

**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – БИТОЛА**

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА**

**Назив на студиската програма**

**Образовни науки**

 **Наслов на докторски проект**

**Стратегии за оценување на вештините за пишување во наставата по англиски јазик во високото образование**

Кандидат: **Мандалена Салиху-Криезиу** Ментор:

број на индекс 94 проф. д-р Виолета Јанушева

**СОДРЖИНА**

СОДРЖИНА

[Апстракт 3](#_Toc188304963)

[1. Вовед 4](#_Toc188304964)

[2. Поширок истражувачки контекст 7](#_Toc188304965)

[2.1. Пишување 8](#_Toc188304966)

[2.2. Тестирањето на наставата по англиски јазик 9](#_Toc188304967)

[3. Методологија 10](#_Toc188304968)

[3.1. Истражувачко прашање 12](#_Toc188304969)

[3.2. Истражувачка цел 12](#_Toc188304970)

[4. Резултати, анализа и дискусја 13](#_Toc188304971)

5. Заклучок..................................................................................................................................................14

Користена литература

**СТРАТЕГИИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПИШУВАЊЕТО ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**Мандалена Салиху-Криезиу**

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Северна Македонија

mandalena.salihu@gmail.com

**ментор: проф. д-р Виолета Јанушева**

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Северна Македонија

violeta.januseva@uklo.edu.mk

# Апстракт

Наставата, учењето и оценувањето се три витални компоненти кои се надополнуваат една со друга. Изнаоѓањето на најефикасните стратегии за оценување на постигањата на учениците е суштина на секоја образовна реформа.

Писмената комуникација е универзално признаена како критична компетентност и за академските достигнувања и за успехот во кариерата. Оттука и ова истражување се обидува да ги покаже стратегиите што се употребуваат за оценување на пишувањето во наставата по англиски јазик.

Во ова квалитативно истражување, истражувачкото прашање е поврзано со стратегиите за оценување на пишувањето во наставата по англиски јазик во високообразовните институции што ги користат професорите во Косово, а целта е да се согледа стратегијата што дава најдобри резултати во високообразовниот контекст на Косово.

Примерокот го сочинуваат 5 професори по англиски јазик, со кои е спроведено интервју. Како метод за собирање податоци, интервјуата даваат длабоки сознанија за најдобрата практика, во однос на стратегиите за оценување во Косово. Интервјуата се транскрибирани. Во анализата на резултатите, се користи квалитативната анализа на содржината која се заснова на кодирањето. Во анализата, уште се користи и индуктивно-интерпретативниот метод.

Резултатите од истражувањето откриваат дека наставниците неуморно работат за да ги запознаат своите ученици и да го разберат начинот на кој тие најдобро учат и дека применуваат различни стратегии при оценувањето на пишувањето во наставата по англиски јазик.

**Клучни зборови*: Оценување, настава, учење, стратегии, наставници.***

# Вовед

Според Садлер, (Sadler, 2010), оценувањето во високото образование се однесува на знаењата и вештините на студентите и на ефективноста на курсевите, програмите и наставните програми за постигнување на посакуваните резултати од учењето. Овој процес вклучува собирање податоци и за изведбите на учениците и за капацитетот на институцијата да ги опреми студентите со компетенциите неопходни за успешна кариера. Всушност, оценувањето е постојан процес на собирање податоци што започнува со поставување на целите на часот и со донесување суд за степенот до кој тие цели се постигнати (Брукхарт – Brookhart, 2008) и со определување на вредноста на постигањата на студентите, преку споредување со утврдените стандарди (Гојков – Gojkov, 2003; Поповски, 2005; Вигинс – Wiggins, 2012). Преку поврзување на високите академски стандарди со повратните информации, оценувањето обезбедува критични сознанија кои поттикнуваат постојано подобрување и на резултатите на студентите, но и на институциите. Познавањето на англискиот јазик игра витална улога во постигнувањето академски успех.

Образованието е процес кој опфаќа и личен и професионален раст. Како што напредува технологијата, а англискиот останува нејзин доминантен јазик, наставниците по англиски јазик мора да бидат подготвени за ефикасно да го подобрат образованието. Англискиот јазик игра клучна улога во зајакнувањето на општеството, а наставниците по англиски јазик мора да вклучуваат нови методи и стратегии за поучување и оценување.

