,015	0,087	0,000
6.	statusi i nxënësit (S)	0,193	0,019	0,113	0,045	0,020	0,012
7.	lloji i arsimit (LLA)	0,331	0,312	0,454	0,011	0,234	0,000
8.	për të cilën herë i nënshtrohet provimit të maturës shtetërore (HP)	0,186	0,055	0,394	0,055	0,054	0,000
9.	arsimi i nënës - shkollë e mesme (ANM)	0,020	0,066	0,148	0,017	0,077	0,000
10.	arsimi i nënës - më shumë se shkollë e mesme (ANMM)	0,297	0,110	0,307	0,021	0,132	0,000
11.	arsimi babait - më shumë se shkollë e mesme (ABMM)	0,261	0,053	0,092	0,013	0,043	0,000
12.	mosha e nxënësve (M)	-0,135	-0,015	-0,018	0,010	-0,011	0,059

Vërejtje: b= koeficienti i pastandardizuar regresiv;
 β = koeficienti i standardizuar regresiv

Përpos gjashtëmbëdhjetë variablave të përzgjedhura, në mostrën e hulumtimit u përfshinë edhe arsimit i babait - shkollë të mesme - dhe arsimit i nënës - shkollë fillore. Përjashtimi i tyre nga modeli i regresit është si rrjedhojë e ndikimit të parëndësishëm statistikor të tyre ndaj variablës së varur.

Modeli i analizës së regresit shënon se ekziston një lidhje e drejtpërdrejtë dhe e rëndësishme ndërmjet notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern në shkollë me notën mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Shtrirja e korrelacionit, e matur me koeficient zero-order, bën me dije se nota mesatare e nxënësve në lëndët eksterne në nivel të shkollës është faktor shumë i rëndësishëm dhe është e ndërlidhur pozitivisht me variablën e varur (+0,622). Bashkë me kontrollimin e ndikimit të variablave të tjera të pavarura të variablës së pavarur jep koeficient parcial të korrelacionit (+0,556). Koeficienti i pastandardizuar dëshmon se me rritjen e notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern në nivel të shkollës rritet edhe nota mesatare e nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore për më shumë se 46%.

Si variablë tjetër e përzgjedhur është edhe të jetuarit në qytet. Teknika Enter evidenton se ekziston një lidhje e drejtpërdrejtë dhe e rëndësishme ndërmjet vendbanimit të nxënësve dhe notës mesatare të tyre në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Shtrirja e korrelacionit, e matur me koeficient zero-order, bën me dije se vendbanimi i nxënësve është faktor i rëndësishëm dhe se është i lidhur pozitivisht me variablën e varur (+0,212). Bashkë me kontrollimin e ndikimit të variablave të tjera të pavarura të variablës së pavarur jep koeficient parcial të korrelacionit (+0,063). Koeficienti i pastandardizuar dëshmon se të jetuarit në qytet ndikon në rritjen e notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore për 10%.

Gjinia e nxënësve të cilët i nënshtrohen provimit të maturës shtetërore paraqet faktor me korrelacion negativ me notën mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore (me vlerë prej -0,201). Koeficienti i pastandardizuar dëshmon se gjinia mashkullore të nxënësit ndikon në zvogëlimin e notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore për 13%.

Arsimi babait - shkollë fillore ose më pak se fillore - është faktor, i cili është në korrelacion negativ me notën mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore (me vlerë prej -0,239). Arsimi babait - shkollë fillore ose më pak se fillore - ndikon në zvogëlimin e notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore për rreth 17%.

Gjuha në të cilën nxënësi e ndjek mësimin në shkollë të mesme është variabla e tjetër e radhitur në bazë të rëndësisë. Sipas vlerës së koeficientit të pastandizuar, mund të thuhet se gjuha në arsimin e mesëm, aty ku mësimi zhvillohet në gjuhën maqedonase shënon rritje prej 19% të notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Shtrirja e korrelacionit, e matur me koeficient zero-order dëshmon se gjuha, në të cilën kanë mësuar nxënësit në shkollë të mesme, është faktor i rëndësishëm dhe është i lidhur pozitivisht me variablën e varur me vlerë prej (+0,248).

