

Прирачник за наставници

**ФОРМАТИВНО
ОЦЕНУВАЊЕ ВО
ОДДЕЛЕНСКА
НАСТАВА**



Прирачник за наставници

ФОРМАТИВНО
ОЦЕНУВАЊЕ ВО
ОДДЕЛЕНСКА
НАСТАВА



Биро за развој на образованието

Скопје, 2015

ПРИРАЧНИК

Наслов:

ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ
ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Издавач: Биро за развој на образованието

За издавачот: м-р Весна Хорватовиќ

Уредник: м-р Весна Хорватовиќ

Автори: м-р Горица Мицковска, Андријана Тасевска

Рецензенти: м-р Аница Алексова, м-р Митко Чешларов

Лектура: Катица Трајкова

Дизајн: КОМА

Печатница: Винсент графика

Тираж: 2000 примероци

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

37.091.212.6-057.874-056.36(035)

МИЦКОВСКА, Горица

Формативно оценување во одделенска настава : прирачник / [автори
Горица Мицковска, Андријана Тасевска]. - Скопје : Биро за развој на
образованието, 2015. - 78 стр. : илустр. ; 30 см

Библиографија: стр. 76-77

-- Формативно оценување кај учениците со потешкотии во учењето :
дополнување на прирачникот за наставници за Формативно
оценување во одделенска настава. - 44 стр. : табели ; 30 см

ISBN 978-608-206-046-0

1. Тасевска, Андријана [автор]

а) Ученици со потешкотии во учењето - Методи на проверување -
Прирачници

COBISS.MK-ID 99323914

Прирачникот е изработен со финансиска и експертска поддршка на
Канцеларијата на УНИЦЕФ, Скопје.



Изданието е подготвено со стручна помош од Македонскиот центар за
граѓанско образование.



МАКЕДОНСКИ
ЦЕНТАР ЗА
ГРАЃАНСКО
ОБРАЗОВАНИЕ

Ставовите изнесени во овој прирачник се на авторите и не мора да се совпаѓаат со ставовите и политиките на
УНИЦЕФ, на Бирото за развој на образование (БРО) и на Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО).

СОДРЖИНА

| | |
|---|-----------|
| ВОВЕД | 7 |
| 1. Што е формативно оценување? | 11 |
| 1.1. Дефинирање и потреба..... | 11 |
| 1.2. Како формативното оценување го подобрува учењето и постигањата? | 14 |
| 2. Поставување цели и очекувани исходи/критериуми за успешност | 19 |
| Зошто е важно? | 19 |
| Што се образовни цели, исходи на учење и задачи? | 20 |
| 2.1. Цели | 20 |
| 2.2. Исходи | 21 |
| 2.3. Критериуми..... | 24 |
| 2.4. Задачи | 25 |

3. Поставување прашања и дискусија 27

Зошто е важно?..... 27

3.1. Како до ефективни прашања и дискусија?..... 28

3.2. Писмено одговарање на прашања..... 34

4. Повратна информација 37

Зошто е важна конструктивна повратна информација?..... 37

4.1. Кога и како се дава повратна информација..... 38

4.2. Видови на повратна информација..... 40

5. Самооценување и заемно оценување 43

Зошто е важно?..... 43

5.1. Како да обезбедите квалитетно самооценување?..... 44

5.2. Заемно оценување..... 46

| | |
|--|-----------|
| 6. Планирање врз основа на рефлексija | 47 |
| Зошто е важно? | 47 |
| 6.1. Што е рефлексija? | 47 |
| 6.2. Рефлексija врз основа на сознанија добиени од учениците | 50 |
| | |
| 7. Информирање на родителите..... | 51 |
| Зошто е важно? | 51 |
| Како да ги информирате родителите?..... | 51 |
| | |
| 8. Прилози | 53 |
| 8.1. Користење на Блумовата таксономија во оценувањето | 53 |
| 8.2. Каталог на стратегии и техники за оценување..... | 56 |

ВОВЕД

Кога се во прашање постигањата на учениците, како на национално ниво така и на ниво на поединечен ученик, клучно прашање е: Какво треба да биде оценувањето за да влијае позитивно врз учењето на учениците и на нивните постигања? Наставниците знаат дека ставањето акцент на тестирањата или самото давање оценки не помага и дека тие повеќе се насочени кон прибирање докази за кон надвор, а речиси не влијаат ниту на подобрување на наставата, ниту на поквалитетно учење.

Истражувањата на Блек и Вилиам (Black & William)¹, вршени пред 15-тина години, направија револуција во гледањето за важноста на формативното оценување, што во многу земји резултираше со реформи во оценувањето и ставање акцент на „оценување за учење“, „автентично оценување“, „оценување вградено во наставата“. Рефлексии на тие движења има и во нашава земја преку методичките промени во наставата кои редовно претпоставуваат или вклучуваат формативно оценување. Исто така, воведувањето на описното оценување во одделенската настава беше во насока на подобро формативно оценување.

Програмите *Матемајтика со размислување* и *Јазична писменост*, финансирани од УНИЦЕФ, и новите програми по математика и природни науки (Програмите од Кембриџ), овозможиле сите одделенски наставници да поминат низ серија обуки за нивно успешно реализирање. Сепак, во овие обуки повеќе акцент беше ставен на начинот на нивно реализирање, методите и техниките што ќе се употребуваат, а помалку внимание му се посвети на оценувањето.

Оттука и наставниците и носителите на програмите и обуките (Бирото за развој на образованието, Македонскиот центар за граѓанско образование, УНИЦЕФ) ја препознаа потребата за пофокусирана обука на одделенските наставници за формативно оценување.

Овој прирачник е дополнителна поддршка на наставниците што (ќе) учествуваат во обуките за формативно оценување. Во него накусо се дадени теоретските основи на формативното оценување и насоките за наставниците како да ја подобрат својата практика на оценување во наставата.

1 Black P., D. Wiliam (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5(1).

Прирачникот ги има следниве делови: Што е формативното оценување, со приказ на современите теории за наставата и оценувањето; Поставување цели и очекувани исходи/критериуми за успешност; Поставување прашања и дискусија; Повратна информација; Самооценување и заемно оценување; Планирање врз основа на рефлексивност; Информирање на родителите. На крајот, во Прилог 1, е дадена Блумовата таксономија – начин на којшто користење во која се дадени нивоата од таксономијата и за секое ниво: примери на глаголи со кои се дефинираат исходите, можните прашања што може да се користат во наставата и начините на кои може да се направат оценувањето. Во Прилог 2 е даден каталог со опис на 40 стратегии и техники што може се користат во формативното оценување и за секоја стратегија/техника се дадени клучните придобивки и насоките и примерите за користење.

Структурата на прирачникот и искажувањата во текстот се дадени во формат на прашања што си ги поставуваат наставниците кога станува збор за оценувањето и одговорите и насоките во врска со овие прашања.

На овој прирачник не треба да се гледа како на збирка од рецепти, туку како поттик за промена на филозофијата на наставата во која единствена цел на оценувањето нема да биде да измери и да покаже кој ученик колку научил, туку да им помогне на наставниците и на учениците поефективно да ја организираат наставата и учењето. Затоа:

- ▶ не применувајте ги препораките и стратегиите механички, туку секогаш размислувајте дали тие ќе придонесат за подобрување на учењето на вашите учениците;
- ▶ приспособувајте ги стратегиите на вашите знаења, искуства и услови во кои работите. Не отфрлајте ги однапред со предрасуда дека тоа не е можно во условите во кои работите;
- ▶ пробајте, направете прво помали промени и учете од сопственото искуство и од искуството на колегите во вашето училиште.

1 Што е формативно оценување?

1.1. ДЕФИНИРАЊЕ И ПОТРЕБА

Оценувањето е процес на прибирање податоци и донесување на суд за постигањата на учениците во однос на определени критериуми за успешност.

Оценувањето на постигањата на учениците е составен дел на наставниот процес кој треба да придонесе за учениците подобро и поквалитетно да го постигнат (научат) тоа што е предвидено со наставните програми.

Оттука се поставуваат прашањата: Какво треба да биде оценувањето за да им помогне на учениците да научат повеќе и подобро? Дали самото сознание за тоа каква оценка добил му помага на ученикот да учи повеќе и подобро?

Истражувањата велат дека познавањето на резултатот од учењето во извесна мера влијае врз мотивацијата за учење, но не секогаш доведува до подобро учење и до повисоки резултати.

За да го подобри учењето, оценувањето треба да биде **формативно**.

Формативното оценување се однесува на „сите активности на наставникот и/или на учениците што обезбедуваат информација што ќе се користи за да се приспособат наставата и учењето“
(Black & Wiliam, 1998)

Кои се карактеристиките на формативното оценување?

- ◆ Прво, начинот на којшто се користи. Информацијата добиена преку оценувањето за тоа до каде е ученикот во постигнување на поставената цел, при формативното оценување се *користи веднаш* за да се направат *приспособувања во наставаџа* и да му се дадат *насоки на ученикот во учењето*.
- ◆ Потоа, начинот на којшто е вградено во наставата. *Формативното оценување е составен дел на сите фази во наставаџа*, од планирањето до рефлексијата на наставникот за успешноста на часот.

- ◆ Трето, вклученоста на учениците. Формативното оценување не е процес што го спроведува само наставникот. За да биде оценувањето формативно, *мора да бидат вклучени и учениците*. Секој ученик треба да има јасна претстава што е тоа што треба да го постигне, што треба да прави за да го постигне тоа и како ќе покаже дека научил.

Три клучни прашања што го определуваат формативното оценување

- ▶ Каде сакам да стигнам?
- ▶ Каде сум сега?
- ▶ Што треба да правам за да ја постигнам целта?

Овие прашања си ги поставуваат и наставникот и учениците, а доброто формативно оценување им помага постојано да добиваат одговори на нив.

ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ ОД ПЕРСПЕКТИВА НА:

| Ученик | Наставник |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Знам што треба да научам/ постигнам. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Знам до каде се сега моите ученици и што треба да постигнат до крајот на годината/ темата. ▶ Ги планирам целите на наставата за цела паралелка и за одделни ученици. ▶ Ги запознавам учениците со целите и со очекуваните исходи од учењето. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Знам како треба да учам. ▶ Знам дека е нормално додека учам да правам и грешки. ▶ Кога нешто не ми е јасно, добивам помош од наставникот или од другарчињата. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Секојдневно го следам учењето и напредокот на секој ученик и му давам повратна информација. ▶ Разговарам со ученикот/учениците за да разберам како размислуваат и зошто направиле определени грешки. Им помагам да ги разберат и да ги надминат тешкотиите во учењето. ▶ Организирам активности каде што учениците учат едни од други и ја оценуваат сопствената работа. ▶ Ја приспособувам наставата на тековните потреби на учениците. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Знам колку сум научил/а. ▶ Умеам на различни начини да докажам дека сум научил/а. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Имам јасни критериуми за постигањата. Со нив ги запознавам учениците и родителите. ▶ Користам различни инструменти за мерење на постигањата. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Умеам да испланирам што треба следно да учам. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ја анализирам сопствената работа и постигањата на учениците. Врз тие сознанија ги правам наредните планирања. ▶ Редовно ги информирам родителите за учењето и постигањата на нивното дете. |

Во формативното оценување се користат следниве клучни стратегии:

Активностите на наставникот и на учениците во текот на наставата низ формативното оценување постојано се испреплетуваат. Целта им е иста: како да изнајдат и да искористат соодветни стратегии за настава и учење што ќе овозможат од постојното ниво на знаење да стигнат до планираното, повисоко ниво.

1. поставување на јасни цели и очекувани исходи што се споделуваат со учениците;
2. организирање на ефективна дискусија и поставување прашања и задачи низ кои може да се види разбирањето на она што се учи;
3. давање повратна информација што ќе го подобри учењето;
4. вклучување на учениците во оценувањето (самооценување и заемно оценување) заради учење едни од други;
5. оспособување на учениците да преземат одговорност за сопственото учење;
6. планирање на наставата и учењето врз основа на рефлексивност.

Континуирираниот процес на поставување цели на учењето, проценка на учењето и тековното ниво на знаење и планирање и систематично работење (на учениците и на наставникот) на достигнување на целите е суштина на формативното оценување.

Цртеж 1. Наставен циклус

(преземено од *Assessment for Learning, A practical Guide (2009)*)



1.2. КАКО ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ГО ПОДОБРУВА УЧЕЊЕТО И ПОСТИГАЊАТА?

Современите теории за учењето и поучувањето го опфаќаат оценувањето како вграден дел од наставниот процес што го подобрува учењето, па со осовременувањето на методиката на наставата се менува и оценувањето.

КОНСТРУКТИВИЗАМ

Учениците се тие што треба да го „конструираат“, да го создадат своето знаење. Тие треба новите информации што ги добиваат да ги поврзат и да ги вградат во разбирањето за светот што го имаат. При тоа системот на поими и врски меѓу нив што дотогаш го имале воспоставено е потребно да се модифицира, дополни, збогати. Колку што е поголема дискрепанцата меѓу постојното и новото знаење, толку е потешко да се интегрираат во еден систем.

Наставникот може да го потпомогне учењето ако:

- ▶ *џо утврди предзнаењето на учениците и ако новите информации џи дозира така што нема да се премоноу и нема да се пресложени за да може да се поврзат со постојните;*
- ▶ *џи структурира информациите за да може учениците полесно да џи разберат и да џи поврзат;*
- ▶ *џи презентира информациите на повеќе начини што им се блиски и на јазик разбирлив за учениците;*
- ▶ *организира различни видови активности за учење што им даваат можност на учениците информациите да џи разледуваат и да џи користат на начин што е најсоодветен за нив;*
- ▶ *дозволува и џи поттикнува учениците да учат едни од други. Тие си џи објаснуваат нештата на свој, поединствен начин;*
- ▶ *знае до каде е ученикот во учењето, што разбрал, а што му претставува тешкотија;*
- ▶ *џо следи процесот на мислење, решавање на проблемот/задачата (преку објаснувањата на ученикот, прашањата што џи поставува) и кога ќе забележи неконзистентност, му помага на ученикот да разбере како настанала грешката.*
- ▶ *поттикнува поставување прашања од учениците и не џи вреднува прашањата (нема глуми прашања);*
- ▶ *прикажува и со учениците дискутира примери на добро структурирано знаење (одговор на прашање, решена задача, изготвен труд);*
- ▶ *дозволува и поттикнува учениците да џо прикажат знаењето на начин кој за нив е најсоодветен.*

Голям дел од наведените приоди се карактеристични за формативното оценување.

МЕТАКОГНИЦИЈА

Учениците користат различни мисловни процеси и стратегии за да стекнат нови знаења и да решат задачи што им се поставуваат и не секогаш се свеси за нив. Истражувањата велат дека тие што се свесни за тоа како учат, како решаваат проблеми и како знаењата да ги применат во нови ситуации, се поуспешни во учењето. Затоа се става акцент на учењето на учениците како да учат, односно на стекнување на метакогнитивни знаења и вештини. Метакогнитивното знаење и вештините се однесуваат на:

- ◆ знаење за себе си како ученик, сопствените силни и слабите страни во учењето;
- ◆ знаење за задачата – познавање на различни начини на учење, знаење како треба да се решава некоја задача;
- ◆ стратешко знаење за тоа кога треба да се користат определени знаења, како да се испланира учењето, што да се направи кога ќе се најде на проблем.

Метакогнитивните способности и вештини овозможуваат да се планира како да се учи, да се реши некој проблем, да се размисли за процесот на учење, да се вреднува резултатот и, доколку е потребно, да се модифицира природот. Тие што се стекнале со метакогнитивни вештини (размислуваат за своето мислење, може да го планираат, контролираат и да го вреднуваат), учат поефективно во текот на целиот живот.

Наставникот може да го потпомогне развојот на метакогнитивните вештини ако:

- ▶ *поставува прашања што ги поттикнуваат учениците да размислуваат и објаснуваат како дошле до определени заклучоци/решенија, како поинаку би можеле да ја решат задачата;*
- ▶ *ги поддржуваат учениците „гласно да размислуваат“;*
- ▶ *ги поддржуваат да учат од соопствениите грешки;*
- ▶ *ги учат учениците да користат мисловни мапи, графички организатори, дијаграми;*
- ▶ *ги поттикнуваат учениците да размислат каде уште би можеле да применат определен начин на решавање на проблем;*
- ▶ *ги поттикнува учениците да размислуваат што им помага, а што им омаѓа во учењето;*
- ▶ *ги поттикнува да си поставуваат цели и да ги планираат учењето; учениците се самооценуваат што знаат добро, а што не знаат;*
- ▶ *создава ситуации, дава отворени задачи во кои учениците сами треба да одлучат кои декларативни и процедурални знаења ќе ги искористат;*
- ▶ *учениците заемно се оценуваат и разговараат за тоа како ја решавале задачата.*

Формативното оценување ги вклучува метакогнитивните процеси и придонесува за развојот на метакогнитивните вештини.