Ерл (Earl, 2003) препознава три клучни поими поврзани со оценувањето: оценување на учењето, оценување за учење и оценување како учење. Овие поими ги поддржуваат процесите на учење на учениците. Оценувањето на учењето го се однесува на нивото на постигање, оценувањето за учење ги поставува целите на постигнувањата, обезбедува повратна информација и ја води идната настава, а оценувањето како учење им помага на учениците да постават лични цели, да го следат својот напредок и да учествуваат во активности за самооценување.

Одличниот наставник целосно се вклучува во својата улога за да го реализира часот најдобро што може. Традиционално, според Стронг (Stronge, 2018), идејата за одличен наставник се поврзува со високи оценки и силни изведби, но наставниците, исто така, мора да ги задоволат индивидуалните потреби на секој ученик обезбедувајќи средина за поддршка. Како што нагласува Хенри (Henry), „Добриот учител може да инспирира надеж, да ја разгори имагинацијата и да всади љубов кон учењето.“

Посебно значење се посветува на системот за оценување и на практиката за оценување, со што се поттикнува примената на различни техники или стратегии за оценување на академските изведби, а големо внимание ѝ се дава на потребата од постојано оценување за време и по процесот на настава и учење.

Учениците честопати се соочуваат со предизвици кога учат втор јазик, а наставниците мора да знаат како да го дадат најдоброто од себе, преку давање знаење и нудење поддршка. Оценувањето може да биде и наградувачко и разочарувачко за наставниците бидејќи директно влијае врз успехот и мотивацијата на учениците. Повратните информации директно поврзани со оценувањето играат клучна улога или во поттикнување или во обесхрабрување на подготвеноста на учениците да продолжат да учат. Како што забележуваат Грин и Емерсон (Green & Emerson, 2007), „Оценувањето е еден од најмалку саканите, најмалку разбраните и најмалку разгледуваните аспекти на наставата.“

Оценувањето служи за оценување и на учењето на студентите и на институционалната ефективност и обезбедува сеопфатен поглед на изведбите на сите нивоа. Неговата примарна цел е да им обезбеди оптимално образование на студентите, преку препознавање на силните страни и областите за подобрување. Денес, оценување се насочува кон подготовка на учениците за успех и кон критичките вештини, ангажираноста и задоволството. Како што нагласува Мудхол (Mudhol, 2014), ваквиот развој бара примена на стратегии за поттикнување на постојаното подобрување во наставата, учењето и институционалниот развој. Оценувањето во наставата по англиски јазик го нагласува мерењето на академскиот квалитет (Бајли и Волф – Bailey & Wolf, 2009). Ефективното оценување треба да биде формативно, водено од наставната програма, насочено кон учениците, дијагностичко, интерактивно и рефлективно промовирајќи го меѓусебното разбирање и поддржувајќи ги наставата и учењето. Според Талевски и Јанушева (2015), за да биде ефективно, оценувањето на постигањата треба да е резултат на примена на голем број техники и стратегии во наставата, со што на секој студент му се овозможува да го покаже најдоброто од себе, на начин што нему најмногу му одговара.

Според Халперн (Halpern, 1979), „оценувањето, наставата и учењето“ се нераскинливо поврзани компоненти бидејќи секоја ѝ дава информации на следната“. Многу истражувачи се обидуваат да ја определат сложената природа на оценувањето и го дефинираат како процес за документирање на знаењата, вештините, ставовите и верувањата на студентот, со мерливи термини. Валвурд и Андерсон (Walvoord & Anderson, 2009) го определуваат оценувањето како систематско собирање информации за процесите на учење за да се изградат капацитетите за учење на учениците.

Како што забележува Кирквуд (Kirkwood, 2012), оценувањето засновано на технологијата ја подобрува евалуацијата на вешините по англиски јазик во високото образование, преку обезбедување персонализирано учење, повратни информации во реално време и подобра точност во бодирањето. Овие сознанија се потврдуваат со истражувањето на Дуонг (Duong, 2024), според кого поврзувањето на оценувањето во наставата по англиски јазик и технологијата ги подобрува ефикасноста, точноста и флексибилноста овозможувајќи повратни информации во реално време. Исто така, многу истражувачи го истражуваат влијанието на оценувањето врз динамиката во училницата и ја нагласуваат важноста од неговото планирање во наставата (Талевски и Јанушева, 2015).

Има различни прашања кои мора да се земат предвид при планирање на стратегијата за оценување. Како што наведува Зиглер (Siegler, 1989), важно е да се започне со „разбирање дека оценувањето само по себе е форма на комуникација“. Интересно да се спомене дека самите алатки за оценување не се ниту сумативни, ниту формативни, туку целта за која ги користиме го одредува видот на оценувањето.