Këtu vërehet relacion pozitiv dhe i drejtpërdrejtë ndërmjet statusit të nxënësit dhe notës mesatare në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore (koeficienti i korrelacionit zero-order është (+0,193)). Nxënësit që ndjekin mësim të rregullt kanë parakushte për të arritur sukses më të mirë në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore për rreth 11%.

Mbarimi i gjimnazit për 45% ndikon në rritjen e notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Shtrirja e korrelacionit, e matur me koeficient zero-order të koeficientit, dëshmon se mbarimi i gjimnazit paraqet faktor të fuqishëm dhe ka korrelacion pozitiv me variablën e varur me vlerë prej (+0,331), kontrollimi i ndikimit të variablave të tjera të pavarura të variablës së pavarur, jep koeficient parcial të korrelacionit (+0,312).

Ekziston një korrelacion i drejtpërdrejtë dhe pozitiv ndërmjet asaj se për të satën herë nxënësi i nënshtrohet provimit të maturës dhe notës mesatare të marrë në të. Gjerësia e lidhshmërisë, e matur me koeficient zero-order është (+0,186). Nxënësit që për herë të parë u nënshtrohen provimeve eksterne të maturës shtetërore kanë parakushte të arrijnë sukses më të mirë për më tepër se 39%.

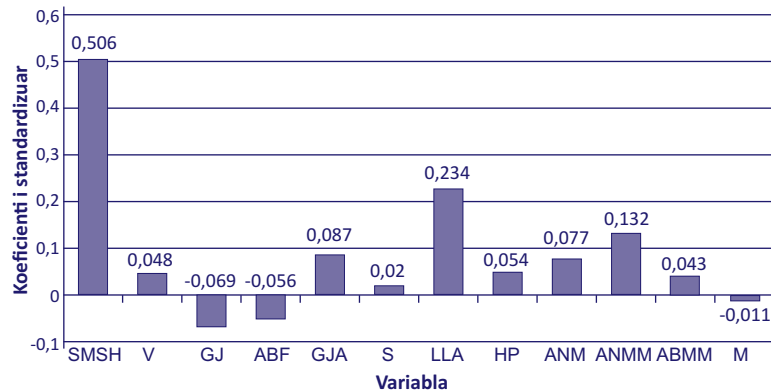
Koeficienti zero-order i korrelacionit, si dhe koeficienti i korrelacionit parcial, sugjerojnë lidhje të dobët ((0,020 и 0,066) ndërmjet

arsimit të mesëm të nënës dhe notës mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Koeficienti i pastandizuar zbulon se arsimi i mesëm i nënës do të rezultojë me +0,148 sukses me të mirë të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Nga ana tjetër, arsimi i nënës - më shumë se shkollë të mesme - ka relacion në të theksuar dhe më të drejtpërdrejtë me notën mesatare të nxënësve në lëndët eksterne të maturës shtetërore. Gjerësia e lidhshmërisë, e matur me koeficientin zero-order të korrelacionit, është (+0,297). Bashkë me kontrollimin e ndikimit të variablave të tjera të pavarura të lidhura me variablën e pavarur, ato japin koeficientin parcial të korrelacionit (+0,110). Koeficienti i pastandizuar zbulon se arsimi i nënës - më shumë se shkollë e mesme - do të rezultojë me (+0,307) të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore.

Arsimi i babait - më shumë se i mesëm - sugjeron korrelacion të dobët me notën mesatare të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore. Koeficientët e korrelacionit të tyre zero-order, si dhe koeficienti i korrelacionit parcial janë 0,261, gjegjësisht 0,053. Koeficienti i pastandizuar na bën me dije se arsimi i babait - më shumë se shkollë të mesme - do të rezultojë me (+0,092) sukses më të mirë të nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore.