ЗОНА НА НАРЕДЕН РАЗВОЈ И ПОДДРШКА ВО УЧЕЊЕТО

Социокултурните теории за учењето ги истакнуваат сознанијата дека децата ги развиваат когнитивните способности и учат преку интеракција со средината и со другите луѓе. Користењето на јазикот и учењето на резонирањето во одделени ситуации има важна улога. Во различни ситуации на неформално учење надвор од училиштето и во формалното учење во училиштето, децата учат со поддршка од возрасните и другите деца кои им овозможуваат да се вклучат во активностите, им помагаат да ги совладаат, им служат како модели. Поддршката во процесот на совладувањето на когнитивните вештини, како и во совладувањето на физичките вештини е многу важна за стекнување на кои и да било компетенции. Особено е важно поддршката да се одвива во „зоната на наредниот развој“ (Виготски). Тоа е период во физичкиот или когнитивниот развој кога детето „е зрело“ нешто да совлада, но сè уште не го совладало и нештото ќе може да го направи доколку добие поддршка од некој поинтересен. На пр. на дете што проодува доволно му е само малку да се придржува за прст на возрасниот, на ученик што има проблеми со математичките операции користењето манипулативи му помага да реши задача. Учењето се одвива во зоната на наредниот развој. Ако инсистираме ученикот нешто да учи за што не е подготвен, на пр. да собира пред да формира поим за број, активноста може да ја научи механички, а доколку му даваме активности што веќе ги совладал, всушност ништо ново не учи. Внимателното следење на размислувањето на ученикот и начинот на којшто ги решава задачите е клучно за наставникот да определи каков вид на задача и каков вид поддршка во учењето е соодветна.

Кога наставникот користи формативно оценување, тој ќе го продлабочува разбирањето кај ученикот и ќе го потпомага стекнувањето на знаења доколку:

- ▶ ги проверува предзнаењата и на нив ги нагледува новиите активности;
- ▶ ја стимулира активноста чекор по чекор и го следи совладувањето;
- ▶ им помага на учениците да си постават соодветни цели за учење;
- ▶ ги вклучува учениците во заемно оценување и самооценување;
- ▶ им поставува прашања;
- ▶ дава повратна информација во која грешката се гледа како чекор во учењето;
- ▶ во критериумите за оценување и во повратната информација користат кајтежорија „сè уште не ...“;
- ▶ им ги објаснува на учениците критериумите за оценување за да знаат што точно се очекува од нив;
- ▶ при давањето повратна информација, им дава и насоки за понатамошна работа.

ПОДДРШКА ВО УЧЕЊЕТО И ФОРМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ СЕ СТРАТЕГИИ ШТО НАСТАВНИЦИТЕ ГИ КОРИСТАТ ЗА ДА ГО ПРИДВИЖАТ УЧЕЊЕТО ДА СЕ ОДВИВА ВО ФАЗАТА НА НАРЕДНИОТ РАЗВОЈ.

Лори Шейарти

МИСЛОВЕН СКЛОП

Верувањата на учениците за сопствените способности и можноста тие да се подобруваат со вежбање во голема мерка го определува односот кон учењето. Според теоријата на Карол Двек и др. (Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*) се разликуваат два типа на мисловен склоп: фиксен и развоен.

| УЧЕНИЦИТЕ СО ФИКСЕН МИСЛОВЕН СКЛОП ... | УЧЕНИЦИТЕ СО РАЗВОЕН МИСЛОВЕН СКЛОП ... |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> веруваат дека способностите за учење се вродени и не може да постигнат повеќе колку и да се трудат. | <ul style="list-style-type: none"> веруваат дека може да успеат ако вложат доволно напор. |
| <ul style="list-style-type: none"> мислат дека напорната работа е показател дека не се доволно способни. | <ul style="list-style-type: none"> веруваат дека со напорна работа можат да ги подобрат способностите. |
| <ul style="list-style-type: none"> се фокусирани на оценките, постојано се споредуваат со другите и се несреќни ако не се подобри. | <ul style="list-style-type: none"> се фокусирани на учењето, се споредуваат со самите себеси и наоѓаат задоволство во сопствениот напредок. |
| <ul style="list-style-type: none"> неуспехот го сметаат за показател дека не се способни, тоа ги демотивира и се откажуваат од потешките задачи. | <ul style="list-style-type: none"> грешките ги сфаќаат како нормални во текот на учењето, а неуспехот може да се надмине ако се вложи доволно труд. се упорни и не се откажуваат лесно од задачите. |
| <ul style="list-style-type: none"> важно им е да ги пофалуваат колку се паметни и се чувствуваат лошо ако другите не мислат така за нив. | <ul style="list-style-type: none"> важно им е другите да го забележуваат нивниот труд и тоа ги мотивира за работа. |

Мисловниот склоп се формира и се менува под влијание на искуството. Еден од клучните периоди во развојот е околу седмата година кога децата почнуваат способноста да ја сфаќаат како лична карактеристика и ја определуваат преку споредување со други. Затоа периодот на одделенска настава, во кој учениците ги стекнуваат раните искуства во учењето, е особено важен за формирање на развоен мисловен склоп каде што секој ученик ќе верува дека може да успее и ќе вложува напор во подобрување на учењето.

Наставникот може да го потпомогне тоа ако:

- ▶ учениците ги пофалува за вложениот труд, а не за способностите;
- ▶ користи примери на луѓе коишто успеале со работа и со упорност;
- ▶ поощрикнува метакогниција (размислување за процесот на учење), дава коментари за процесите на учење, не само за постигањата, дава насока за натаму;
- ▶ грешките ги прифаќа како дел од учењето – не оценува според бројот на грешки, туку според однапред поставени стандарди;
- ▶ овозможува различни начини за надминување на грешките;
- ▶ учениците не ги споредува едни со други, туку во однос на сопствениот напредок;
- ▶ поощрикнува учење едни од други;
- ▶ овозможува научено да се прикаже на различни начини.

Сите овие приоди се карактеристични за доброто формативно оценување.

2 **Поставување цели и очекувани исходи / критериуми за успешност**

Од ученикот мораме да го „извлечеме“ она што најдобро го знае и може (она во што е добар) и тоа да го оцениме.

Постигањето на ученикот во наставата во голема мера е одраз на работата на наставникот.

ЗОШТО Е ВАЖНО?

Формативното оценување претставува составен дел од наставниот процес, односно тоа се одвива во текот на целиот процес на учење и поучување. При тоа постои јасна врска помеѓу наставните цели, содржината на поучувањето и учењето и оценувањето.

Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува, а од исходите зависи како ќе се одвива наставата, кон какви цели ќе се стреми и што од учениците ќе се очекува да покажат како резултат на учењето.

Знаењето има четири димензии и тоа:

ФАКТИЧКО ЗНАЕЊЕ – основни елементи што учениците мора да ги знаат за да се запознаат со одредена дисциплина или да решат проблем. Опфаќа: познавање на терминологијата, научните термини, симболи, знаци; познавање на специфични детали и елементи.

КОНЦЕПТУАЛНО ЗНАЕЊЕ – Опфаќа: познавање на класификации, категории и начела; познавање на принципи и генерализација; познавање на теории, модели и структури.

ПРОЦЕДУРАЛНО ЗНАЕЊЕ – како да се направи нешто специфично во рамките на предметот, методите на истражување. Опфаќа: познавање на специфични вештини, техники и алгоритми за одреден предмет; познавање на критериуми за одбирање и користење на соодветни процедури, вештини, техники и методи.

МЕТАКОГНИТИВНО ЗНАЕЊЕ – знаење за мислењето, свесност и разбирање на сопствените когнитивни процеси. Опфаќа: стратешко знаење (основни стратегии и методи за учењето, размислувањето и решавањето на проблеми); знаење за когнитивните задачи – кои стратегии и како да се користат за кои задачи; контекстуално знаење; знаење за себе.

ШТО СЕ ОБРАЗОВНИ ЦЕЛИ, ИСХОДИ НА УЧЕЊЕ И ЗАДАЧИ?

Степенот на постигања се вреднува низ 4 фази коишто го сочинуваат формативното оценување:

Поставување цели и исходи – она што очекуваме да го постигнат учениците согласно со наставните програми и индивидуалните карактеристики на учениците.

Систематско прибирање на податоци во текот на процесот на учење за достигнатиот степен на компетенции: знаења, вештини, самостојност и одговорност кон работата, воочување (и бележење) на постигнатиот степен на компетенции.

Проценка на постигнатиот степен на компетенции и **давање повратна информација**.

Преземање акција од страна на наставникот и учениците која ќе води кон очекуваните исходи.

ОБРАЗОВНИТЕ ЦЕЛИ или **ЦЕЛИТЕ НА УЧЕЊЕ** опишуваат што сака наставникот да прави за да можат учениците, по одреден период на учење, да го знаат она што претходно не го знаеле.

ИСХОДИТЕ НА УЧЕЊЕ го дефинираат она што ученикот би морал да знае да го прави на крајот на одреден период на учење.

ЗАДАЧАТА е активност поврзана со содржините на учење коишто ученикот ги усвојува за време на наставата или самостојната работа до оној степен кој е определен со исходите на учење, при што резултатот може да се мери и да се оценува според определен критериум.

2.1. ЦЕЛИ

Целите се изразени намери и се насочени кон ученикот на ученикот и неговиот успех. Го изразуваат саканиот резултат на воспитно-образовниот процес и треба да бидат одредени прецизно и реалистично. Тие:

- ▶ обезбедуваат насоки за наставата,
- ▶ ги информираат другите за намерите на наставата,
- ▶ обезбедуваат основа за оценување на постигањата.

Општите наставни цели:

- ◆ се општи очекувања за тоа што треба ученикот да оствари во рамките на одреден наставен предмет;
- ◆ се искази кои најглобално опишуваат што ќе добие ученикот од поучувањето;
- ◆ се дефинирани во наставните програми;
- ◆ тешко се мерливи;
- ◆ се долгорочни – се остваруваат со постигнување на сите посебни цели.

Посебни (специфични) наставни цели:

- ◆ се искази кои ги опишуваат очекувањата на наставникот за тоа што треба ученикот да научи;
- ◆ се кратки и јасни тврдења за конкретни знаења, вештини и компетенции кои ги очекуваме од ученикот;
- ◆ произлегуваат од општите наставни цели и ги конкретизираат;
- ◆ го водат наставникот кон она што треба да го работи со учениците;
- ◆ се дефинирани во планирањата на наставниците;
- ◆ треба да се дефинираат на ниво на когнитивни процеси и видови знаења.

2.2. ИСХОДИ

Исходите не се:

- ▶ искази со кои се набројуваат или се опишуваат наставните содржини;
- ▶ искази со кои се кажува што треба наставниците да прават;
- ▶ парафразирање на целите.

Исходите се јасно исказани тврдења напишани од страна на наставникот за тоа што се очекува од ученикот да знае, да разбира и да е способен да покаже по завршувањето на процесот на учење (Vlasta Vizek Vidović: *Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika – konceptualni okvir*, Zagreb 2008.). Тие:

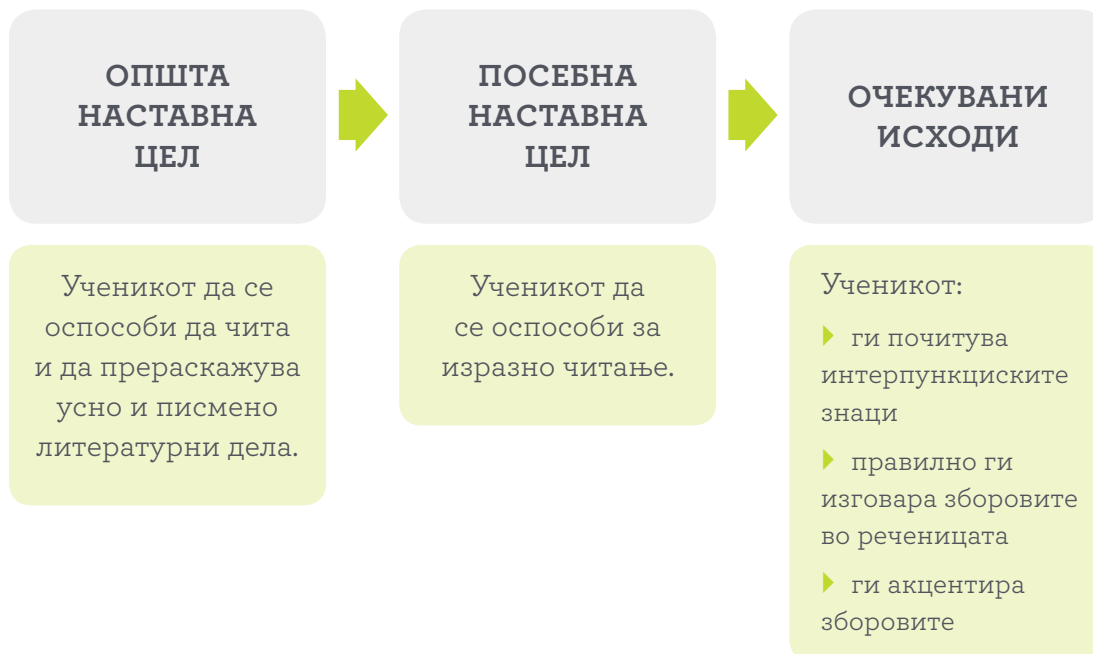
- ◆ произлегуваат од посебните наставни цели,
- ◆ се дефинираат преку наведување на конкретни активности,
- ◆ можат директно да се опсервираат и да се мерат,
- ◆ го водат наставникот во подготовката на инструмент за оценување.

Исходите се:

- ▶ искази за тоа што се очекува од учениците да прават како резултат на учењето,
- ▶ искази кои опишуваат како учениците го демонстрираат она што го научиле (што знаат и/или што можат да направат),
- ▶ насочени кон учениците и нивните активности и затоа секогаш се исказуваат со **активни глаголи** што ја изразуваат активноста на учениците.

ОДРЕДУВАЊЕ НА ИСХОДИ

Цртеж 2. Сооднос на општи цели, специфични цели, исходи



Очекуваните исходи ги формулираат наставниците, но нивното познавање им е важно и на учениците и на родителите.

Со постигнувањето на планираните исходи на учење, ученикот докажува дека стекнал некоја компетенција.

Особено е важно учениците да бидат запознати со она што од нив се очекува.

Исходите им овозможуваат:

| НА УЧЕНИЦИТЕ | НА НАСТАВНИЦИТЕ | НА РОДИТЕЛИТЕ |
|--|---|--|
| <p>Да им дадат одговор на прашањата:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Што од мене се очекува? ◆ Што треба да знам (научам)? ◆ Што треба да можам да направам? ◆ Како треба да се однесувам? ◆ На кој начин ќе постигнам најмногу? | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Да ги планираат содржините, наставните стратегии и методи за поучување кои ќе ги применуваат. ◆ Точно да дефинираат што треба учениците да знаат да прават на крајот од процесот на учење. ◆ Да го планираат вреднувањето на постигнувањата на учениците. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Да стекнат претстава за тоа со кој вид знаења, вештини и вредности ќе се стекнат децата низ процесот на учење. ◆ Да можат да го следат напредувањето на своето дете и да му помагаат. |

ИСХОДИТЕ КАКО РАМКА ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ВРЕДНУВАЊЕ

Исходите се појдовна точка за програмирање, односно планирање на содржините и активностите на наставата. Истовремено, тие се рамка за вреднување на постигањата. Значи, нив ги користиме и кога ја планираме наставата и кога вреднуваме.

Затоа, особено е важно исходите на учење добро да се одберат и правилно да се формулираат, а следењето и повратната информација да се движат во рамките на дефинираните исходи на учење.

Исходите мора да бидат придружени со соодветни критериуми за вреднување според кои може да се утврди дали тие се остварени.

КАКО ДА СЕ ПИШУВААТ ИСХОДИТЕ?

При пишувањето на исходите на учење се користат прецизни, активни глаголи од листата на глаголи според Блумовата таксономија.