Оценувањето во високото образование вклучува формативни и сумативни методи, од кои секој служи за различни цели.

**Формативното оценување** се однесува на оценувањето во текот на учењето нудејќи постојани повратни информации за студентите и наставниците. Според Ханли (Hunley, 1994), тоа помага да се приспособат стратегиите за настава и учење и да се поттикне растот на студентите. Toa е развојно оценување, оценување додека студентите сѐ уште се наоѓаат во процес на учење, односно тоа претставува еден вид проценка, при што целта е да му се дадат на студентот ефективни повратни информации (Јанушева и Пејчиновска – Janusheva & Pejchinovska, 2011).

**Сумативното оценување** се случува на крајот од од учењето, обично преку испити или завршни трудови и ги мери целокупните достигнувања, без да нуди повратни информации во реално време (Поповски, 2005; Мектиг, и О’Конор, 2005 – McTighe & O’Connor, 2005).

Според Најт (Knight, 2002), за целосно искористување на потенцијалот на оценувањето, институциите мора да применуваат рамка на повеќе нивоа која цели кон подобрување во различни домени:

**1.** **Индивидуално учење на студентите во рамките на курсевите:** Го следи напредокот користејќи формативни и сумативни проценки за да се препознаат силните страни, слабостите и можностите за подобрување на курсот.

**2.** **Индивидуално учење на студентите низ курсевите:** Го проценува развојот низ курсевите и обезбедува повратни информации за личен раст и усогласување со целите на програмата.

**3. Оценување на курсот:** Ја оценува ефективноста на курсот обезбедувајќи развој на вештини и подготвеност за кариера.

**4. Програмско оценување:** Го анализира усогласувањето меѓу наставната програма и резултатите од учењето, така што ги препознава празнините меѓу нив.

**5. Оценување на институциите:** Ги мери институционалната ефективност во исполнувањето на образовните цели и подобрувањето на наставната програма, ангажираноста на учениците и севкупниот квалитет.

Податоците од практичното оценување се вредни кога се користат ефективно, а технологијата може да помогне во управувањето со нив. Исто така, институциите мора да ги подобрат основите на оценувањето и да воспостават јасни процеси за мерење и известување.

Ова квалитативно истражување обезбедува сознанија за стратегиите за оценување што се користат за оценување на компонентата пишување во високообразовните установи. Истражувачкото прашање е поврзано со стратегиите за оценување на пишувањето во наставата по англиски јазик во високообразовните институции што ги користат професорите во Косово, а целта е да се согледа што најдобро функционира во високообразовниот контекст на Косово, во однос на овие стратегии. Примерокот го сочинувааат 5 професори по англиски јазик, со кои се спроведува интервју. Како метод за собирање податоци, интервјуата даваат длабоки сознанија за најдобрата практика, во однос на стратегиите за оценување на пишувањето во наставата по англиски јазик во Косово. Во анализата, се користи квалитативната анализа на содржината која се заснова на кодирањето, а се користи и индуктивно-интерпретативниот метод.

#

# 2. Поширок истражувачки контекст

Како што споменуваат Сараби и Утуталум (Sarabi & Ututalum, 2024), појавата „англизација“ ја нагласува растечката важност на англискиот јазик во глобалната економија. Бидејќи „глобалните вештини за писменост“ стануваат суштински за конкурентноста, владеењето на англискиот јазик е клучно за подобрување на вработливоста и националниот просперитет. Следствено, земјите од неанглиско говорно подрачје воведуваат голем број реформи за подобрување на усните и писмените вештини на англиски јазик. Според Силвер (Silver, 2024), програмите за високо образование на англиски јазик бараат од студентите да имаат одредено ниво на владеење на јазикот бидејќи англискиот јазик е клучен за разбирање и ангажирање со содржината на курсот, што директно влијае на академските изведби. Едно неодамнешно истражување (Стигер – Stieger, 2019) покажува дека владеењето на англискиот јазик е најсилниот показател на академскиот успех зашто странските студенти со повисоки резултати на ИЕЛТС подобро се претставуваат во институциите во кои се зборува англиски. Факторите кои го усложнуваат оценувањето вклучуваат употреба на несоодветни методи, потпирање на само еден или два начини за мерење на постигањата и насочување само кон продуктивноста или одржливоста. Исто така, неуспехот правилно да се толкуваат податоците, некористењето на резултатите за да се поттикнат промените и занемарувањето да се искористат позитивните резултати, дополнително ја поткопува ефективноста на практиката за оценување.