Variabla e fundit për nga rëndësia, e cila po ashtu ka ndikim në suksesin e nxënësve në lëndët e provimit ekstern të maturës shtetërore është moshja e nxënësve. Në të vërehet lidhje negative me variablën e varur. Koeficienti i korrelacionit zero-order, si dhe koeficienti i korrelacionit parcial janë (-0,135) dhe (-0,015). Koeficienti i pastandizuar zbulon se, me rritjen e moshës mesatare të nxënësve, të cilët i nënshtrohen provimit ekstern të maturës shtetërore, njëkohësisht shënohet rënie e rezultateve të arritura (-0,018).

Në ilustrimin e mëposhtëm janë paraqitur grafikisht vlerat e koeficientit të standardizuar, përmes të cilit mundësohet krahasimi i shkallës së ndikimit të variablave të pavarura ndaj variablës së varur - suksesi mesatar i nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore.



Ilustrimi 1. Paraqitja grafike e vlerave të koefficientit të standardizuar për sukses mesatar të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore

Ndikim më të lartë pozitiv ka nota mesatare shkollore e lëndëve, për të cilat nxënësit i nënshtrohen provimit ekstern të maturës shtetërore (SMSH). Në drejtim të njëjtë pozitiv, por me shkallë shumë të ulët të ndikimit, është variabla (LLA) dhe arsimit i nënës më shumë se i mesëm (ANMM). Po ashtu me ndikimi pozitiv, por me shkallë shumë më të ulët, janë variablat: gjuha e arsimit (GJA), arsimit i nënës - shkollë e mesme (ANM), për cilën herë i nënshtrohet provimit të maturës (HP), vendbanimi (V), arsimit babait - më shumë se shkollë e mesme (ABMM), statusi i nxënësit (S). Arsimit i babait - shkollë fillore ose më pak se fillore (ABF), gjinia e nxënësit (GJ) dhe mosha e nxënësit (M) kanë ndikim të vogël negativ ndaj mesatares së suksesit të nxënësve në pjesën eksterne të maturës shtetërore.

Përpos dymbëdhjetë variablave të përzgjedhura, në mostrën e hulumtimit u përfshinë edhe arsimit i mesëm i babait dhe arsimit i nënës - shkollë fillore ose më pak se fillore. Përfshirja e tyre nga modeli i regresit ka të bëjë me parëndësinë e tyre statistikore ndaj variablës së varur.

3. SHQYRTIME PËRMBLEDHËSE DHE REKOMANDIMEVE

Modeli i analizës së regresit të shumëfishtë i përzgjedh dymbëdhjetë variabla, të cilat shfaqin efekte të rëndësishme ndaj suksesit mesatar të nxënësit në pjesën eksterne të maturës shtetërore. Për nga rëndësia, ato mund të kategorizohen në: suksesi mesatar i nxënësit në lëndët në të cilat i nënshtrohet provimit ekstern të maturës shtetërore, vendbanimi, gjinia e nxënësve, arsimit babait - shkollë fillore ose më pak se fillore, gjuha e arsimit, statusi i nxënësit, lloji i arsimit, për të cilën herë i nënshtrohet provimit të maturës shtetërore, arsimit i nënës - shkollë e mesme, arsimit i nënës - më shumë se shkollë e mesme, arsimit babait - më shumë se shkollë e mesme dhe mosha e nxënësve.

Nëse, duke u mbështetur në rezultatet e këtij studimi, dëshirojmë ta përmirësojmë suksesin e maturës shtetërore, atëherë duhet të fokusohemi drejt:

- përmirësimit të diturive të nxënësve (me çka do të përmirësohen notat);
- promovimit të arsimit të nxënësve në mjediset rurale;
- promovimit të arsimit të fëmijëve të gjinisë mashkullore
- avancimit të arsimit të prindërve të nxënësve;
- përgatitjes së nxënësve për kalimin e maturës shtetërore, në veçanti në shkollat e mesme profesionale dhe ato të artit, si dhe të nxënësve me korrespondencë, gjegjësisht nxënësve më të rritur.