- ◆ Треба да се тргне од целите – што е тоа што ученикот на крајот од еден циклус на учење треба да знае и да умее да го прави.
- ◆ Секој исход треба да е опишан со активен глагол (*Ученикот ќе може да опише ... спореди ... демонстрира ... направи дијаграм ... презентира ... образложи ...*).
- ◆ Треба да се избегнуваат непрецизните, немерливите глаголи (*да се осособи, да се запознае со, да биде свесен, да научи, да разбере, да усвои, ...*). Тие главно се користат при дефинирањето на целите.
- ◆ Исходите треба да ги опфаќаат сите елементи на компетенциите: подрачјата на знаења, умеења и вредности.
- ◆ Исходот мора да биде достиген и мерлив.

ПРИМЕР НА ИСХОД КОЈ Е ТЕШКО МЕРЛИВ:

Ученикот да знае за простиа и за проширена реченица

ПРИМЕР НА ДОБРО ФОРМУЛИРАНИ ИСХОДИ:

| | |
|-------------------|--|
| ЗНАЕЊЕ | <i>Да дефинира проширена реченица.</i> |
| РАЗБИРАЊЕ | <i>Меѓу најишаниите реченици да препознава простиа и проширена реченица.</i> |
| ПРИМЕНА | <i>Да ја преповори простиата реченица во проширена.</i> |
| АНАЛИЗА | <i>Да направи споредба меѓу простиата и проширената реченица (сличноста и разлики).</i> |
| СИНТЕЗА | <i>Да формулира правило за преповорање на простиата во проширена реченица.</i> |
| ЕВАЛУАЦИЈА | <i>Да ги спореди двете простиаки за преповорање на простиата во проширена реченица, да ја избере подобраа и да го образложи изборот.</i> |

Кога родителите и учениците ќе ги запознават со очекуваните исходи, користете поедноставен јазик што тие ќе можат да го разберат. Учениците често не прават разлика меѓу задачата и исходот. Помогнете им да разберат што ќе научат со работење на задачите.

2.3. КРИТЕРИУМИ

Критериумите всушност произлегуваат од исходите.

Исходите на учење водат кон критериумите според кои ќе се врши оценувањето.

Со критериумите за оценување на успехот на ученикот по одреден наставен предмет се определува: видот, обемот и нивото на усвоените знаења, умеења и вештини во однос на она што е пропишано со наставните програми за тој предмет и одделение.

Нивото на знаења, умеења и вештини се утврдува зависно од квалитетот на усвоените содржини: сложеност на усвоените знаења, умеења и

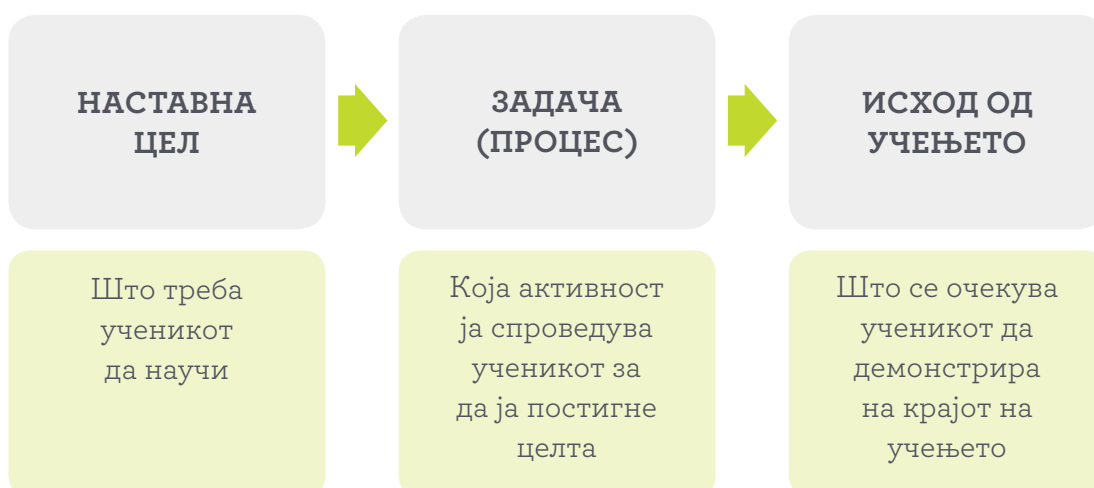
вештини, степенот на разбирање на усвоените содржини и оспособеноста за нивна примена.

Критериумите се добиваат со расчленување на исходите, нивно степенување врз основа на нивото на постигнување и сместување во групи на нивоа/ бодови/ оценки.

2.4. ЗАДАЧИ

Задачите ги осмислуваат наставниците во вид на јасно определени искази, кои се конкретни и ја опишуваат активноста што ќе ја спроведува ученикот за да дојде до целта. Всушност, задачите се чекорите низ процесот на учење преку чија реализација ученикот ќе дојде до она што очекуваме да го демонстрира како знаење, умеење или вештина.

Цртеж 3. Сооднос на цел, задача, исход



3 **Поставување прашања и дискусија**

Учењето е всушност барање одговори на прашања. Прашањата во секојдневното учење ги поставуваме сами, додека во училиштето прашањата често ги поставува наставникот, содржани се во учебниците или ги поставуваат другите ученици – меѓусебно дискутираат.

Клучни прашања во врска со прашањата:

- ▶ Како да обезбедиме сите ученици да бидат активни?
- ▶ Какви прашања треба да поставуваме за да го продлабочуваме знаењето на учениците?

ЗОШТО Е ВАЖНО?

Преку барањето одговори на прашањата, учениците ги дополнуваат своите мисловни шеми, формираат поими и ги поврзуваат знаењата (види конструктивизам). Одговарајќи на прашањата или објаснувајќи им ги поимите и процесите на другите ученици, тие го систематизираат знаењето. Оттука, прашањата и дискусијата се најдобар начин да се утврдат сите видови знаење: фактичко, процедурално, концептуално, метакогнитивно.

Осмисленото поставување прашања:

- ◆ им овозможува на учениците да го проверат и да го продлабочат знаењето и да го направат потрајно;
- ◆ ги насочува учениците кон клучните нешта што ги учат;
- ◆ му овозможува на наставникот да добие увид во обемот и длабочината на знаењето на учениците, да ги открие пропустите во знаењето и грешките во разбирањето, а тоа е основа за насочување на понатамошната работа на ученикот и поддршката што наставникот треба да му ја обезбеди;
- ◆ на наставникот му обезбедува информации за знаењето, разбирањето и вештините со кои се стекнал ученикот, што е основа за планирање на наставата како од содржински, така и од методички аспект.

Сето ова придонесува учениците од „скалилото“ на знаењата каде што се сега, да се искачат на следното посакувано „скавило“.

3.1. КАКО ДО ЕФЕКТИВНИ ПРАШАЊА И ДИСКУСИЈА?

КЛУЧНИТЕ ПРАШАЊА ТРЕБА ОДНАПРЕД ДА БИДАТ ИСПЛАНИРАНИ

Повеќе напор треба да се вложи во формулирањето на прашања што вреди да се постават, односно прашања што ќе доведат до сознанија што се суштествени за разбирањето на она што се учи.

(Paul Black et al. 2003)

Поставувањето прашања во голема мерка е диктирано од наставната ситуација и одговорите на учениците. Но, клучните прашања за определена содржина е добро однапред да ги испланирате. Во тоа ќе ви помогнат очекуваните исходи од учењето што претходно сте ги испланирале.

- ▶ Размислете/запишете на кои/какви прашања сакате учениците да можат да одговорат на крајот на часот/активноста. Запишете ги само најважните прашања.
- ▶ Водете грижа за нивото на сложеност на прашањата. Може да ги подредите, на пример според Блумовата таксономија (види Прилог 1).
- ▶ Може да ги поставите на самиот почеток на часот како очекувани исходи (на пр.: *Отикога ова ќе го изучиме, ќе знаеџе (можеџе да одговориџе): Како..., Зошто...*). На крајот ќе се навратите да проверите дали навистина учениците можат да одговорат на прашањата.
- ▶ Може да ги поставите во некој дел од активноста или на крајот. Може да барате да одговорат писмено или усно. На тој начин ќе проверите во колкава мерка ги постигнале резултатите (исходите) што сте ги очекувале.
- ▶ Не осмислувајте многу вакви прашања затоа што ќе нема време сите да ги поставите и да бидат одговорени.

ПОТТИКНУВАЈТЕ ГИ УЧЕНИЦИТЕ ДА ПОСТАВУВААТ ПРАШАЊА

Истражувањата покажуваат дека кога учениците се учени да поставуваат мисловно предизвикувачки прашања и се обидуваат да одговорат на нив, постигнуваат повисоки резултати од учениците што се учени да користат други техники на учење.

(Black & Villiam, 1998)

Учете ги учениците додека учат (на часот или од книга) да поставуваат прашања во врска со содржината за подобро да ја разберат, да ја прошират, да ја поврзат со други знаења. Способноста за разбирање се подобрува ако учењето вклучува: предвидување, поставување прашања, одговарање на нив (разјаснување) и резимирање.

Може да ги користите следниве стратегии:

- ▶ Учениците нека напишат по три (или повеќе) прашања за определена содржина. Потоа ќе ги прочитаат пред сите, во група или вие ќе ги прегледате. Може вие да одберете или секој ученик да одбере прашање на кое ќе одговори.
- ▶ Нека ги запишат прашањата на кои сакаат да добијат одговор и нека ги стават во кутијата за прашања.
- ▶ Може подоцна да ги користите заедно со учениците, да ги вреднувате (дали се добро поставени), да ги класифицирате (на пр. според тоа како може да се дојде до одговор на прашањето – некаде да прочитам; да истражам; да размислам), да ги дадете на некој друг ученик да одговори.
- ▶ Поттикнувајте ги да си ги запишуваат прашањата што „им се јавуваат“ додека учат од книга или преку некои други активности (пр. дневник со двојни белешки). Потоа нека проверат дали до крајот на содржината/активноста добиле одговор на нив.
- ▶ На крајот на лекцијата/активноста учениците во парови нека си поставуваат прашања и нека ги одговараат (размисли, одговори во пар, сподели).
- ▶ Развивајте дискусија во која учениците едни на други ќе си поставуваат прашања со кои ќе бараат објаснување, аргументирање на искажаните мислења.

Прашањата на учениците се добар поттик за „контрапрашања“ од типот: *Што мислиш ти? Како се сèтиш тоа да прашаш? Зошто тоа те интересира?*, кои помагаат за развој на метакогницијата.

Прашањата на учениците се добар показател за тоа до каде е ученикот во учењето (што разбрал, а што не) и што го интересира. Тоа помага во диференцијација на наредните активности.

ПОСТАВУВАЈТЕ ОТВОРЕНИ ПРАШАЊА

Отворените прашања

поттикнуваат посложени мисловни процеси (претпоставување, анализа, вреднување, решавање проблем) и бараат пообразложени одговори.

Затворените прашања бараат куси, „точни“ одговори и ги поттикнуваат поедноставните мисловни процеси како што е меморирање, присување.

(Brooks, 2002)

Времето во наставата е драгоцено и затоа кога е во прашање видот на прашањата, не е продуктивно искористено времето кое е потрошено за индивидуално поставување затворени прашања. Со затворените прашања најчесто проверувате познавање на фактите, тие не провоцираат на дискусија, а вие не можете да го проверите разбирањето. Затоа е најдобро ваквите прашања да ги давате во вид на квиз, а учениците писмено да го забележат одговорот кој треба да е кус и конкретен.

За проверување на разбирањето, резонирањето и другите повисоки мисловни процеси, користете отворени прашања.

- ▶ Отворените прашања даваат можност за поставување на други прашања што овозможуваат да се провери разбирањето (на пр.: *Зошто така мислиш? Со што може да го докажеш тоа? Каква врска има тоа со...? Што ќе се случи ако ...?*).
- ▶ Отворените прашања му овозможуваат на ученикот да одговори на сопственото ниво и при тоа да не се чувствува непријатно затоа што одговорот не е еднозначно точен.
- ▶ Поставувајте отворени прашања што бараат дополнителни објаснувања. На тој начин ќе го продлабочувате знаењето на учениците (на пр.: *Што можеш уште да кажеш за ...?*).
- ▶ „Превртете“ ги затворените прашања за да добиете отворени. На пр.: *Колку е 7+8?* нека стане: *Со собирање на кои броеви од 1 до 10 може да добиете 15? Најдете повеќе примери.* Или наместо: *Дали елкаша е зимзелено дрво?* прашајте: *Зошто елкаша е пример за зимзелено дрво?*

ОСТАВЕТЕ ИМ ВРЕМЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ДА РАЗМИСЛАТ

Прашањата на наставниците „често се непродуктивни“ затоа што „наставниците не чекаат доволно долго за да можат учениците да размислат за одговорот“

(Black & Viliam, 1998)

Истражувањата покажале дека наставниците оставаат 1–3 секунди откако ќе го постават прашањето, додека не повикаат ученик да одговори. Тоа не е доволно.

Учениците не се компјутери па веднаш да може да го дадат одговорот на прашањето што сте го поставиле. Им треба време да размислат, особено ако прашањето бара активирање на посложени мисловни процеси и не може да се одговори само врз основа на помнење.

„Нестрпливоста“ на наставникот води до поставување на прашања што ангажираат пониски нивоа на мислење, а со тоа и на учење.

- ▶ Кажете им на учениците дека ќе им поставите посложено прашање и ќе им даат време да размислат. Поставете им го прашањето на сите ученици и оставете им барем 10 секунди за размислување. Ако прашањето бара посложен одговор, дајте им повеќе време и можност да ги запишат „клучните поенти“ на одговорот.
- ▶ Избегнувајте „рафални“ прашања. Исцрпете го одговорот на едно прашање пред да поставите друго. Некои ученици побавно се изразуваат, не ги забрзу-

вајте, оставете ги да се искажат. Евентуално помогнете им со дополнително прашање.

- ▶ Вклучете сигнали за брзо добивање одговор од сите ученици. На пр. „семафор“ со картички во боја, „палец горе/долу“ за изразување согласност.
- ▶ Поставете прашање што ќе го одговараат во пар, ќе дискутираат за одговорот и потоа ќе гласаат за најдобар одговор добиен од парови/групи.

ВКЛУЧУВАЈТЕ ГИ СИТЕ **УЧЕНИЦИ ВО ДИСКУСИЈАТА**

Користењето на учениците како ресурси за учење едни од други овозможува придобивки за напредување во учењето на сите.

(Slavin, Hurley and Chamberlain 2003)

Дискусијата со учениците и меѓу учениците може на наставникот да му каже многу за нивните знаења и разбирање. Отворените прашања се најдобар поттик за дискусија. Целта на дискусијата не е само да се провери знаењето, туку да се прошири и да се продлабочи.

- ▶ Прашањата поставувајте им ги на сите ученици, а потоа повикајте некој ученик да одговори. На тој начин ќе ги поттикнете сите да размислуваат. Дополнителните прашања исто така нека се упатени кон сите (пр.: *Дали и групите така мислат? Има ли некој идеја што уште може да се каже за ова?*).
- ▶ Воведете правило: Без кревање рака. Така ќе ја намалите натпреварувачката атмосфера во училницата, понесигурните ученици ќе се чувствуваат подобро, побавните ученици нема да бидат фрустрирани што веднаш „не им текнал“ одговорот.
- ▶ Организирајте активности во кои учениците заеднички дискутираат за некој проблем. Користете некоја од стратегиите во која секој од групата претставува и „брани“ определена позиција (на пр. 6 шапки). На тој начин сите ќе бидат вклучени.

КОНСТРУКТИВНО РЕАГИРАЈТЕ **НА СЕКОЈ ОДГОВОР**

Грешките се дел од процесот на учење.

Формативното оценување има за цел да го подобри учењето, во тој контекст истата цел ја има и поставувањето прашања и поттикнувањето дискусија со и меѓу учениците.

Одговорите на многу од прашањата нема да бидат точни, ќе укажуваат на пропусти и недоволно разбирање на поими, процедури, несовладаност на посложени опера-

ции. Тоа е нормално во процесот на учење. Настојувајте и учениците така да ги прифатат грешките: сопствените и на другите ученици.

Поставувањето прашања („испрашувањето“) не смее да се претвори во стресна активност.