Според Хансен (Hansen, 2024), со цел да има сигурност дека се вклучени сите инструменти за оценување, наставниците треба да го усогласат оценувањето со целите на учењето и да користат различни методи, како што се квизови, задачи и проекти и сл. за да ги проценат аспектите на пишувањето во учењето на студентите. Редовното следење на напредокот на студентите, заедно со повратните информации од студентите, може да помогне да се оцени ефикасноста на овие алатки. Од особено значење е повратните информации да имаат корективен карактер, односно да содржат насоки кон кои ќе се движи студентот зашто истражувањата покажуваат дека во практиката речиси и да нема ефективни повратните информации (Јанушева, Талевски и Пејчиновска-Стојковиќ – Janusheva, Talevski & Pejchinocska-Stojkovikj, 2024). Дополнително, оценувањето треба да бидат инклузивно, да се грижи за различните стилови на учење и да обезбедува правична евалуација на успешноста на студентите.

Во последниве години, потребата од ефективни методи за оценување на вештините за пишување на студентите привлекува значително внимание. Постојните вежби за пишување на англиски јазик често се несоодветни за студентите, а и студентите имаат тешкотии со задачите за слободно пишување. Како резултат на тоа, подобрувањето на способностите за пишување на студентите претставува значителен предизвик. Според Хусејнова (Huseynova, 2024), треба да се истакнат когнитивните придобивки од вештините за пишување и психолошкото влијание од оценувањето, како што е зголемената анксиозност, што може негативно да влијае врз изведбите на студентите. Треба да се укаже и на разликите меѓу процесот на пишување во истражувачки и оценувачки контекст и да се нагласат предизвиците со кои се соочуваат наставниците при оценувањето на писмените задачи на студентите.

Јазичните вештини, како слушање, читање, зборување и пишување не се изолиран процес. Како што истакнува Садику (Sadiku, 2015), oвие „јазични вештини треба да се применуваат на наставниот час иако тие се менуваат од ниво до ниво, во зависност од предметот и целите на предавањето.“

Според Браун (Brown, 2004), за ефективно да се препознаат силните и слабите страни на учениците и севкупните нивоа на вештини, се препорачуваат следниве стратегии за оценување:

 **1.** Интерактивни дискусии кои ги олеснуваат ревизијата и појаснувањето на вештините за пишување.

**2.** Студентите ја оценуваат работата меѓусебно, врз основа на упатствата на наставникот и промовираат подлабока анализа и разбирање.

**3.** Студентите го оценуваат сопственото пишување преку фази, како што се конципирање, изготвување и ревидирање, поттикнување саморефлексија и подобрување.

**4.** Кумулативни портфолија кои ги следат напредокот и развојот на студентот со текот на времето.

**5.** Задачи кои бараат од студентите да го применат своето разбирање за материјалот што го учат откривајќи го своето разбирање на клучните концепти.

**6.** Квизови и испити кои го оценуваат напредокот на студентите и ги водат идните наставни стратегии придонесувајќи за формативното оценување.

Ефективното користење на одредена стратегија е централно за успешно пишување на англиски јазик. Критичен аспект на истражувањата за стратегиска интервенција лежи во проценката на степенот до кој поучувањето за стратегија ја подобрува способноста на студентите ефективно да ги користат овие стратегии и да ги постигнат своите цели при пишувањето. Поумешното користење на одредена стратегија се карактеризира со поголема контрола, флексибилност и упорност и поттикнува промена кон однесување за решавање проблеми наместо избегнување проблеми (Манчон – Manchon, 2008).

# 2.1. Пишување

Според Палтриџ (Paltridge, 2004), aкадемското пишување е критична компетентност во високото образование и е од суштинско значење за развојот на знаењето, аналитичките вештини и интелектуалното разбирање. Оваа вештина го поткрепува академскиот успех на студентите и е составен дел од нивниот личен и професионален раст, што го олеснува ефективното учење во различни области.