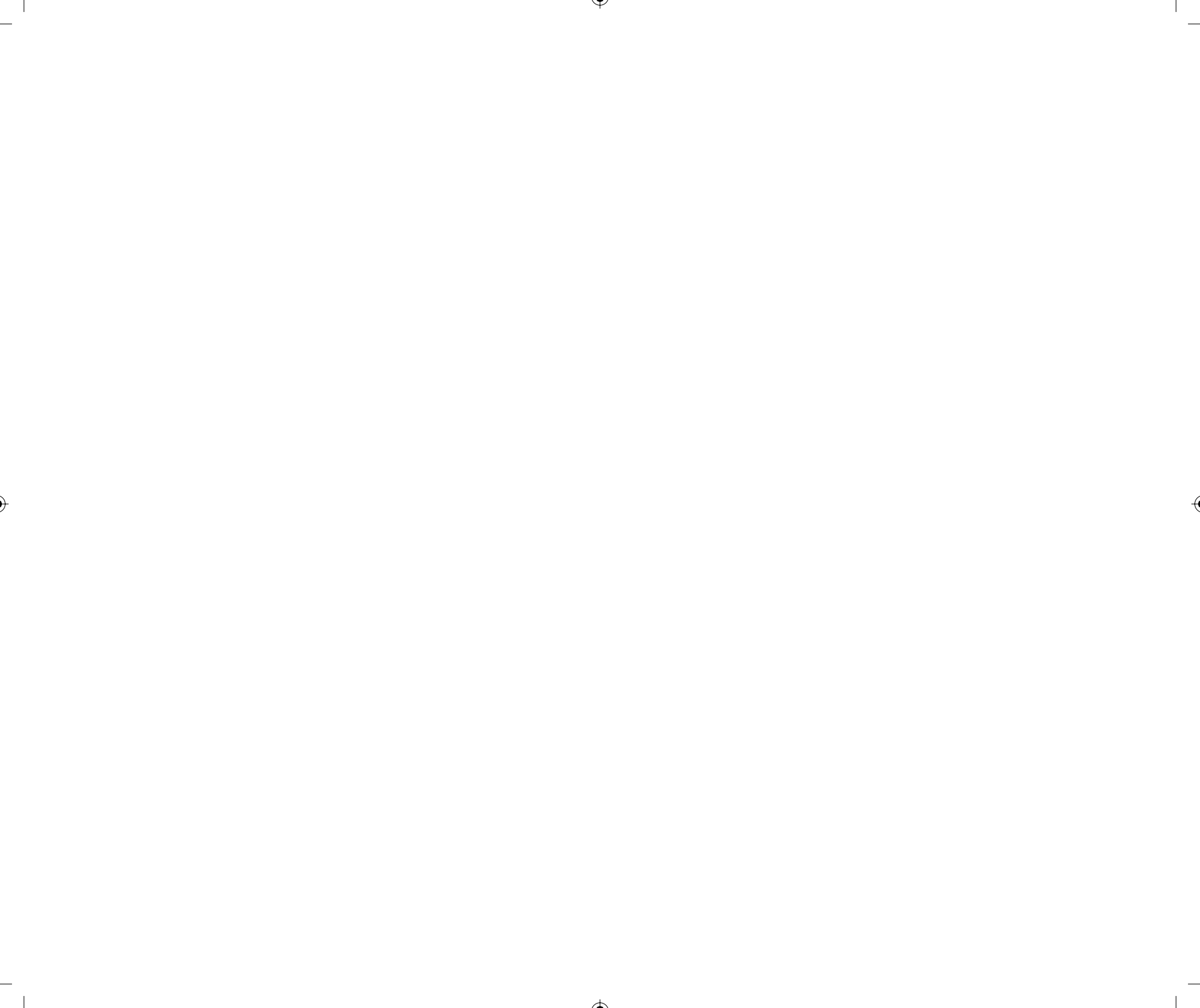
REFERENCAT

- [1] Takeuchi, K, Zanai, H. Mukherjee, B.N. (1984) "The Foundation of Multivariate Analysis" Wiley Eastern Limited, New Delhi.
- [2] д-р Аница Драговиќ (2006), Детерминанти на родноста во Р. Македонија, 2002, Revistë vjetore e IHSJP-së (Institutit për Hulumtime Sociologjike, Juridike dhe Politike) nr. 1, Shkup



Оценување за учење во 21-от век

**ПРЕГЛЕД НА СИТЕ ОСТАНАТИ
ТРУДОВИ ПРЕЗЕНТИРАНИ
НА КОНФЕРЕНЦИЈАТА**



ПИШАНИ ТРУДОВИ

Име и презиме на авторот	НАЗИВ НА ТРУДОТ
1 Адријана Тодорова	КОНТИНУИРАНОТО ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ - МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕНИЦИТЕ
2 Аида Петровска	ПРИМЕНА НА THINKQUEST ВО ПРОГРАМАТА ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ЗА УЧЕЊЕ ВО 21 ВЕК
3 Андријана Мигуловска	САМООЦЕНУВАЊЕТО И МЕЃУСЕБНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО ФАЗИТЕ НА ПРОЕКТНАТА НАСТАВА
4 Андријана Тасевска	ОЦЕНУВАЊЕТО ВО ФУНКЦИЈА НА ПОДОБРУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА
5 Аница Алексова, Џефри А. Новак, Џонатан А. Плакер	ОЦЕНУВАЊЕТО ВО УЧЕЊЕТО ПРЕКУ РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМИ
6 Аница Златевска	САМООЦЕНУВАЊЕ НА КРЕАТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ
7 Анита Ангеловска	МЕТОДИТЕ ЗА ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО ИСТОРИЈА
8 Армира Гаваз Абедини	МОТИВИРАНост И УЧЕЊЕ ПРЕКУ ИГРИ