- ▶ Не коментирајте ги негативно погрешните одговори, туку поставете дополнителни прашања што ќе ги надградите на погрешниот одговор и ќе му помогнете на ученикот да го дообјасни одговорот, што му помага и себе си да си ги разјасни нештата (на пр.: *Како дојде до тој одговор? Почни од ..., А како беше ...?* (потсетете го на нешто), парафразирајте го неговиот одговор (пр.: *Дали сакаше да кажеш ...?*).
- ▶ Поставете ги прашањето на друг начин (поедноставно), со други зборови, можеби ученикот не го разбрал добро прашањето (на пр.: *Ајде га ми кажеш... Да те прашам вака...*). Поедноставете го нивото на сложеност на барањето. За да одговорот на прашања што бараат посложени мисловни процеси (на пр. примена, анализа), учениците прво треба да ги совладале поедноставните (препознавање, разбирање).
- ▶ Ако некој ученик не даде точен одговор, не повикувајте го најдобриот ученик да даде „правилен“ одговор, туку поведете дискусија за тоа што може да се научи од погрешниот одговор. (На пр.: *АА ... мислел дека/ја решил задачата вака... Што мислиш, зошто така мислел/ја решил задачата? Што може да си разјасниме во врска со одговорот на ББ?*).
- ▶ Не давајте невербални знаци на незадоволство од одговорот. Подобро поставете дополнително прашање кое ќе го пренасочи мислењето/одговарањето на ученикот.
- ▶ На крајот на часот или во друго соодветно време поразговарајте насамо со ученикот за прашањето на кое дал погрешен одговор.

ПРАШАЊАТА И СЛЕДЕЊЕТО **НА РАБОТАТА НА УЧЕНИЦИТЕ**

Поставувањето прашања и одговарањето на нив е еден начин на којшто наставникот може да добие информации за учењето на учениците.

Ненасочено („попатно“) следење

– Наставникот со поглед следи што работат учениците, дали се ангажирани во учењето за да интервенира доколку забележи дека некои ученици не следат, не работат на задачата. Ова го прави речиси постојано во текот на часот.

Друг најчест начин е следењето на работата на учениците. Тоа е неизбежно кога се работи за практични активности (на пр. пишување, работа со манипулативни материјали) и за однесувањето на учениците.

Насочено следење – Наставникот одблиску и најчесто планирано ја следи активноста на некој ученик или група ученици. Сознанијата во врска со учењето, квалитетот на одговорот, дискусијата... ги забележува. Вака насочено може да следите 2–3 ученика во текот на денот.

Двата начини се тесно поврзани затоа што активноста на учениците е често предизвикана од прашањата или задачите што ги дава наставникот.

Следењето на работата и однесувањето на учениците е особено важна кога учениците се во почетните одделенија каде што

често користат манипулативни материјали и уште не научиле фокусирано да одговараат на прашањата на наставникот.

Следењето и бележењето е активност која бара повеќе време и за да си ја олесните:

- ▶ однапред испланирајте кои ученици ќе ги следите;
- ▶ кога ќе планирате насочено следење, одберете активност, задача што може да ви даде корисни информации за учењето, разбирањето и однесувањето на ученикот/учениците;
- ▶ следењето може да го комбинирате со поставување прашања;
- ▶ претходно изгответе инструменти (чек-листи, обрасци) за бележење. Може да си воспоставите шифри за побрзо бележење;
- ▶ постојано имајте празни листови (или тефтерче) во кои ќе ги бележите важните но непланирани забележувања (анегдотски белешки);
- ▶ обезбедете другите ученици (што не се во фокусот на вашето следење) да се ангажирани со соодветни активности;
- ▶ набљудувајте ја, „прислушувајте“ ја дискусијата во парови и групи, може да ви даде драгоцен информации за знаењето и разбирањето на учениците, при тоа може да водите белешки.
- ▶ навратете се подоцна на белешките и интерпретирајте што ви кажуваат белешките за: 1. учењето – дали ученикот разбрал, колку добро одговорил на прашањето/задачата, какви грешки направил и 2. однесувањето – како ученикот реагираше кога наидувал на проблем (колку бил мотивиран, упорен, колку бил фокусиран на задачата);
- ▶ ако сте во можност, за нешто што ви е особено важно, направете снимка од часот/активноста и подоцна внимателно анализирајте ја активноста на учениците. Ако е соодветно, може да ја анализирате заедно со нив или со родителите.

Следењето на работата на учениците претпоставува добри вештини за набљудување и забележување.

Тие може да се развијат со вежбање.

Кон сознанијата за работата на ученикот добиени со набљудувањето однесувајте се слично како со оние добиени со одговори на прашањата.

- ▶ Ако ученикот има тешкотии во нешто што прави, поставете му прашање во врска со тоа што ќе му ја доразјасни задачата, ќе ја олесни, пренасочи активностата (на пр. *Зошто така направи ...? Што требаше да добиеш ...? Што ќе се случи ако ...? Дали се обиде ...?*).
- ▶ Дајте му конструктивна повратна информација што не критикува, туку насочува.
- ▶ Користете ги сознанијата за планирање на идната работа (вашата и на учениците).

3.2. ПИСМЕНО ОДГОВАРАЊЕ НА ПРАШАЊА

Откога учениците ќе се описменат доволно за да немаат тешкотии во пишувањето од аспект на брзина на пишувањето, соодветно е да се бара писмено одговарање на прашања.

Од аспект на наставник тоа е ефикасно затоа што го штеди наставното време и може да биде зададено како домашна задача (наставникот може одговорите да ги прегледа и да ги оцени подоцна).

Од аспект на ученикот е добро затоа што му се дава доволно време за размислување.

Тестовите од објективен тип се најсоодветни за проверка на познавање на факти. За помалите ученици се соодветни задачи со кус одговор (збор, фраза) и со повеќечлен избор. Бараат повеќе време да се направат, но лесно и брзо се оценуваат. Може да се користи и компјутер.

Есејските прашања се соодветни за проверка на повисоки нивоа на способности (разбирање, способност за поврзување, резимирање). Тие се неизбежни во јазик при проверка на пишувањето, но корисни се во сите предмети. Лесно се формулираат, но бараат доста време за оценување.

Кај есејските прашања со ограничен одговор – инструкцијата за пишувањето одговор упатува на ограничување на содржината и обемот на одговорот, на пример:

- ☑ Објасни ... (*како настанува водена пара?*)
- ☑ Опиши ... (*што ќе се случи ако се зголеми косината по која се пушта автомобилчето?*)

- ☑ Зошто (во приказната) девојчето плачело?
- ☑ Што мислиш дека понатаму ќе се случи во приказната? Зошто така мислиш?
- ☑ Објасни како провери кои предмети пливаат во вода?

Кај овие прашања се очекува доста конкретен и кус одговор (една до неколку реченици).

Кај есејските прашања со **проширен одговор** – од ученикот се бара слободно да ги изрази сопствените идеи и мислења. Не му е даден начинот на којшто треба да се организира одговорот. Со вакви прашања се проверува способноста за пишување и познавање на содржините од определен наставен предмет.

Способноста за писмено изразување се проверува по предметите мајчин и странски јазик. На учениците им се задава тема на која ќе пишуваат и обично добиваат дополнителен поттик и насоки.

На пример:

- ◆ *Децаџа си иџрале во училишнииот двор. Се случило нешто необично. Замисли џо и оџиши џо насџаноти. Уџоџреби џи зборовиџе: иџра, друџарсџиво, среќни, џоџка. Не заборавај да му дадеш наслов на сосџавоти. Внимавај на џравоџисоџи.*
- ◆ *Поџледни ја фоџоџраџијаџа. Оџиши џи личносџиџе и џоврзи џи со роднински ерски. Корисџи оџисни зборови и сџоредби.*

Со есејски прашања може да се проверуваат знаењата по одделен наставен предмет, разбирањето, расудувањето во соодветната предметна област. При тоа треба да водите грижа:

- ▶ На прашањето да не може да се одговори само врз основа на помнење. Не барајте нешто да се прераскаже.
- ▶ Поврзете ја задачата со очекуваните исходи (прашањата на кои ученикот ќе може да одговори).
- ▶ Прашањето формулирајте го така што на ученикот ќе му биде јасно каков вид одговор се очекува.
- ▶ Кажете му колку време има за одговарање.

На пример:

- ◆ *Посџојаџи различни мислења зошџо џџиџиџе на есен се селати на јуџ. Наџиши две и објасни зошџо мислиш дека се џочни.*
- ◆ *Наџиши сосџав на една сџрана и објасни зошџо е важно да ја чуваме околинаџа. Ќе се оценува колку џрџини си наџишал и како си џи објаснил/објаснила.*

4

Повратна информација

ЗОШТО Е ВАЖНА КОНСТРУКТИВНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА?

Повратната информација е секоја вербална и невербална реакција на наставникот поврзана со резултатот од учењето на ученикот: коментар, оценка, пофалба, критика, гест ... Кога го поддржува и го подобрува учењето таа станува формативна.

Конструктивната повратната информација го известува ученикот за тоа колку се приближил до целта и се користи да се приспособат наставата и учењето за да се достигне целта.

За успешно водење на ученикот низ процесот на учење особено е важна конструктивната повратната информација затоа што таа на ученикот му дава јасен увид во тоа што го постигнал, тоа што успешно го направил и во која мерка тоа го сторил, но и за тоа што не го постигнал и зошто е тоа така. Конструктивната повратна информација му помага на ученикот да го насочи натамошното учење.

Врз основа на оваа информација ученикот може да ги планира своите понатамошни постапки и начини на учење и таа му овозможува:

- ◆ да стане свесен за добрите страни на сопственото учење и за тоа дали и колку напредувал;
- ◆ да си ги види слабите страни, тешкотиите и грешките во учењето;
- ◆ да добие насоки за потребните активности со кои ќе ги надмине потешкотиите;
- ◆ да размислува за сопственото учење и да го подобрува.

Родителите на учениците, особено преку пишаната повратна информација, имаат можност постојано да добиваат информации за тоа како нивното дете напредува, каде постигнува успех, каде се јавуваат потешкотии и како може да помогнат во надминувањето на потешкотиите.

Наставникот, давајќи му повратна информација на ученикот, се фокусира на неговото учење и така стекнува појасна слика за тоа како напредуваат неговите ученици и на кој начин треба да го приспособи процесот на подучување.

4.1. КОГА И КАКО СЕ ДАВА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА

Повратна информација се дава:

- ◆ Кога нешто е добро или одлично направено.
- ◆ Кога во текот на работата се јавува потреба за дополнително насочување.
- ◆ Кога ќе се насети проблем кој треба да се пресретне.
- ◆ Кога нешто треба да се подобри.
- ◆ Кога сакаме да спречиме повторување на грешки.
- ◆ Додека учениците работат на одредена задача.
- ◆ Додека учениците го презентираат она на што работеле.
- ◆ По завршувањето на одредена задача.

Како да се дава конструктивна повратна информација?

За време на давањето на повратната информација, наставникот треба да ја има предвид целта со која ја упатува, треба да се труди изнесените информации да бидат прецизни, конкретни и точни.

Добро е повратната информација да почне со пофалба и нагласување на она што е добро направено, потоа да се премине на анализа на грешките и да заврши со сугестии од страна на наставникот или предлагање на идеи од страна на ученикот за тоа како ученикот грешките може да ги исправи во следните чекори.

Повратната информација за работа во која нема грешки не завршува само со констатацијата за квалитетот на сработеното, туку треба да продолжи со идеи од ученикот и наставникот за тоа како може да се збогати, прошири, продлабочи ... наученото.

Пофалбата има силно мотивирачко дејство.

Верувањето што го покажува наставникот дека ученикот може да ги совлада потешкотиите исто така претставува силен мотивирачки фактор.

Пофалбата му помага на ученикот да воочи што е она што во неговото учење е добро и треба да се задржи и да се развива.

Поттикнувачката повратна информација може да биде во форма на:

- ▶ констатација,
- ▶ нагласување,

- ▶ признание,
- ▶ пофалба,
- ▶ награда.

Насочувањето е важен дел од повратната информација и се одвива на начин на кој ќе му се помогне на ученикот да разбере како може да ги поправи грешките и да ги надмине тешкотиите. Ваквата повратната информација не смее да се однесува на личноста на детето, туку да укажува на постигнатите резултати во конкретна ситуација, како и на вложениот труд.

Насочувачката повратна информација опфаќа:

ПОФАЛБА

- ▶ Се истакнува и се пофалува она што е направено добро или она во што ученикот е успешен – она што сакаме ученикот да го задржи и да го зацврсти.

КОНСТАТАЦИЈА/НАСОЧУВАЊЕ/ПРАШАЊЕ

- ▶ Конкретно и јасно се укажува на она што треба да се подобрува. Констатацијата или насочувањето може да се замени со прашање со што на ученикот му се овозможува да увиди каде греша и да даде објаснување.

СУГЕСТИЈА

- ▶ Се дава предлог или се даваат конкретни насоки за подобрување. Внимавајте сугестијата да биде реално остварлива (да не се сугерира нешто што ученикот не ќе може да го направи). Може да биде и во вид на прашање (*Што мислиш дека би можел да направиш за...?*) што на ученикот ќе му овозможи сам да се обиде да најде решение.

НА ШТО ДА СЕ ВНИМАВА

Повратната информација има за цел да му помогне на ученикот да научи или да направи нешто подобро.

Затоа, таа не треба да претставува ниту само пофалба, ниту само насочување, туку збир на информации кои ќе му помагаат на ученикот да го зацврсти она што е добро, ќе го упати како да ги поправи грешките и како да се развива.

- ▶ Пофалбата не треба да е проследена со критика, а насочувањето секогаш мора да е придружено со нешто пофално.
- ▶ Повратната информација се дава со јасни зборови и со што е можно пократки реченици.
- ▶ Се оценува активноста или постапката, НЕ личноста на ученикот.
- ▶ Со повратната информација не треба да се врши споредување на ученикот со други ученици.
- ▶ Повратната информација мора да е описна, а не оценувачка. На тој начин се овозможува текот на комуникацијата да биде ослободен од дефанзивна (одбранбена) позиција и реакција на ученикот.

- ▶ Повратната информација нека се однесува и на вложениот труд и укажува на врската со резултатот (постигањето).
- ▶ Повратната информација треба да вклучува совет, сугестија, насоки, поддржувачки и охрабрувачки коментари, а не готови решенија или сервирање на готов одговор.
- ▶ Насочувачкото треба да е упатено кон една конкретна активност, а не кон низа активности.
- ▶ Повратната информација треба да му овозможи на ученикот да реагира, самиот да ги осознае силните и слабите страни на сопственото учење и да наоѓа начини за подобрување. Затоа повратната информација не треба да се дава набрзина, треба да се одвои време да се поразговара со ученикот и да му се даде време да ја „разбере пораката“.

4.2. ВИДОВИ НА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА

УСНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА

Усната повратна информација е составен дел на поучувањето. Таа се дава директно, но и индиректно – има посреден ефект на сите што ја слушаат. За да биде ефективна, добро е при нејзиното давање да се следат определени правила.

Темелот на квалитетната повратна информација е нејзината информативна вредност.

(Z.R.Iic, 2003)

Усната повратна информација треба да биде:

- ◆ позитивна – да го уважи трудот што го вложил ученикот и постигањата што ги остварил;
- ◆ развојна – да понуди конкретни насоки за натамошно учење;
- ◆ специфична – да се однесува на конкретниот одговор/активност/продукт;
- ◆ поткрепена со соодветна невербална комуникација (гестови, израз на лице...).

Кога треба пред сите да дадете коментар на неточен одговор, искористете ја можноста за учење од грешките – *Добро, најразви грешка, на мношумина им се случува. Ајде да видиме каде е грешката и зошто се случила?*

ПИШАНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА

При пишаната повратна информација треба да се земат предвид очекувањата на ученикот и наставникот, наставните цели и очекуваните исходи од учењето и погрешните сфаќања и потешкотиите на учениците.

Пишаната повратна информација треба:

- ◆ да укажува дали ученикот е на вистинскиот пат;

- ◆ да стимулира коригирање на грешките или подобрување на определен дел од работата;
- ◆ да упатува на следните чекори на ученикот;
- ◆ да се повикува на напредок направен во текот на неколку последователни обиди;
- ◆ да ги поттикнува учениците детално да ја разгледаат сопствената работа;
- ◆ да дава можност учениците да преземат нешто.

| НЕКОНСТРУКТИВНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА | КОНСТРУКТИВНА ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Не дава информација што е она што е добро. ◆ Не укажува на она што е направено погрешно. ◆ Не насочува како треба да се коригира грешката. <p><i>Пример:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Многу добро.</i> ◆ <i>Поштруди се повеќе.</i> ◆ <i>Нацртај го повторно.</i> ◆ <i>Размислувај логички.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Укажува на она што е добро направено. ◆ Ја детектира грешката или проблемот. ◆ Насочува како проблемот да се реши, но не дава готови решенија. <p><i>Пример:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Добро си ги прикажал сите елементи од задачата. Грешки правиш кога треба да ги најдеш врските и операциите помеѓу нив. Сети се на зборовите според кои ги определуваме операциите.</i> |

Давањето на конструктивна повратна информација во наставата влијае врз развивањето на развојниот мисловен склоп, самовербата и на мотивацијата за учење кај учениците.