Академското пишување е различно од другите жанрови, како што е новинарското или креативното пишување, поради тоа што става акцент врз објективноста. Тоа обично вклучува создавање аргументи засновани на логично расудување и поткрепување на тврдењата со докази за поддршка на интелектуалната позиција. Претставувањето на аргументите мора да биде организирано во кохерентна и логична низа, што кулминира со добро образложени заклучоци. Академското пишување опфаќа различни форми, како што се есеи, извештаи, прегледи и рефлексивни написи, од кои секоја се придржува до одредени конвенции, па е од голема важност да се следат упатствата за секоја од нив. Покрај тоа, академското пишување често бара ангажирање со делата на други научници, што, пак, бара соодветно цитирање и повикување на изворите. Тврдењата направени во академските текстови мора да бидат поткрепени со докази, а според Габи (Gabi, 2022), се очекува критички, евалуативен пристап кон материјалот.

Слика1: Академско пишување

Како што наведуваат Фицморис и Сиара (Fitzmaurice & Ciara, 2019), пишувањето е активност преку која студентите ги изразуваат своите чувства многу полесно отколку да разговараат за нив, при што ја користат својата имагинација за да ги опишат тие чувства или нивната сопствена верзија за некоја тема.

Важно е да се признае перспектива на Разали и Јупри (Razali & Jupri, 2014), кои тврдат дека иако давањето повратни информации за писмените задачи е неспорно вредно, исто така претставува значаен предизвик, особено во контекст на групи што имаат повеќе учесници или повеќе помали групи. Во такви околности, наставниците честопати се соочуваат со значителни тешкотии во давањето детална и индивидуализирана повратна информација за секој студент.

Умешноста во пишувањето се однесува на способноста да се пренесат идеи и информации со јасност и ефективност во писмена форма опфаќајќи суштински вештини, како што се избор на лексика, граматичка прецизност, кохерентност и организациска структура.

# Пишаните задачи претставуваат особен проблем при оценувањето зашто како што наведуваат Јанушева, Пејчиновска-Стојковиќ и Талевски (Janusheva, Pejchinovska-Stojkovikj & Talevski) при нивното оценување, не може да се воспостави мерлив критериум, како што тоа може да се направи кај тестовите. Затоа, често во повратните информации за пишаните задачи, се употребуваат зборови со релативно значење, како одлична организација, добар вокабулар итн., а при тоа доаѓа до израз и субјективноста на оној што го оценува напишаното, во смисла на тоа како тој сфаќа што претставува одлична организација, што е добар вокабулар и сл.

# 2.2. Тестовите во наставата по англиски јазик

Како што споменува Сараги (Saragi, 2016), „тестирањето продолжува да биде најкористената алатка од наставниците за оценување на студентите во наставата по англиски јазик. Тестирањето е метод за мерење на способностите, знаењето или изведбите на студентите во даден домен. Прашањата во тестот треба да бидат структурирани и јасни. Наставниците најчесто ги користат следниве формати на тест:

1. Тестови со прашања со повеќекратен избор.

2. Задачи за пишување со рубрика за бодување.

3. Усно тестирање засновано на скрипта од прашања и список на очекувани одговори што треба да ги даде студентот.“

Во својата книга, која дава насоки за разликување на оценувањето и упатствата со цел да се задоволат различните потреби на студентите, Томлинсон (Tomlinson, 2001) појаснува дека за подготовка на инклузивен тест кој ги задоволува сите потреби и нивоа на знаење на студентите, од суштинско значење е да се користат различни методи за оценување, како што се тестови со повеќекратен избор, есеи и проекти за да се приспособат тие кон различните стилови на учење. Обезбедувањето јасни и едноставни упатства и користењето нивоа на прашања гарантира дека учениците на различни нивоа можат да го покажат своето разбирање. Оценувањето треба да биде и културолошки чувствително, достапно и флексибилно нудејќи им на студентите услови, како продолжено време или други форми за студентите со различни потреби.

**3. Методологија**

#

# 3.1 Истражувачко прашање

Како и многу други квалитативни истражувања, и ова се потпира на истражувачко прашање што треба да понуди сознанија употребливи за наставниците, за студентите и за создавачите на образовните политики (Луис и Памела – Lewis & Pamela, 1987).

Истражувачко прашање е: Кои се најефективните стратегии за оценување на вештините за пишување на студентите во наставата по англиски јазик во високообразовните институции во Косово?

#

# 3.2 Цел на истражувањето

 Целта на ова истражување е да се препознаат најефективните стратегии за оценување вештините за пишување во наставата по англиски јазик во високообразовните институции во Косово, како критична компонента на владеењето на англискиот јазик и придобивките од нив за студентите за да се подобрат точноста, правичноста и резултатите од учењето на студентите.