9 Асен Прличков, Сања Гуцова	ВРЕДНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОТЕШКОТИИ ВО РАЗВОЈОТ
10 Атанас Пеев	ОЦЕНУВАЊЕ ИЗВЕДБЕНИ АКТИВНОСТИ ПО ПРЕДМЕТОТ ИНФОРМАТИКА
11 Билјана Печипајковска	ОЦЕНУВАЊЕТО ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА
12 Билјана Стојановска	ВЛИЈАНИЕТО НА ОЦЕНУВАЊЕТО НА СЕКОЈА ОД ФАЗИТЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ЧАСОТ, ВРЗ КВАЛИТЕТОТ НА АКТИВНОСТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ
13 Бисера Костадиновска	ОЦЕНУВАЊЕТО КАЈ АКАДЕМСКОТО ПИШУВАЊЕ
14 Burim Hidri	NOTIMI I NDËRSJELLTË NDËRMJET NXËNËSVE PËR SUKSES MË TË MIRË
15 Елена Апостолоска, Николина Ѓорчевска, Верче Петрова	УЧЕЊЕТО ПРЕКУ ПРОЕКТОТ „ОД CAMERA OBSCURA ДО ЦРТАН ФИЛМ“
16 Елена Аспровска, Маре Ж.Трајковски	ЗНАЧЕЊЕТО НА ИЗВЕДБЕНАТА АКТИВНОСТ ВО НАСТАВАТА ПО МАТЕМАТИКА
17 Елизабета Ѓорѓиева	ПОДОБРУВАЊЕ НА ЗНАЕЊАТА ПО МАТЕМАТИКА ВО ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ
18 Емилија Паункоска	ВЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ НА ИЗВЕДБЕНА АКТИВНОСТ ВРЗ ОСНОВА НА ПРЕТХОДНО ЗАДАДЕНИ КРИТЕРИУМИ
19 Ѓорѓина Димова	КОРИСТЕЊЕ НА WIKI ПРИ РЕФЛЕКСИЈАТА И САМООЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ
20 Гордана Билбилоска	САМООЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА
21 Игор Стојчевски	ВЛИЈАНИЕТО НА ОЦЕНУВАЊЕТО КАКО ФАКТОР ЗА УЧЕЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА УЧЕНИЦИТЕ
22 Илче Соклевски	ОЦЕНУВАЊЕТО КАКО КОНТИНУИРАН ПРОЦЕС