При давањето повратна информација, наставникот, покрај тоа што треба да внимава на квалитетот на повратната информација, треба да води сметка и за тоа дека со својот пример ги учи учениците да ја развиваат оваа вештина.

Давајќи повратна информација и поттикнувајќи ги учениците и самите да ја бараат, тој ја поттикнува размената на мислења меѓу учениците. Преку самооценувањето и соученичкото

оценување се вежба и давањето на повратна информација ученик на ученик, со што се поттикнува развојот на критичкото мислење и се вежба составувањето, но и разбирањето на повратната информација.

Пишаната повратна информација бара доста време, но со масовното користење на компјутерите тоа во голема мерка се олеснува. Особено ако и трудовите на учениците се во електронска форма.

Наставникот треба да проверува во која мерка учениците ја разбираат повратната информација што им ја дава и дали постои потреба да се преформулира или да се дообјасни. Во паралелката треба да се создава атмосфера на заемна доверба каде никој нема да се чувствува непријатно ако згрешил, ако праша, ако нешто не разбрал или побара помош од наставникот или соученикот.

5 Самооценување и заемно оценување

ЗОШТО Е ВАЖНО?

Самооценувањето е процес преку кој учениците доаѓаат до информации за сопственото учење и го оценуваат својот напредок.

„Самооценувањето е далеку од тоа да биде луксуз, тоа всушност е суштинска компонента во формативното оценување... Ако сакаме формативното оценување да биде продуктивно, учениците треба да бидат обучувани да се самооценуваат, така што ќе може да ја разберат главната функција на нивното учење и така да сфатат што треба да направат да ја постигнат целта“.

(Black & Wiliam, 1998)

Кога некој се обидува да учи, важни се следниве три работи:

- ◆ цел што се сака да се постигне,
- ◆ податоци за тековната позиција (состојба) и
- ◆ определено разбирање како да се премости разликата меѓу првите две.

Сите три елементи мора во определен степен да бидат разбрани од ученикот, доколку се сака тој да преземе нешто да го подобри постигањето (Black & Wiliam, 1998).

Самооценувањето е важен процес во формативното оценување од кое придобивки имаат и наставникот и ученикот.

На учениците им помага:

- ◆ да се осознаат себеси како ученици, а тоа е важно за развојот на метакогнитивните способности и за доживотното учење;
- ◆ да стекнуваат самодоверба и да поставуваат реалистички и достижни цели;
- ◆ постепено да стекнуваат контрола над сопственото учење и на тој начин да преземаат одговорност за постигањата.

На наставниците им помага:

- ◆ да добијат подобар увид во учењето и разбирањето на учениците, особено во делот што се однесува на вложениот напор и чувствата на ученикот;
- ◆ учениците ги прифаќаат целите како сопствени и поангажирани се во учењето.

5.1. КАКО ДА ОБЕЗБЕДИТЕ КВАЛИТЕТНО САМООЦЕНУВАЊЕ?

Самооценувањето е сложен процес, но истражувањата покажале дека со вежбање тој може да се подобрува.

Во оспособувањето на учениците за самооценување, најдобро е да се следи логиката на формативното оценување, односно да се оспособува ученикот да одговори на прашањата поврзани со учењето:

Кај учениците од помала возраст „недостатокот на когнитивни вештини да ги интегрираат информациите за нивните способности доведуваат до преценување и нивните самооценки се често 'пусти желби'“.

(Ross, 2006)

- ▶ Што сакам да постигнам? (Свесност за целите).
- ▶ До каде сум на патот до целта? (Свесност за критериумите и сопствените постигања).
- ▶ Што е следно што треба да направам да ја постигнам целта? (Свесност за процесите на учење).

Учениците треба да го оценуваат процесот на сопственото учење (*како научив ...*), резултатот (*колку добро направи ...*), сопствените чувства (*како се чувствував ...*). Создавајте различни ситуации во кои учениците ќе учат како да се самооценуваат.

Кажете им дека самооценувањето и заемното оценување нема да влијаат врз нивната оценка, туку дека и нив и вам ќе ви помогнат подобро да го планирате и да го организирате нивното учење. Кога ќе се уверат дека тоа не се злоупотребува (од наставникот или од другите ученици), тие ќе можат да ги прифатат тешкотиите/грешките во учењето без да им се намали самодовербата и ќе знаат дека може да добијат помош за да ги надминат.

НАУЧЕТЕ ГИ УЧЕНИЦИТЕ ДА СИ ПОСТАВУВААТ ЦЕЛИ

Помалите ученици немаат јасни цели зошто нешто учат. Меѓутоа, тие може да ги разберат и да ги прифатат како свои курсорчните цели и очекуваните исходи.

- ▶ Разговарајте со учениците за тоа што треба да научат/направат.
- ▶ Помогнете им да разберат како треба да изгледа добро завршена работа (добар напишан труд, добар одговор, добра изведба). Може да им покажете примери. Најдобро е тие да се од ученици од некоја претходна генерација. Нека вежбаат да си поставуваат курсорчни цели. Тие ќе ги формулираат со „свој“ јазик. Добро е да си ги запишат за да може подоцна да проверат дали ги постигнале.
- ▶ Повремено со нив навраќајте се на целите што си ги поставиле за да проверат до каде се во нивното постигање.

НАУЧЕТЕ ГИ УЧЕНИЦИТЕ ДА СИ ГИ ОЦЕНАТ ПОСТИГАЊАТА И РАБОТАТА

„Негативното самооценување може да доведе учениците да си поставуваат нереалистични цели, да прифатат неефективни стратегии, да вложуваат малку напор и да изнаоѓаат оправдувања за неуспехот“.

(Stipek, Recchia & McClintic, 1992, според Ross, 2006)

Разговарајте со учениците за нивното учење и за постигањата, за јаките и слабите страни. Помогнете им сами да си ги оценуваат сопствената работа и трудовите со некоја од техниките за оценување, но така што ќе биде приспособена на јазик што учениците ќе го разберат.

Може да одговорат на прашања (*Што научив, а што треба следно да направам?* (техника две ѕвезди и желба), да организирате активност „учам од сопствените грешки“, да користат слични инструменти какви што вие користите за оценување: чек-листи, графички организатори, рубрики или поедноставни симболи (палец горе – палец доле, семафор, тажно – смешно лице и сл.) за да се самооценат.

- ▶ Запознајте ги учениците како да ги користат инструментите. Може да ги создавате заедно со нив. На пример, ќе изберете трудови со различен квалитет и со учениците ќе ги рангирате. Разговарајте за она што некој труд го прави подобар од друг.
- ▶ Оставете им доволно време за самооценување за да размислат за сопственото учење или да го разгледаат сопствениот труд и да го споредат со критериумите.
- ▶ Создадете им можности на учениците да ги споредат сознанијата од самооценувањето со оценувањето од наставникот или од соучениците.
- ▶ Одвреме-навреме, собирајте ги самооценките на учениците за да се информирате до каде се во развојот на способноста за самооценување. Кога ќе им давате повратна информација во врска со самооценувањето, водете грижа да биде поттикнувачка, разговарајте за тоа што мислат, како се справувале со тешкотиите и сл.

НАУЧЕТЕ ГИ УЧЕНИЦИТЕ ДА ГИ ПЛАНИРААТ НАРЕДНИТЕ ЧЕКОРИ ВО УЧЕЊЕТО

„Кога од учениците се бара да размислат за сопственото учење, да размислат за тоа што научиле и што уште треба да научат, нивните постигања се зголемуваат“.

(Black & Wiliam, 1998)

За да станат вистински „сопственици“ на учењето, битно е учениците да умеат да ги планираат реалните чекори во учењето.

- ▶ Помогнете им на учениците да направат реалистички план на акција што ќе биде поврзан со целите и со резултатите од самооценувањето и оценувањето.
- ▶ Водете грижа да го поддржите учењето на учениците и да создадете ситуации во кои тие ќе бидат успешни.
- ▶ Упатете ги учениците да ги избираат и да ги чуваат доказите дека напредуваат во учењето. Помогнете им да го воочат сопствениот напредок. Може да почнат да создаваат свое портфолио што ќе го документира напредокот.
- ▶ Надгледувајте ја реализацијата на планот и напредокот кон целите. Портфолиото на ученикот може да ви помогне во тоа.

5.2. ЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ

Во заемното оценување учениците ги анализираат трудовите на соучениците користејќи насоки или инструменти за оценување за да им дадат мислење за трудот и за тоа како може да се подобри.

Откога учениците ќе имаат извесно искуство со самооценување, може да воведете заемно оценување.

Заемното оценување има за цел учениците подобро да ги разберат целите и критериумите и да си помогнат еден на друг во учењето. Учениците често можат едни на други подобро да си ги објаснат нештата. Оценувајќи ги трудовите на соучениците, учениците размислуваат и за сопствената работа и кон неа се однесуваат повнимателно.

- ◆ При заемното оценување, важно е учениците да се оспособуваат да му дадат конструктивна повратна информација на соученикот. Таа може да се однесува на содржината на продуктите, процесите или презентацијата.
- ◆ Давајќи им на соучениците идеи како може да ја подобрат сопствената работа, учениците разменуваат успешни стратегии за учење.
- ◆ Ефективното заемно оценување треба да биде планирано, добро структурирано и да се одвива во атмосфера на заемна доверба.
- ◆ При заемното оценување кај помалите ученици може да се јави тенденција за меѓусебно споредување и натпревар. Гледајте тоа да го избегнете.

Објективноста на заемното оценување се зголемува со вежбање.

Кога учениците ќе се стекнат со вештини за самооценување и заемно оценување и кога ќе достигнат задоволително ниво на објективност, користењето на овие техники, покрај другите придобивки, може да ја намали работата на наставникот поврзана со оценувањето.

6 Планирање врз основа на рефлексивност

ЗОШТО Е ВАЖНО?

Ако не правиме рефлексивност, ние поучуваме како во мрак, без да знаеме дали сме ефективни или треба да го менуваме своето поучување.

Улогата на рефлексивност во наставата (The Role of Reflection in Teaching-Qatar University).

(Professional learning and research journal)

Наставниците, за она што се случува во нивната практика, често учат од искуствата на своите колеги, но и од своите сопствени искуства.

Размислувајќи за тоа што било и зошто било успешно во нивното поучување, што е она што може да се подобрува, а што е она што мора да се менува, тие всушност размислуваат за тоа како можат да го испланираат процесот на поучување за да даде најдобри можни ефекти врз постигнувањата на учениците.

Размислувајќи за тоа зошто некои ученици постигнуваат добри резултати и напредуваат во учењето, а некои се соочуваат со тешкотии, тие размислуваат за тоа кои начини на поучување, кои методи и техники можат да се применат за да се надминат тешкотиите и да се постигне напредок.

Ваквиот начин на размислување се вика рефлексивност.

6.1. ШТО Е РЕФЛЕКСИЈА?

Рефлексивност на наставникот му дозволува да си погледне во себе и во својата работа и да реши што е она што ќе продолжи да го прави, а што е она што ќе го менува.

Рефлексивност претставува систематски процес на собирање, прегледување и анализирање на нашите перцепции, впечатоци и размислувања за сопствениот процес на поучување, но и за процесот на учење на нашите ученици и врз основа на тоа планирање, менување и приспособување на наставната практика со цел да се постигнат подобри резултати.

- ◆ Ако поучувањето било добро и сме ги постигнале планираните резултати, ќе го опишеме и ќе кажеме зошто тоа било успешно.
- ◆ Ако учениците не го разбрале она за што сме ги поучувале, ќе размислиме што е тоа што се случило и зошто не сме биле јасни.

Всушност, рефлексивната ни овозможува да ги согледаме и да ги средиме импресиите и чувствата по изведениот час или активност, да забележиме нешто што нè изненадило или нешто што нè натерало на преиспитување, да размислуваме за тоа што би направиле поинаку.

На крајот од секое поучување може да се прави осврт на сопственото искуство и да се анализираат ефектите.

КОГА ДА СЕ ПРАВИ РЕФЛЕКСИЈА?

Пред поучувањето или за време на планирањето на поучувањето.

Како што ученикот за време на решавањето на некој научен проблем мора да размислува, така и наставникот мора да размислува за проблемите поврзани со поучувањето кога поучува.

Улогата на рефлексивната во наставата (The Role of Reflection in Teaching-Qatar University).

Во овој период рефлексивната претставува процес на поставување на целите, размислување за она што ќе го очекуваме од учениците (исходите) и развивање на план за тоа како ќе поучуваме. Битно е, мислејќи на своите ученици, да си ги поставите следните прашања:

- ▶ Што сакам моите ученици да постигнат?
- ▶ Кои форми на поучување сега би биле најефективни?
- ▶ Како нив ќе ги применам во работата со моите ученици?
- ▶ Што ќе се случи ако учениците не реагираат онака како што очекувам? Што ако не ме разберат? Што ако добијам поинакви одговори од оние што ги очекувам?

- ▶ Како ќе проверам што научиле моите ученици?

За време на поучувањето

Планираното поучување често не се одвива така како што сме предвиделе. Знаењето не е нешто што можеме да го испорачаме како писмо. Се случува учениците да не реагираат онака како што сме очекувале, да не го прифатат оној метод на поучување кој сме го планирале, да не го разберат она што сакаме да им го пренесеме ...

Часот не мора по секоја цена да се реализира онака како што е планиран. Размислувајте за своите ученици.

Дајте си малку време во текот на самиот час и размислете кои измени можете да ги направите и да го приспособите поучувањето на новонастанатите услови.

По поучувањето

Продуктивен час не е оној на кој сè тече онака како што е планирано, туку оној на кој сите учат едни од други.

Тргувајќи од тоа дека рефлексивната, планирањето и поучувањето се циклично поврзани, многу е важно веднаш по реализираниот час да се размисли и да се запише како течел целиот процес на поучување, што било ефикасно и зошто, а што во следниот период може да се направи поинаку. Основно мерило за успешноста се самите ученици, нивните реакции и нивниот напредок.

Рефлексивната направена по поучувањето не води кон ново планирање. За да биде ефикасно, планирањето на часот не мора да биде во форма на детално структуриран документ.

Тоа треба да ви овозможи:

- ◆ општ преглед на целите и исходите – зошто го правите она што го правите,
- ◆ кои чекори ги планирате,
- ◆ како ќе го проверувате постигнатото.

На крајот на часот/активноста поставете си ги следните прашања:

- ▶ Што беше добро?
- ▶ Што не беше добро?
- ▶ Што би направил поинаку? Зошто?
- ▶ Што би направил исто? Зошто?
- ▶ Што беше различно од она што го планирав? Зошто се случи тоа?
- ▶ Имаше ли нешто што ме изненади, не беше планирано?

Пример за рефлексивна и јазична писменост на активност за илустрација

Активностите се спроведоа како што е планирано. Воведната активност (анализа на пролејните јазици), за која учениците симнаа слики од интернет, се покажа доста ефикасна и побуди интерес кај учениците, побуди многу идеи и помошна во продуцирање придружни дела поврзани со темата.

Применетите техники (менторски текстови, мрежа на темата) им помогнаа во користењето на описни зборови. Сите ученици се обидоа да дадат моќен поглед и моќен крај. Беше ангажирани, користеа многу идеи. Особено беше оригинални, со добар поглед и крај и описен јазик составиле на Марко, Елена и Ана.

Андреј, Максим, Ива и Сара имаа пошешкојќии во примената на описниот јазик, почесто користеа едноставни реченици, а поретко стилски фигури и зборови за соопштување на чувства и сензорни информации и цитати. Во заврешоциите помалку користеа реченици со навраќање на почетокојќи и заокружување на приказната. Со нив ќе се обидам повеќе да ги користам техниките: редење зборови, пишување, бура на идеи и ќе ги насочувам почесто да користат описни зборови.

6.2. РЕФЛЕКСИЈА ВРЗ ОСНОВА НА СОЗНАНИЈА ДОБИЕНИ ОД УЧЕНИЦИТЕ

Клучен критериум за успешноста на поучувањето се реакциите и постигањата на учениците. Затоа е битно наставникот до крајот на часот/денот да има сознанија за тоа што научиле учениците. Нив може да ги прибере преку некоја од техниките за брзо (само)оценување (смешни – тажни лица, две ѕвезди и желба, пораки за крај, квиз), преку набљудувањето и дискусијата со учениците на часот.