- 23 Иванка Славковска ВЛИЈАНИЕТО НА САМООЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ НА СТЕКНУВАЊЕ НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И НА РАЗНИ ИСКУСТВА ВО ЖИВОТОТ
- 24 Јагода Арсовска ИЗГОТВУВАЊЕ НА ТЕСТ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКА СПОРЕД БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА И НИВНО ОЦЕНУВАЊЕ
- 25 Јове Талевски САМООЦЕНУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИ
- 26 Јулија Бекриќ ВЛИЈАНИЕТО НА САМООЦЕНУВАЊЕТО НА ДОМАШНАТА РАБОТА И ПОВРАТНАТА ИНФОРМАЦИЈА ВРЗ ПОДОБРУВАЊЕТО НА УЧЕЊЕТО
- 27 Каролина Неделковска ОЦЕНУВАЊЕ НА ВОВЕДНИ АКТИВНОСТИ
- 28 Лидија Манушева НОВ ПРИОД ВО ОДДРЖУВАЊЕ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ СОВЕТИ
- 29 Лидија Недановска,
Каролина Неделковска ПРИМЕНА НА ИНТЕГРАЦИЈА ВО НАСТАВАТА, ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ВРЕМЕ НА ИНТЕГРИРАНИ ЧАСОВИ
- 30 Лидија Павловска ФОРМАТИВНО И СУМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ
- 31 Лиле Сарваноска ЗАЕМНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИТЕ ВО ФУНКЦИЈА НА УЧЕЊЕТО
- 32 Лилјана Сипкоска
- Алабаковска,
Снежана Стефановска,
Виолета Стевановска СУМАТИВНО И ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ
- 33 Магдалена Б.Сајкова ОЦЕНУВАЊЕ НА ПИСМЕНА РАБОТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК - БЕЗ И СО ПРИМЕНА НА КРИТЕРИУМИ
- 34 Маја Виденовиќ КОРИСТЕЊЕ НА ВЕБ ДНЕВНИЦИ ЗА НАСОЧУВАЊЕ НА ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕ
- 35 Маре Ж. Трајковски,
Елена Аспровска СУМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ РАБОТА ВО ГРУПИ
- 36 Марија Пупиноска-Гогова КОРИСТЕЊЕ РАЗЛИЧНИ МЕТОДИ НА ОЦЕНУВАЊЕ ЗА УЧЕЊЕ НА ЕДЕН НАСТАВЕН ЧАС
- 37 Марина Пејковска ЗАЕМНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ОД СОУЧЕНИЦИТЕ ВО ФУНКЦИЈА НА УЧЕЊЕТО
- 38 Марина Петревска КОРЕЛАЦИЈА МЕЃУ САМООЦЕНУВАЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ
- 39 Матилда Бајкова РУБРИКА ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ПИСМЕНИ СОСТАВИ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК
- 40 Милена Пејчиновска МОТИВАЦИОНАТА ФУНКЦИЈА НА ПОВРАТНАТА ИНФОРМАЦИЈА ВО НАСТАВАТА ПО ЗО, ПРИРОДА, ОПШТЕСТВО И ПОДОБРУВАЊЕТО НА УСПЕХОТ НА УЧЕНИЦИТЕ
- 41 Мирјана Малјановска УЛОГАТА НА ПИШАНАТА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС
- 42 Надежда Апостоловска,
Маја Јанакиевска ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА ЧИТАЊЕ И ОБРАБОТКА НА ТЕКСТ ПРИДОНЕСУВА ЗА МОТИВИРАЊЕ И ФОРМИРАЊЕ НА СУМАТИВНАТА ОЦЕНКА
- 43 Надица Петровска,
Вера Панковска ПРИМЕНА НА СОВРЕМЕНИ МЕТОДИ И ТЕХНИКИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ И САМООЦЕНУВАЊЕ НА НАСТАВНИКОТ ВЛИЈАЕ НА МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