Во текот на учењето учениците доаѓаат до фаза кога стануваат свесни за наученото и тоа тогаш кога самите можат да си го објаснат и да го стават во некоја нова функција. Тоа обично го гледаме при самооценувањето кога учениците си одговараат на прашањата: *Што научив? Што сакам да знам? Како она што го научив можам да го применим?*

На овој начин учениците го освестуваат сопствениот начин на учење и доаѓање до решенија, а наставникот добива можност, врз основа на активностите на учениците, да даде уште една димензија на рефлексивната.

Во врска со учењето на учениците може да си ги поставите следниве прашања:

- ▶ Дали моите ученици научија тоа што го очекував? Колку од нив научија, а колку не? Кои ученици имаа тешкотии?
- ▶ Дали моите ученици можеа со свои зборови да објаснат што научиле и зошто е тоа важно?
- ▶ Дали можат да дадат пример за примена или да направат активност со која ќе покажат дека се во состојба да го применат наученото?
- ▶ Дали можат да ја проценат својата работа и постигнувања во однос на исходите со кои ги запознав? Дали можат да го планираат своето понатамошно учење?

Иако може да изгледа комплицирано, рефлексивното размислување се вежба и со време станува рутинско.

Правањето рефлексивна работа, туку професионален приод кон унапредување на сопствената работа. Понекогаш и не треба само формално да ја запишувате рефлексивната. Важно е да размислувате за својата работа и да изнаоѓате начини да ја подобрите. Така ќе бидете позадоволни и вие и вашите ученици.

7 Информирање на родителите

ЗОШТО Е ВАЖНО?

Ставовите на родителите кон училиштето, учењето и наставникот во голема мерка трајно го определуваат односот на ученикот кон учењето.

Колку родителите ќе се ангажираат во учењето на нивното дете во голема мерка повеќе зависи од наставникот, отколку од некои карактеристики на семејството.

(Epstein, 1996)

Родителите треба да бидат вклучени во учењето на нивните деца уште од првиот училиштен ден. Тие се заинтересирани и имаат право да знаат:

- ◆ што ќе учат нивните деца,
- ◆ како ќе се одвива наставата,
- ◆ како ќе бидат оценувани,
- ◆ колку се успешни во учењето,
- ◆ каква поддршка можат тие да им дадат.

Доколку добиваат точни и навремени информации, родителите ќе можат да му дадат соодветна поддршка на учењето на детето, било таа да се однесува само на совет и надгледување, било да е подиректна и опфаќа помош во разбирањето на содржините.

Родителите што континуирано се информирани за целите на учењето и за постигањата на нивното дете, подобро ќе ги разберат и ќе ги прифатат описните оценки.

КАКО ДА ГИ ИНФОРМИРАТЕ РОДИТЕЛИТЕ?

Оценувањето за повеќето родители е давање оценка. Таа им кажува до кое скалило стигнало нивното дете на петстепената „скала на знаењето“. Малку им кажува што треба да прават ако нивното дете не е на врвот.

Колку што се подобро информирани за учењето и напредокот на нивното дете, толку повеќе родителите стануваат соработници на наставникот.

- ▶ На почетокот на учебната година информирајте ги за целите по секој наставен предмет: што се очекува учениците да научат до крајот на годината. Добро е да им ги дадете во вид на пишани ис-

Родителите често си го преценуваат своето дете затоа што немаат информации што сè може да постигне детето на определена возраст.

Истражувањата покажуваат дека и самото покажување на интерес од страна на родителите за тоа што учело детето во училиште е поврзано со повисоки постигања на учениците по математика во одделенска настава.

(Програма на УНИЦЕФ: Инклузивно образование за ранливи групи, Извештај од испитувањето на почетната состојба, 2015).

ходи по месеци за да може да следат како напредува нивното дете. Напишете ги со едноставен јазик што секој родител ќе може да го разбере.

- ▶ Објаснете им дека нема да давате бројчени оценки до трето одделение и опишете како формативно, а како сумативно ќе оценувате во четврто и петто одделение.
 - ▶ Договорете ги начините на комуникација: усни, писмени, електронски.
 - ▶ Како што учениците ќе ги запознаете со критериумите за квалитетни трудови, така треба да ги запознаете и родителите. Тоа може да го направите така што ќе им ги пратите критериумите за оценување на позначајни трудови (на пр. писмени состави), ќе им го објасните оценувањето на решавање на проблеми по математика или оценување на одговори на прашања по одделни природни науки, ќе изложите во училницата квалитетни трудови.
 - ▶ Упатете ги на тоа кога ќе им давате на децата пишани повратни информации и како тие да ги користат за да му помогнат на детето. Договорете се каков вид повратна информација во врска со тоа очекувате од нив.
 - ▶ Упатете ги родителите како да го поддржат детето да учи од сопствените погрешни одговори и да не се откажува кога ќе најде на тешкотија.
- ▶ Објаснете им кога и зошто користите самооценување и заемно оценување. Особено поразговарајте за поддршката што може да му ја дадат на детето во поставувањето на реални цели и следењето на нивното постигање. Ако учениците имаат портфолија, родителите нека им помагаат во изборот на трудовите и нека разговараат за тоа зошто некој труд е добар.
 - ▶ Одвреме-навреме организирајте заеднички средби со родителот и детето, каде што детето ќе го објаснува своето учење, постигања и напредок. Трудовите од портфолиото може да ги користи за поткрепа на сопствените мислења.
 - ▶ Создадете клима на заемна доверба во која родителот ќе ви дава информации за учењето на сопственото дете и ќе биде сигурен дека ќе ги искористите само за подобрување на неговото учење.

Не можат сите родители да им дадат соодветна поддршка во учењето на нивните деца, но сите можат да покажат интерес и да најдат малку време да ги прашаат децата што учеле и што научиле. Наставникот може да им помогне подобро да разберат како напредува нивното дете.

8 Прилози

8.1. КОРИСТЕЊЕ НА БЛУМОВАТА ТАКСОНОМИЈА ВО ОЦЕНУВАЊЕТО

| НИВО | ПРИМЕРИ НА ГЛАГОЛИ СО КОИ СЕ ДЕФИНИРААТ ИСХОДИТЕ | МОЖНИ ПРАШАЊА | НАЧИНИ НА КОИ МОЖЕ ДА СЕ ОЦЕНИ |
|--|--|---|---|
| <p>ЗНАЕЊЕ</p> <p>Ученикот може да препознае и да се сети на: податоци, термини, симболи, основни поими и одговори што ги учел.</p> | <p>Повторува, опишува, препознава, поврзува, именува, покажува.</p> | <p>Како се вика ...? Каде се наоѓа ...? Кога се случило ...? Каков е ...? Кој бил? Што е ...? Како ќе го опишеш ...? Може ли да се сетиш на ...? Како ќе покажеш ...? Кој од овие е ...? Можеш ли да наброиш ...?</p> | <p>Прераскажување, повторување, одговарање на прашања, тест со задачи.</p> |
| <p>РАЗБИРАЊЕ</p> <p>Ученикот покажува разбирање на факти и идеи преку нивно организирање, споредување, опишување, интерпретирање и извлекување на основните идеи.</p> | <p>Организира, објаснува, опишува, споредува, дефинира, класифицира, сумира, предвидува.</p> | <p>Што мислиш зошто ...? Кои се основните карактеристики ...? Како ќе ги споредиш ...? Како ќе го објасниш со свои зборови? Што значи ...? Со што ќе покажеш ...? Што можеш да кажеш за ...? Како ќе сумираш ...? Кој е најдобриот одговор ...?</p> | <p>Раскажување со свои зборови, одговарање на есејски прашања, графички организатори, користење цртежи, шеми.</p> |



| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>ПРИМЕНА</p> <p>Ученикот решава проблеми користејќи ги на нов начин стекнатите знаења, техники, процедури, правила.</p> | <p>Користи, гради, избира, развива, организира, експериментира, планира, решава, пресметува, илустрира.</p> | <p>Како ќе го искористиш ...? Кои примери може да ги најдеш за ... ? Како ќе го решиш ... користејќи ...? Како ќе ги организираш... за да покажеш дека ...? Кој природ ќе користеш за ...? Како ќе се смени резултатот ако ...? Како ќе ги искористиш фактите? Кои прашања ќе ги поставиш за да дознаеш ...?</p> | <p>Решавање проблеми, задачи, есејски прашања, истражување, цртање дијаграми, подредување податоци, објаснување на други, изготвување планови.</p> |
| <p>АНАЛИЗА</p> <p>Ученикот ја разложува информацијата на делови за подобро да се разбере; идентификува причини и последици; наоѓа докази за воопштувања.</p> | <p>Разложува, објаснува, заклучува, подредува, дебатира, дава мислење, рангира, споредува, проверува, раздвојува, разликува, поврзува, претпоставува.</p> | <p>Кои се составните делови на ...? Како тоа е поврзано со ...? Зошто мислиш ...? Што се главните идеи ...? Кои се мотивите на ...? Какви заклучоци може да извлечеш ...? Како ќе ги класифицираш ...? Како се поврзани ...? Кои докази може да ги најдеш за ...? Со што може да се оправда ...?</p> | <p>Дискусии, есеи, критики, набљудување, дебати, графички организатори, тестови.</p> |



| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>СИНТЕЗА</p> <p>Ученикот ги комбинира информациите на нов начин, создава нови структури, извлекува заклучоци и генерализации.</p> | <p>Комбинира, создава, конструира, развива, формулира, измислува, предвидува, решава, планира, адаптира, усовршува, менува, образложува, поврзува, гради.</p> | <p>Кои промени ќе ги направиш да го решиш ...? Како ќе провериш ...? Како ќе го подобриш ...? Што ќе се случи ако ...? Можеш ли да ја објасниш причината за ...? Може ли да предложиш друго решение за ...? Како ќе го измениш ...? Што треба да се направи за да се ...? Што ќе направиш за да ...? Може ли да го предвидиш резултатот од ...? Може ли да најдеш нов начин за ...?</p> | <p>Креативни есеи, изработки, дискусии.</p> |
| <p>ЕВАЛУАЦИЈА</p> <p>Ученикот излага и брани мислења преку проценка на информациите, валидноста на идеите или квалитетот на продуктите.</p> | <p>Избира, заклучува, одлучува, брани, определува, вреднува, просудува, проценува, аргументира, предлага, поддржува, рангира, дава мислење.</p> | <p>Се согласуваш ли со ...? Што мислиш за ...? Како ќе докажеш ...? Може ли да ја оцениш ...? Дали ќе биде подобро ако ...? Што препорачуваш ...? Што ќе одбереш ...? Зошто? Како ќе го поткрепиш мислењето ...? Како го оправдуваш ...? Како ги оценуваш ...?</p> | <p>Дебати, дискусии, критики, есеи.</p> |

8.2. КАТАЛОГ НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ

I. РЕФЛЕКСИЈА ВРЗ УЧЕЊЕТО

| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|--------------------------------------|--|--|
| 1. | ПРАШАЊА ЗА РЕФЛЕКСИЈА/САМООЦЕНУВАЊЕ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им помагаат на учениците да се фокусираат на одделни аспекти на учењето и дека ништо битно не пропуштиле. ◆ Обезбедува учениците да добијат поддршка за саморефлексија. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Откога ќе се заврши определена активност за учење, учениците добиваат прашања за оценување на постигањата, јаките и слабите страни. Може да добијат прашања за тоа што им било тешко. Одговорите ги запишуваат на ленти хартија и ги оставаат во посебна кутија за самооценување. <i>Што денес научив во математика?</i> <i>Што ти беше тешко?</i> |
| 2. | ВРЕМЕ ЗА РЕФЛЕКСИЈА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ги поттикнува учениците да размислуваат за сопственото учење и напредок. Осврток на сопствената работа е суштествен за планирање на активностите и за напредување. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот им остава време во кое учениците ќе размислат за сопственото учење. На пр. во текот на пишувањето писмен состав учениците прават преглед и план за подобрување. Може да побараат помош од наставникот или од соученик. |

II. БРЗА НЕВЕРБАЛНА РЕФЛЕКСИЈА

| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|--|--|---|
| <p>1. НАСТАВНИКОТ ГИ ПРАШУВА УЧЕНИЦИТЕ КОЛКУ СЕ СИГУРНИ.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Брз начин на прибирање на податоци за разбирањето во текот на активноста или на крајот на активноста. ◆ Им помага на учениците и на наставникот да се идентификуваат подрачја, поими, вештини на кои треба да се фокусираат за да се подобрат/развијат. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Кога некој ученик/група ќе покаже решение или ќе изрази мислење, наставникот ги прашува другите дали и тие мислат така (дали решението е точно) и колку се сигурни во тоа. Учениците одговараат со невербални симболи. <p>Пр.: Палец горе, палец на страна, палец долу или стани – седни или крени рака. Учениците, зависно од тоа колку се сигурни во сопственото мислење, го даваат невербалниот сигнал. Ако наставникот сака да ги заштити учениците (да не покажат пред сите дека не знаат), може да користи таблички со текст чија содржина само тој ќе ја види.</p> |
| <p>2. СЕМАФОР.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Начин за брзо визуелно дијагностицирање за тоа што знаат учениците или што научиле. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Пр.: На почетокот на активноста/часот за истражување на специфична тежина (што плива, а што тоне) ги покажува предметите, а учениците со картончиња одговараат дали предметот ќе плива (зелен картон), не се сигурни (жолт картон) или ќе тоне (црвен картон). <p>По брзата дијагноза, наставникот може да продолжи со барање објаснувања за мислењата.</p> |

III. ВОСПОСТАВУВАЊЕ КРИТЕРИУМИ И ЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ

| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|--|--|---|
| <p>1. ОЦЕНУВАЊЕ НА ТРУДОВИ ОД ДРУГИ УЧЕНИЦИ.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците можат да видат како изгледа добар труд/одговор, разбираат зошто некој труд/одговор е добар. ◆ Им помага на учениците да воспостават заедничко разбирање за квалитет на трудот (критериуми). ◆ Им помага да си постават цели за подобрување на сопствените трудови. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците добиваат примери на решенија на некоја задача/проблем и треба да оценат дали начинот на решавање е добар, да ги откријат грешките и да дадат сугестии за подобрување. ◆ На учениците им се кажува како е направено некое истражување (пр. следен е растот на две растенија растени во различни услови) и им се даваат резултатите од истражувањето (мерење на висината во текот на 10 дена). Пред да го напишат својот заклучок и образложение, им се даваат одговори на двајца ученици. Треба да ги разгледаат и да одговорат кој одговор е подобар и зошто. ◆ Наставникот на групи ученици им дава пишани состави кои не се најдобри, но се отприлика такви какви што пишуваат учениците од таа група. Учениците ги користат критериумите што претходно ги договориле (ги разработиле со наставникот) за да го оценат трудот. ◆ Се користат примери на трудови (пишани состави, одговори на есејски прашања, ликовни трудови, снимки на изведби) на ученици од претходните генерации и учениците во парови/групи дискутираат зошто некој труд е добар и како би можел да се подобри. |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|--|--|--|
| 2. | УЧЕНИЦИТЕ САМИ СИ ГИ ОЦЕНУВААТ СВОИТЕ ТРУДОВИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им овозможува на учениците објективно да размислат за својата работа. Поефективно е ако поминало извесно време од завршување на трудот. Поефективно е ако на учениците им се дадат инструменти за оценување (пр. чек-листи, критериуми по нивоа). | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Пред да го предаде писмениот состав, ученикот сам си го прегледува и „си дава оценка“ (кажува на кое ниво е). Ги користи описите на нивоата за да го образложи својот суд. ◆ Наставникот им дава на учениците клуч за одговори на задачите од тестот и потоа секој сам си ги споредува сопствените одговори со моделот на одговорите. Ученикот им го покажува на родителите тестот и тоа како се оценил. |
| 3. | УЧЕНИЦИТЕ ИЗГОТВУВААТ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им помага на учениците да го разберат целиот процес на оценување – ги насочува на тоа дека за да се оцени некоја работа треба да се изготват критериуми. ◆ Учениците се оспособуваат да ги идентификуваат клучните аспекти на задачата и да си ги преиспитаат дотогашните разбирања. ◆ Им помага на учениците да препознаат трудови со различен квалитет. ◆ Им помага да размислат и за тоа колку нивната работа е добра. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците прават критериуми за изразно читање. Треба да определат што сè треба да се земе предвид и колку нешто е добро (на пр. интонација, почитување на интерпункција, точност во изговорот, задржување на интересот на слушателите). ◆ Учениците заедно ги оценуваат одговорите на задачите од тестот каде што требало да се интерпретираат податоците од графикон. Образложуваат кој одговор колку поени треба да добие и зошто. ◆ Наставникот им дава на учениците во групи да постават критериуми според кои ќе ја оценуваат домашната задача по мајчин јазик. Другиот ден си ги оценуваат домашните задачи меѓусебно. |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|--|--|--|
| 4. УЧЕНИЦИТЕ ПОСТАВУВААТ ПРАШАЊА ВО ВРСКА СО СОДРЖИНИТЕ ШТО ГИ УЧЕЛЕ И ОДГОВАРААТ НА ПРАШАЊА НА ДРУГИ УЧЕНИЦИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им помага на учениците да ги разберат очекуваните исходи од учењето. ◆ Им помага на учениците да видат дека постојат повеќе начини добро да се одговори на некое прашање. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На крајот на темата, учениците пишуваат задачи за „тест“ за крајот на темата. Може да ги користат учебниците. Треба да направат и клуч за одговори. Може да работат поединечно или во групи. Другите ученици треба да го решат „тестот“. За да се заштеди хартија, може сè да биде електронски. ◆ Кутија со прашања (задачи) – Учениците своите прашања ги запишуваат на картончиња и ги ставаат во кутија за тоа. Наставникот ги прегледува и на тој начин добива увид во тоа колку учениците ги разбрале очекуваните исходи. Други ученици може да си земаат прашања/задачи и да ги одговараат. |