- 44 Николина Ѓорчевска ВЕСЕЛИ КОЦКИ
- 45 Павлина Талевска ПОВРАТНАТА ИНФОРМАЦИЈА ВО НАСТАВАТА ПО МАТЕМАТИКА
- 46 Павлинка Вељаноска ФОРМАТИВНОТО НАСПРОТИ СУМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС ПО ПРЕДМЕТОТ МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ПРЕДМЕТНА НАСТАВА ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
- 47 Родна Стоилевска ПОДДРШКАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ГО ПОДОБРУВА ОЦЕНУВАЊЕТО
- 48 Сашко Стефановски КРИТЕРИУМИ ЗА ВРЕДНУВАЊЕ НА ЕСЕЈСКИ ПРАШАЊА
- 49 Сашо Кузев ПРАВИЛНОТО ОЦЕНУВАЊЕ КАКО ЗНАЧАЕН ЕЛЕМЕНТ ВРЗ РАЗВОЈОТ НА ЛИЧНОСТА НА УЧЕНИКОТ
- 50 Слаѓана Т. Стаменкова СТУДИЈА НА СЛУЧАЈ - ИЗВЕДБЕНА АКТИВНОСТ СО УСНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА
- 51 Славица Костевска ПИСМЕНО ПРОВЕРУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ - ПОВРАТНО ИНФОРМИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ПО ПРОВЕРКАТА НА НИВНИТЕ ПИСМЕНИ РАБОТИ (ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ)
- 52 Снежана Ристовска ПРИМЕНА НА ГРАФИЧКИ ОРГАНИЗАТОРИ (ЗА ОЦЕНУВАЊЕ И САМООЦЕНУВАЊЕ)
- 53 Соња Иловска УЧЕНИЦИТЕ СЕ ВО ЦЕНТАРОТ НА НАСТАВНИОТ ЧАС И ОЦЕНУВАЊЕТО НА СОПСТВЕНОТО УЧЕЊЕ
- 54 Стојан Манолев ПРИМЕНА НА БЛУМОВАТА ТАКСОНОМИЈА ЗА ИСПРАШУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ПО ФИЗИКА
- 55 Тања Богатинова,
Мирјана Петрушевска,
Зага Колодезни ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН (ИОП) – ОСНОВА ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА НАСТАВАТА НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ И РАЗВОЈНИ ПРОБЛЕМИ
- 56 Татјана Ѓорѓиевска ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ПО ПРЕДМЕТОТ АНГЛИСКИ ЈАЗИК НА МАЛА ВОЗРАСТ
- 57 Трајче Бјадов ЕСЕЈСКО ПРАШАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК КАКО ПИСМЕНА РАБОТА
- 58 Убавка Бутлеска,
Даница Талимџиоска ПРОМЕНИ ВО ОЦЕНУВАЊЕТО СОГЛАСНО ПРАВИЛАТА ЗА ПОУЧУВАЊЕ ВО 21 ВЕК (КОМПЛЕКСНО ВРЕДНУВАЊЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АКТИВНОСТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ)
- 59 Вецко Стојчевски,
Билјана Крстеска ПРИМЕНА НА СТРУКТУРА ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ ОД ДЕВЕТГОДИШНОТО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ – ПОДРАЧЈА: СЛУШАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ, ГОВОРЕЊЕ, ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ И ПИШУВАЊЕ
- 60 Весна Димитровска ДИЛЕМИ ЗА ПРИМЕНАТА НА ОПИСНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ
- 61 Viktorija Petkovska TEACHING ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE: WHAT PROSPECTS FOR ACCOMPLISHING OBJECTIVITY IN ASSESSING DEVELOPMENT OF MULTICULTURALISM AND STUDENTS' SKILLS FOR ITS LEARNING
- 62 Viktorija Petkovska MËSIMI I GJUHËS ANGLEZE SI GJUHË E HUAJ: PIKËPAMJET NË LIDHJE ME PËRMBUSHJEN E OBJEKTIVITETIT TË NOTIMIT NË LIDHJE ME ZHVILLIMIN E MULTIKULTURALIZMIT DHE AFTËSIVE TË NXËNËSVE PËR MËSIM TË TI
- 63 Викторија Петковска ЗА НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК: КАКВИ СЕ ПОГЛЕДИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ ОБЈЕКТИВНОСТ ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА РАЗВОЈОТ НА МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМОТ И СПОСОБНОСТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА НЕГОВОТО ИЗУЧУВАЊЕ

64	Виолета Петроска-Бешка	ПЕРЦИПИРАНИТЕ ЕФЕКТИ ОД ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ
65	Виолета Поповска	АЛТЕРНАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ - ТЕСТОВИ ИЗРАБОТЕНИ ОД УЧЕНИЦИ
66	Виолета Ристовска	ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА И ПРИФАЌАЊЕТО НА ОЦЕНКАТА ОД СТРАНА НА УЧЕНИЦИТЕ
67	Виолета Стевановска	ВЛИЈАНИЕТО НА НАЧИНОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ ВРЗ РАЗВОЈОТ НА ИНТЕЛИГЕНЦИЈАТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ
68	Влатко Секулоски, Лидија Самарџиоска	БАЗА НА ТЕСТОВИ
69	Џеладин Мурати	КВАЛИТЕТНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ДЕНЕС: ФАКТОРИ И ОБУСЛОВУВАЊА
70	Злата Анчевска	КОЕГЗИСТЕНТНОСТ НА ПОВРАТНАТА ИНФОРМАЦИЈА, ПРЕКУ АНАЛИТИЧКО ОЦЕНУВАЊЕ

ПОСТЕР ПРЕЗЕНТАЦИИ

	Име и презиме на авторот	НАЗИВ НА ПОСТЕРОТ
1	Аида Петровска	ПРИМЕНА НА THINKQUEST ВО ПРОГРАМАТА ЗА ОЦЕНУВАЊЕ ЗА УЧЕЊЕ ВО 21 ВЕК
2	Гордана Анастасова, Снежана Стојанова	ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА ПРОЕКТ ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА
3	Надежда Апостолоска, Маја Јанакиевска	СО ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ОД ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ДО КРИТИЧКО РАЗМИСЛУВАЊЕ
4	Вале Поповска	АКО ЈАЈЦЕТО ПАДНЕ ОД ВТОРИ КАТ И НЕ СЕ КРШИ

ВИДЕО ПРЕЗЕНТАЦИИ

	Име и презиме на авторот	НАЗИВ НА ПОСТЕРОТ
1	Гордана Анастасова	ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА, САМООЦЕНУВАЊЕ И САМОРЕФЛЕКСИЈА
2	Лидија Шунда Шокларовска	ЗБИРКА ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКА (ЛИНЕАРНИ РАВЕНКИ)
3	Снежана Стојанова	УЧЕНИЦИТЕ СЕ САМООЦЕНУВААТ
4	Зорица Поп Панкова	„НИКОЛЧЕ, СНЕШКА И МИЛА“; „НАВРЕДА“