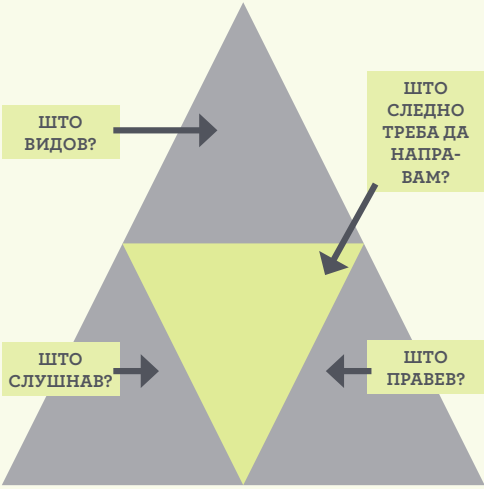
IV. ГРАФИЧКИ ОРГАНИЗАТОРИ

| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|------------------------|--|---|
| 1. СЕМАФОР. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Брза и корисна стратегија за проверка на напредокот и за откривање подрачја на кои треба да се посвети поголемо внимание. ◆ Им овозможува на учениците да направат брз преглед на тоа што постигнале и што треба да подобрат. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот бара од учениците да оценат одделни поими или делови од труд, користејќи бои од светлата на семафорот: зелено – сигурно знам (сигурно е добро); жолто – не сум сигурен; црвено – не знам (не е добро). Може да имаат картончиња во боја што ќе ги покажуваат или може со бои да означуваат во тетратките/работните листови. Потоа наставникот може да го дообјасни она што не е јасно или пак ученикот да го преработи трудот – „жолтото да стане зелено, а црвеното да стане жолто“. |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|--|--|---|
| <p>2. МРЕЖИ/ МИСЛОВНИ МАПИ/ ПОЈМОВНИ МАПИ.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Овозможува брзо да се сумираат многу информации. ◆ На учениците им ја даваат „големата слика“ на почетокот или на крајот на темата. ◆ На наставникот му помага да го провери разбирањето на концептите, врските меѓу нив и да ги открие погрешните концепти за соодветно да интервенира. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Може да се користи и за испитување на предзнаењата. Пред почетокот на темата учениците прават мисловна мапа. Наставникот ја користи да види што веќе знаат учениците, а каде имаат погрешни концепти. ◆ Од учениците се бара да сумираат сè што знаат за светлина и темнина. <div data-bbox="877 1164 1388 1747" data-label="Diagram"> <pre> graph TD A[СВЕТЛИНА И ТЕМНИНА] --> B[СИЈАЛИЦА] A --> C[СОНЦЕ] A --> D[ОГАН] B --> E[струја] B --> F[струјно коло] E --> G[централа] F --> G C --> H[ден] C --> I[ноќ] D --> J[пожар] D --> K[дрва] </pre> </div> |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ | | | | | | | | |
|---|--|---|------|---------------|---|--|---------------|--|--|--|
| <p>3. ТРИАГОЛНИК.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Во различни триаголници учениците запишуваат искуства од учењето. Им помага на учениците да ги поврзат искуствата од различни аспекти на учењето (емоции, сетила, когниција). | <ul style="list-style-type: none"> Се користи за да се раздвојат одделени аспекти на учењето. Постојат четири триаголници поврзани со учењето. Прашањата може да ги договорат и учениците. На пр. по истражувачката активност учениците се самооцениле користејќи ги следниве прашања: Што видов? Што слушнав? Што правев? Што следно треба да направам?  | | | | | | | | |
| <p>4. ЗСН (знам, сакам да знам, научив).</p> | <ul style="list-style-type: none"> Табелата му обезбедува на наставникот информации за увидот на ученикот во сопственото учење и за неговите интереси. На учениците им дава чувство на контрола над учењето и им помага да го планираат учењето. | <table border="1" data-bbox="858 1417 1321 1966"> <thead> <tr> <th data-bbox="858 1417 1082 1473">Знам</th> <th data-bbox="1082 1417 1321 1473">Сакам да знам</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="858 1473 1082 1787"> <p>Некои <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ, а некои <i>ѝ</i>онаѝи.</p> <p>Лесниѝе <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ <i>ѝ</i>одобро.</p> </td> <td data-bbox="1082 1473 1321 1787"> <p>Дали <i>ѝ</i>редмеѝиѝе леѝааѝи во воздухоѝи како шѝо <i>ѝ</i>ливааѝи во вода.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="858 1787 1321 1843" style="text-align: center;">Научив</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="858 1843 1321 1966"> <p>Некои <i>ѝ</i>ешки <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝи <i>ѝ</i>одобро од некои лесни <i>ѝ</i>редмеѝи.</p> </td> </tr> </tbody> </table> | Знам | Сакам да знам | <p>Некои <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ, а некои <i>ѝ</i>онаѝи.</p> <p>Лесниѝе <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ <i>ѝ</i>одобро.</p> | <p>Дали <i>ѝ</i>редмеѝиѝе леѝааѝи во воздухоѝи како шѝо <i>ѝ</i>ливааѝи во вода.</p> | Научив | | <p>Некои <i>ѝ</i>ешки <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝи <i>ѝ</i>одобро од некои лесни <i>ѝ</i>редмеѝи.</p> | |
| Знам | Сакам да знам | | | | | | | | | |
| <p>Некои <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ, а некои <i>ѝ</i>онаѝи.</p> <p>Лесниѝе <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝ <i>ѝ</i>одобро.</p> | <p>Дали <i>ѝ</i>редмеѝиѝе леѝааѝи во воздухоѝи како шѝо <i>ѝ</i>ливааѝи во вода.</p> | | | | | | | | | |
| Научив | | | | | | | | | | |
| <p>Некои <i>ѝ</i>ешки <i>ѝ</i>редмеѝи <i>ѝ</i>ливааѝи <i>ѝ</i>одобро од некои лесни <i>ѝ</i>редмеѝи.</p> | | | | | | | | | | |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|--|--|--|
| 5. СКАЛА/ КОНТИНУУМ/ САМОПРОВЕРКА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ова е брз визуелен поттик за да размисли ученикот каде е (што знае) на почетокот на учењето и до каде стигнал на крајот. ◆ Овозможува следење на напредокот, ја покачува самодовербата и ученикот се мотивира да учи. ◆ Им овозможува на учениците да го мерат напредокот и ги поттикнуваат содржините да ги поделат на помали делови што може да се совладаат. ◆ Им помага на учениците да направат редослед на постапките/содржините за учење. Што беше најважно? Што најдобро разбрав? | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На пр.: Учениците на секоја пречка од скалата треба да ги подредат работите што ги научиле според важност или според тоа колку добро ги разбрале. ◆ На почетокот на темата/полугодieto, на пр. по математика, учениците на скали означуваат што знаат. На крајот повторно се навраќаат да видат колку напреднале. |
| 6. ВЕНОВ ДИЈАГРАМ/ ДИЈАГРАМИ СО РЕЛАЦИИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Корисни се за проверка на способноста за споредување. ◆ Покажува како учениците ги разбрале врските меѓу елементите. ◆ Им олеснува на учениците да ги средат информациите. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На пр.: Од учениците се бара да споредат два лика од две различни приказни. Што меѓу нив е исто, а што се посебни карактеристики на секој од ликовите. <div data-bbox="884 1845 1366 2018" style="text-align: center;"> </div> |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ | | | | | | |
|----------------|----------------------------|---|--|--------------|---------|--|----------------|---|--|
| 7. | ПЛУС, МИНУС, ИНТЕРЕСНО. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ги поттикнува учениците да изнајдат што добро се одвивало во текот на учењето. Што е позитивно, а што негативно во идејата/мислењето. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Од учениците е побарано да оценат писмен состав. Во рок од неколку минути треба да кажат што во него е: добро (+), не е добро (-), што е интересно (✓). <table border="1" data-bbox="837 504 1337 593"> <tr> <td>+ ПЛУС</td> <td>- МИНУС</td> <td>✓ ИНТЕРЕСНО</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | + ПЛУС | - МИНУС | ✓ ИНТЕРЕСНО | | | |
| + ПЛУС | - МИНУС | ✓ ИНТЕРЕСНО | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| 8. | КРУГ НА ИДЕИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Се поттикнуваат повисоки мисловни процеси. ◆ Се развиваат метакогнитивните способности. ◆ Наставниците добиваат информации за квалитетот на усвоените знаења. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот има изготвено круг поделен на 4 дела со ознаки, „предвиди, објасни, сумирај, вреднувај“ со стрелка (како часовник со една стрелка). На крајот на активноста за учење наставникот го врти кругот и зависно од тоа каде ќе се запре стрелката поставува соодветно прашање. На пр. ако стрелката се запре кај сумирај - прашањето може да биде: „Кои се најважните работи што ги учевме?“ | | | | | | |
| 9. | ПРАВ АГОЛ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им помага на учениците да ги раздвојат фактите од емоциите на многу очигледен начин. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Пр.: По темата за загадување на околината учениците ги запишале фактите и емоциите во врска со загадувањето со пластика. <div data-bbox="837 1332 1300 1848"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: middle; text-align: center;">ФАКТИ</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">➔</td> <td> <p>Пластиката ја загадува околината.</p> <p>Пластиката може да се рециклира.</p> <p>Наместо пластични ќеси може да користиме хартиени.</p> <p>Рециклирањето е скапо.</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle; text-align: center;">ЧУВСТВА</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">➔</td> <td> <p>Срам ми е кога другарките ќе ме видат со платнена торба во самопослуга.</p> <p>Се нервирам кога некој не ја двои пластиката од другиот отпад.</p> </td> </tr> </table> </div> | ФАКТИ | ➔ | <p>Пластиката ја загадува околината.</p> <p>Пластиката може да се рециклира.</p> <p>Наместо пластични ќеси може да користиме хартиени.</p> <p>Рециклирањето е скапо.</p> | ЧУВСТВА | ➔ | <p>Срам ми е кога другарките ќе ме видат со платнена торба во самопослуга.</p> <p>Се нервирам кога некој не ја двои пластиката од другиот отпад.</p> |
| ФАКТИ | ➔ | <p>Пластиката ја загадува околината.</p> <p>Пластиката може да се рециклира.</p> <p>Наместо пластични ќеси може да користиме хартиени.</p> <p>Рециклирањето е скапо.</p> | | | | | | | |
| ЧУВСТВА | ➔ | <p>Срам ми е кога другарките ќе ме видат со платнена торба во самопослуга.</p> <p>Се нервирам кога некој не ја двои пластиката од другиот отпад.</p> | | | | | | | |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|---|--|---|
| 10. | ШЕСТ ШАПКИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ При дискусија за некое прашање/ проблем/ текст секој од учениците „става на глава една шапка“ и соодветно на шапката застапува гледиште. ◆ Учениците може да работат во група, да ги споделат и да ги запишат мислењата, да донесат некоја одлука што ќе ја споделат со целата паралелка. Позициите на „носителите на одделни шапки“ се користат како аргументи. <table border="1" data-bbox="874 1111 1390 1675"> <tbody> <tr> <td data-bbox="874 1111 1046 1335">  БЕЛА ШАПКА Факти и информации </td> <td data-bbox="1046 1111 1219 1335">  ЖОЛТА ШАПКА Позитивни аспекти </td> <td data-bbox="1219 1111 1390 1335">  ЦРНА ШАПКА Проблеми, опасности </td> </tr> <tr> <td data-bbox="874 1384 1046 1675">  ЦРВЕНА ШАПКА Чувства, позитивни реакции </td> <td data-bbox="1046 1384 1219 1675">  ЗЕЛЕНА ШАПКА Креативни решенија </td> <td data-bbox="1219 1384 1390 1675">  СИНА ШАПКА Сумирање и организација </td> </tr> </tbody> </table> |  БЕЛА ШАПКА Факти и информации |  ЖОЛТА ШАПКА Позитивни аспекти |  ЦРНА ШАПКА Проблеми, опасности |  ЦРВЕНА ШАПКА Чувства, позитивни реакции |  ЗЕЛЕНА ШАПКА Креативни решенија |  СИНА ШАПКА Сумирање и организација |
|  БЕЛА ШАПКА Факти и информации |  ЖОЛТА ШАПКА Позитивни аспекти |  ЦРНА ШАПКА Проблеми, опасности | | | | | | |
|  ЦРВЕНА ШАПКА Чувства, позитивни реакции |  ЗЕЛЕНА ШАПКА Креативни решенија |  СИНА ШАПКА Сумирање и организација | | | | | | |

V. ДНЕВНИЦИ ЗА УЧЕЊЕ

| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|-------------------------|---|---|
| 1. | ДНЕВНИК ЗА УЧЕЊЕ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им овозможува на учениците да го прикажат напредокот во подолг период и да го превенираат синдромот „Што учевме вчера?“ ◆ Учениците на овој начин го вежбаат и пишувањето. ◆ Наставникот добива увид во напредувањето на ученикот и има можност да му даде конкретни упатства. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На крајот на денот учениците во дневникот запишуваат за тоа што учеле, што научиле најдобро, што им било најинтересно, кои прашања си ги поставуваат и сл. Дневникот се води секојдневно. ◆ Наставникот повремено го прегледува и им дава на учениците писмена повратна информација за напредокот. |
| 2. | РЕФЛЕКСИВЕН ДНЕВНИК. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ги поттикнува учениците редовно да размислуваат за своето учење. За ова во почетокот им е потребна поддршка затоа што учениците повеќе опишуваат отколку што анализираат. ◆ Особено се погодни за рефлексива во врска со читање литература кога ученикот може да ги запишува своите мислења, судови. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На крајот на секоја активност учениците добиваат задача – за неколку минути да размислат и да одговорат на следниве прашања: <ol style="list-style-type: none"> I. Дали задачата ти помогна да научиш? II. Дали ти беше интересно? III. Како учеше? |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|-------------------------|--|---|
| 3. | ВРЕМЕ ЗА РЕФЛЕКСИЈА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ За продлабочено учење е битно да се обезбеди време да се процесираат информациите. ◆ Се поттикнуваат повисоките мисловни и процеси и се стекнува метакогнитивно знаење. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот ги поттикнува клучните мисловни вештини кои поттикнуваат рефлексивност и цела паралелка поминува време разговарајќи за тоа како нешто научиле. ◆ Наставникот бара од учениците да размислуваат за своите искуства од учењето: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Станав свесен за ... ▶ Изненаден бев од ... ▶ Ме натера да размислам за ... ▶ Научив дека |

VI. ПОРТФОЛИО

| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|---|--|---|
| 1. | ХАРТИЕНИ ИЛИ ДИГИТАЛНИ ПОРТФОЛИЈА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците можат да го следат сопствениот напредок и да го документираат напредокот. ◆ Учениците се оспособуваат да го проценуваат квалитетот на трудовите. ◆ Наставникот има докази за судовите/оценките што ги дал. ◆ Дигиталното портфолио е полесно да се чува. Учениците ги вежбаат своите ИКТ-вештини. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот ги упатува учениците како да избираат трудови и да запишуваат зошто некој труд е одбран. ◆ Портфолијата може да бидат развојни (се бираат трудови коишто го прикажуваат напредокот – на пр. во пишување писмени состави), или репрезентативни (се бираат најдобрите трудови – на пр. најдобра песничка, најдобар креативен состав, состав со најдобра аргументација и сл.). ◆ Наставникот, исто така, за свои потреби може да прави портфолио за учениците. |

VII. ПРАШАЊА, ПОТТИК

| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|--------------------------------|--|---|
| 1. | ЕСЕЈ ЗА ЕДНА МИНУТА. | <ul style="list-style-type: none"> На наставникот му овозможува брзо да согледа дали учениците ја совладале клучната идеја. | <ul style="list-style-type: none"> На крајот на часот наставникот поставува кусо есејско прашање што може да се одговори за неколку минути. Одговорите ги прегледува по часот. |
| 2. | АНАЛОГИИ. | <ul style="list-style-type: none"> На наставникот му овозможува брзо да согледа дали учениците ги разбрале сличностите и разликите меѓу концептите. Ги поттикнува посложените мисловни процеси кај учениците. | <ul style="list-style-type: none"> Пр.: По обработка на процесот на размножување, учениците треба да ја најдат и да ја објаснат следнава аналогија: Пилето и јајцето се поврзани исто како _____ и семето затоа што _____. |
| 3. | РЕЗИМЕ ВО ЕДНА РЕЧЕНИЦА. | <ul style="list-style-type: none"> Ги поттикнува учениците да ги идентификуваат важните нешта. Учениците се оспособуваат за концизно изразување. Наставникот добива информации за разбирањето на ученото. | <ul style="list-style-type: none"> Учениците пишуваат резиме во една реченица која одговара на прашањата: кој, што, кога, каде, зошто, поврзани со содржината што е учена. Погодна е за сумирање на содржини од прочитани литературни текстови и од истражувања во природните науки. |
| 4. | СУМИРАЊЕ СО ЕДЕН ЗБОР. | <ul style="list-style-type: none"> Ги поттикнува учениците на продлабочено размислување. За наставникот е добар начин за увид во начинот на размислување на учениците. | <ul style="list-style-type: none"> Секој ученик треба да каже еден збор што најдобро го презентира наученото. Зборовите не смее да се повторуваат. Наставникот може да праша како зборот е поврзан со ученото. |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|------------------------|---|--|
| <p>5. 3 - 2 - 1.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците се оспособуваат за извлекување на клучните идеи, се поттикнуваат на проширување на знаењата, го поврзуваат ученото со искуствата. ◆ Наставникот брзо добива информации за разбирањето на содржините, што може да ги користи при планирањето и реализирањето на поучувањето, за индивидуализација и диференцијација на приодот. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На крајот на темата/часот секој ученик запишува или кажува важни нешта што ги научил. На пр.: <ul style="list-style-type: none"> ▶ три работи што ги научи ▶ две интересни нешта ▶ едно прашање на кое сè уште немаш одговор ◆ или <ul style="list-style-type: none"> ▶ три клучни зборови ▶ две нови идеи ▶ една мисла што те окупира ◆ или <ul style="list-style-type: none"> ▶ три прашања поврзани со текстот (пр. непознати зборови, нејасни делови) ▶ две предвидувања врз основа на прочитаното (што следно ќе се случи) ▶ една врска со тебе (нешто што го знаеш или ти се случило). ◆ Истиот приод може да се користи на почетокот на часот, но прашањата ќе се однесуваат на пр. на домашната работа и на она што го учеле во претходната тема. |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|---|---|---|
| 6. | НЕ ЛУТИ СЕ ЧОВЕЧЕ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците учат едни од други на интересен начин. ◆ Наставникот добива информации за постигнатоста на целите. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците се делат во групи по 4. Секоја група добива по 6 прашања поврзани со темата и една коцка за „Не лути се човече“. Секој ученик ја фрла коцката и одговара на прашањето со бројот што му паднал. Ако падне ист број, повторно ученикот треба да го прошири или да го образложи одговорот. ◆ Наставникот може од страна да ја следи „играта“ и да го забележува квалитетот на одговорите. |
| 7. | НЕКОЈ, НЕШТО, НО, СПОРЕД ТОА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Се подобруваат способностите за пишување. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците смислуваат, пишуваат или раскажуваат расказ со дадена структура (лик(ови), настан, проблем, решение) и го пишуваат или го раскажуваат. |
| 8. | ЈАС ГО ИМАМ ПРАШАЊЕТО, КОЈ ГО ИМА ОДГОВОРОТ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците учат едни од други. ◆ Наставникот добива информации за разбирањето на учениците содржини. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот подготвува прашања и одговори на нив во врска со изучените содржини. Може да ги подготвува заедно со учениците. Се запишуваат на одделни картончиња/листови. Секој ученик добива по еден лист. Ученик што има прашање го чита пред сите, а треба да се јави ученик кој го има одговорот на тоа прашање. Другите ученици одлучуваат дали тоа е вистинскиот одговор. |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|-----|-------------------------------|---|--|
| 9. | КВИЗОВИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ На наставникот и на ученикот им овозможуваат брз преглед на познавањето на содржините и напредокот во однос на очекуваните исходи. ◆ Наставникот сознанијата ги користи веднаш за да го приспособи своето поучување. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Повремено наставникот користи квизови кои се состојат од ограничен број прашања на кои може брзо да се одговори. Може да бидат со повеќечлен избор или до куси одговори. ◆ Одговорите на учениците, особено погрешните одговори, може да бидат поттик за понатамошна дискусија и давање на дополнителни објаснувања. ◆ Прашањата (и одговарањето) можат да бидат подготвени како компјутерска апликација |
| 10. | ЧЕТИРИ АГЛИ - ЧЕТИРИ ПРАШАЊА. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Им помага на учениците да добијат увид во тоа колку добро нешто научиле. ◆ На наставниците им помага да ги „групира“ учениците според видот на грешките во разбирањата и да им даде соодветна поддршка. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците на лист хартија поделен на 4 дела одговараат на 4 прашања поврзани со учењето и мислењето. Прашањата може да се однесуваат на пр. на: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Дефиниции <ul style="list-style-type: none"> ◆ _____ значи ▶ Објаснувања <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Еден начин да се искористи ова е ...</i> ▶ Споредби <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Ова е слично со ...</i> ▶ Релевантност <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Знаејќи дека _____ се прашувам</i> <p>Наставникот со учениците разговара за тоа што научиле. Може брзо да ги групира учениците според тоа на кој вид прашања имале тешкотии и да формира групи на кои ќе им даде дополнителни инструкции и активности.</p> |

VIII. ДИСКУСИЈА

| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|---|---|---|
| 1. | УЧЕНИЦИТЕ СИ ПОСТАВУВААТ ПРАШАЊА ЕДНИ НА ДРУГИ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ги поттикнува учениците да размислуваат за тоа што не го разбрале. ◆ Учениците учат едни од други. ◆ Се промовира колаборативното учење „повеќе глави подобро мислат“. ◆ Се развиваат способностите за слушање и дискусија. ◆ Помага да се воспостават правила за заедничка работа. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Пример: Учениците дискутираат за податоците претставени на графикон. Секој кажува по еден податок сè додека не се исцрпат сите информации што може да се добијат од графиконот. ◆ Учениците ги презентираат резултатите од спроведеното истражување. Другите им поставуваат прашања. Наставникот игра улога на модератор на дискусијата. |
| 2. | ПАРТНЕР ЗА РАЗГОВОР. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Дава преглед на учењето. ◆ Дава можност да се смени фокусот на наставата ако е потребно. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Учениците во парови разговараат за: <ul style="list-style-type: none"> ▶ три нови работи што ги научиле, ▶ што им било лесно, ▶ што им било тешко, ▶ што сакаат уште да научат, Потоа тоа го споделуваат со друг пар. |
| 3. | УЧЕНИЦИТЕ ОДЛУЧУВААТ ЗА ОДГОВОРОТ. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Овозможува учениците да оценат точност на одговор и да дискутираат за грешки што често се јавуваат. ◆ Помага да се воспостават исти стандарди. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Наставникот ги прашува учениците да размислат дали некој одговор е добар, што би додале, што би смениле, каков одговор тие би дале. ◆ На пр. учениците даваат мислење за одговорот: Кога се собираат децимални броеви се добива децимален број. |



| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|---|--|---|
| 4. РАЗМИСЛИ, РАЗМЕНИ, СПОДЕЛИ. | <ul style="list-style-type: none"> Учениците учат едни од други. Учениците ги подигаат сопствените стандарди за квалитетен одговор. Наставникот добива информации за разбирањето. | <ul style="list-style-type: none"> Наставникот им дава инструкции за одговарање на прашање/задача. Секој ученик формулира свој одговор (може и да го запише) и го споделува одговорот со соученикот. Разговараат за тоа што во едниот и во другиот одговор е добро, а што недостасува. Наставникот повикува неколку парови за да ги споделат своите одговори со другите ученици. |

IX. НАБЉУДУВАЊЕ

| СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОВИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|-----------|----------|----------|----------------------|--|--|-----------------------|--|--|--------------------|--|--|-------------------|--|--|
| 1. ЧЕК-ЛИСТИ ЗА НАБЉУДУ- ВАЊЕ. | <ul style="list-style-type: none"> Им помага на учениците да се насочат на конкретни аспекти на изведбата. Ги фокусира учениците на клучните цели и очекуваните исходи. | <ul style="list-style-type: none"> Набљудувањето може да го врши наставникот или учениците да се набљудуваат меѓусебно. Пр.: На часот по мајчин или странски јазик учениците ги оценуваат усните презентации. <table border="1"> <thead> <tr> <th>КРИТЕРИУМ</th> <th>Ученик А</th> <th>Ученик Б</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Користи минато време</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Користи сегашно време</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Користи идно време</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Задржува внимание</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | КРИТЕРИУМ | Ученик А | Ученик Б | Користи минато време | | | Користи сегашно време | | | Користи идно време | | | Задржува внимание | | |
| КРИТЕРИУМ | Ученик А | Ученик Б | | | | | | | | | | | | | | | |
| Користи минато време | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Користи сегашно време | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Користи идно време | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Задржува внимание | | | | | | | | | | | | | | | | | |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|--|-----------|----------|----------|-----------------------------|--|--|--|--|--|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|--|--|------------------------------|--|--|
| 2. | ЧЕК-ЛИСТА ЗА ЗАЕМНО ОЦЕНУВАЊЕ. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Го помага процесот за заемно оценување преку прикажување и вежбање на процесот. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ При оспособувањето на учениците за заемно оценување, прво учениците се оспособуваат внимателно да набљудуваат и да слушаат што работат нивните соученици. На пр. се формираат тројки од ученици. Едниот ученик го оценил трудот на другиот и му дава повратна информација. Третиот ученик набљудува и оценува како се дава повратната информација. <table border="1" data-bbox="823 913 1318 1603"> <thead> <tr> <th>КРИТЕРИУМ</th> <th>Ученик А</th> <th>Ученик Б</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Воспоставува контакт со очи</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ги истакнува постигањата и укажува на грешките</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Коментарите се однесуваат на трудот</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Коментарите ги поткрепува со докази</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Дава сугестии за подобрување</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | КРИТЕРИУМ | Ученик А | Ученик Б | Воспоставува контакт со очи | | | Ги истакнува постигањата и укажува на грешките | | | Коментарите се однесуваат на трудот | | | Коментарите ги поткрепува со докази | | | Дава сугестии за подобрување | | |
| КРИТЕРИУМ | Ученик А | Ученик Б | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Воспоставува контакт со очи | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ги истакнува постигањата и укажува на грешките | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Коментарите се однесуваат на трудот | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Коментарите ги поткрепува со докази | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Дава сугестии за подобрување | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | АНЕГДОТСКИ БЕЛЕШКИ. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Наставникот обезбедува информации од поплатно набљудување. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Наставникот има на располагање листови или тетратка каде што ги запишува невообичаените однесувања (во позитивна или во негативна смисла) поврзани со учењето. На пр. некој послаб ученик успешно решил тешка задача, некој ученик дал оригинална аргументација при дискусијата во група. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



| | СТРАТЕГИЈА/ ТЕХНИКА | КЛУЧНИ ПРИДОБИВКИ | НАСОКИ И ПРИМЕРИ ЗА КОРИСТЕЊЕ |
|----|------------------------|--|--|
| 4. | ВИДЕО. | <ul style="list-style-type: none"> Овозможува учениците да си го самооценат сопственото однесување. | <ul style="list-style-type: none"> Учениците гледаат снимка на некоја своја изведба, на пр. усна презентација и се самооценуваат според дадени критериуми. |
| 5. | ИГРА НА УЛОГИ. | <ul style="list-style-type: none"> Овозможува учениците да „испробаат“ некои решенија или мислења без да се чувствуваат непријатно. | <ul style="list-style-type: none"> Учениците играат улоги за тоа како да се реши некоја кризна ситуација. Потоа се дискутираат добрите и слабите страни од „одиграните“ решенија. |

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Мицковска Г. (2007), Потсетник за оценување, Проект за основно образование, УСА-ИД, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје.
2. Нацева Б., Мицковска Г., Попоски К. (2001), Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште, Биро за развој на образованието, Скопје.
3. Хавелка Н., Хабиб Е., Бауцал А., (2003) Оцењивање за развој ученика, http://www.researchgate.net/publication/233823287_Оценjivanje_za_razvoj_uenika
4. Шел Т.Ц., Марчан Д. П., Попоски К., Мицковска Г., (2006), Примена на стандардите за оценување на учениците, Материјали за обука, Проект за основно образование, УСА-ИД, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје.
5. Assessment for Learning and Development in k-3, (2013), K-3 Assessment Think Tank, North Carolina, <http://www.dpi.state.nc.us/docs/earlylearning/k3-assessment.pdf>
6. Black P., Wiliam D.,(2003), 'In praise of educational research': formative assessment, *British Educational Research Journal*, 29 (5). стр. 623-637.
7. Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
8. Božin., S. Milović, A. Pašalić, B. Schröder., Božin S. (уредници), *Svatko uci na svoj nacin*, Agencija za odgovj I obrazovanje, Zagreb, 2011, http://www.azoo.hr/images/izdanja/Svatko_uci_na_svoj_nacin_web.pdf
9. Curriculum for excellence, Building the curriculum 5, A framework for assessment Scottish Government, February 2011, https://www.educationscotland.gov.uk/Images/BtC5Framework_tcm4-653230.pdf
10. Formative Assessment That Truly Informs Instruction, National Board of Teachers of Englisch, 2013, http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Positions/formative-assessment_single.pdf
11. Guide to Assessment, Scottish Qualifications Authority 2008, http://www.sqa.org.uk/files_ccc/25GuideToAssessment.pdf
12. Heritage M., (2010), Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?, CRESST, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>
13. Heritage M., (2008), Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment, <http://www.k12.wa.us/assessment/ClassroomAssessmentIntegration/pubdocs/FASTLearningProgressions.pdf>
14. Murchan D., G. Shiel, E. Vula, A. Gashi Bajgora, V. Balidemaj, Formativno ocenjivanje, USAID, FHI 360, Ministarstvo obrazovanja, nauke i tehnologije Kosova, 2013 http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/BEP-Vleresimi-formativ_srb.pdf
15. Shepard L., (2005), Linking formative Assessment to Scaffolding, *Educational Leadership*, v. 63, n. 3, стр. 66-70.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Assessment for Learning, A practical Guide (2009), Council for the Curriculum Examinations and Assessment, Belfast. http://www.nicurriculum.org.uk/docs/assessment_for_learning/AfL_A%20Practical%20Guide.pdf
2. Black P., D. Wiliam (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
3. Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning (http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf)
4. Epstein J.L., New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform, *Sociology of Education*, Vol. 69, Extra Issue: Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together (1996), стр. 6-23.
5. Ishodi učenja, Sveučilište u Splitu, Sveučilišni odjel za stručne studije (2012) http://www.oss.unist.hr/docs/kvaliteta/ISHODI_UCENJA_Prirucnik_2012.pdf
6. Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1-13.
7. Slavin R. E., E. A. Hurley, A. Chamberlain (2003) *Cooperative Learning and Achievement: T*
8. The Role of Reflection in Teaching-Qatar University www.qu.edu.qa/.../The_Role_of_Reflection_in_Teaching
9. Vizek Vidović V., *Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika – konceptualni okvir*, Zagreb 2008.

ISBN 978-608-206-046-0