За да се постигне целта и, исто така, да се одговори на истражувачкото прашање од суштинско значење е собирањето квалитативни податоци, што ја олеснува анализата. Податоците за ова истражување се собираат преку полуструктирирани квалитативни интервјуа (Берг – Berg, 2001), што често се практикува во квалитативните истражувања (Фонтана и Фреј – Fontana & Frey 1994; Холштајн и Губриум – Holstein & Gubrium 1995; Хјуз – Hughes 1996; Ричардс – Richards 2009; Сеидмен – Seidman 2013). Во интервјуто, се вклучени 5 професори по англиски јазик од Универзитетот „Хасан Припштина“ во Приштина и од Универзитетот „Кадри Зека“ во Гнилање, Република Косово, со кои е спроведено интервју за подобро да се разберат стратегиите за оценување на вештината пишување во академски контекст. Тоа значи дека примерокот го сочинуваат пет квалитативни интервјуа што се внимателно прочитани и транскрибирани. Оттука определувањето на примерокот е во согласност со ставовите на Чик (Cheek 2008), Јин (Yin 2011) и Џентлс и другите (Gentles et al. 2015) за тоа што може да биде примерок во едно квалитативно истражување. Примерокот во ова истражување е целен зашто, како што наведуваат Линколн и Губа (Lin­coln & Gu­ba, 1985), секој примерок се определува врз основа на одредена цел. На наставниците им се поставени прашања и се настојува интервјуто да има природен тек (Ричардс – Richards 2009). Прашањата спаѓаат во групата прашања што, според Патон (Patton 2002), се однесуваат на мислењата и ставовите на наставниците, во однос на ефективните стратегии за оценување на вештината пишување во наставата по англиски јазик. Одговорите внимателно се читаат, се транскрибираат и кодираат имајќи ја предвид квалитативната анализа на содржината на Шрејер (Schreier, 2014), што овозможува да се препознаат кодови или теми. Кодирањето, всушност, вклучува категоризирање или означување на податоците. Во анализата, уште се користи општиот индуктивен пристап забележан кај многу истражувачи (Маршал – Marshall 1999; Меријам – Meriam 2002; Томас –Tho­mas 2006; Кресвел – Creswell 2009; Калке – Kahlke 2014; Хардинг и Витхед – Har­ding & Whitehead 2016), што нема формална методолошка рамка, а го потенцира индуктивното мислење, што доведува до создавање идеи од собраните податоци.

# 4. Резултати, анализа и дискусија

Кодирањето на интервјуата покажува неколку обрасци и теми, што даваат посеопфатна слика за ефективните стратегии што ги користат наставниците за оценување на вештините за пишување во наставата по англиски јазик во Република Косово.

Првиот образец во интервјуата го претставуваат методите што наставникот ги користи за да ја оцени вештината пишување во наставата по англиски јазик. Од резултатите од интервјуата се гледа дека наставниците употребуваат различни стратегии за да ги оценат вештините за пишување на своите студенти во наставата по англиски јазик:

*„На моите часови, користам комбинација од стратегии засновани на рубрики, оценување од колеги и писмени задачи. Сметам дека рубриките обезбедуваат јасни критериуми и за студентите и за мене и помагаат да се обезбеди транспарентност и конзистентност во оценувањето.“*

*„Користам различни методи, вклучително и формативно оценување како нацрт-верзии и ревизии на напишаното за да го следам напредокот на студентите со текот на времето. За крајното оценување, користам и традиционални есеи и дигитални платформи на кои студентите можат да ја постават својата работа и да добиваат повратни информации преку автоматизирани алатки.“*

*„Се потпирам на комбинација од стратегии вклучувајќи есеи, истражувачки трудови и презентации, како и самооценување, што придонесуваат студентите да размислуваат за својот процес на пишување. Оваа комбинација ми помага да ги оценам и производот и процесот на пишувањето.“*

*„Од суштинско значење е да се разберат стилот на учење и силните страни на секој студент.“*

*„Користам соодветни стратегии за да го приспособам оценувањето кон потребите на студентите. Секогаш се трудам моето оценување да е правично и усогласени со она за што се поучувало. Ги земам предвид јазичните вештини на студентите за да се осигурам дека оценувањето ги одразува нивните вистински способности, а не само резултатите од тестот.“*

Упоребата на различни стратегии, како писмени задачи, оценување од колегите, самооценување помага да се постигнат целите на учењето и ги мотивира студентите да се подобрат кога не ги исполнуваат очекувањата. Оценувањето на вештината пишување се поврзува и со квалитетните и добро формулирани повратни информации што помагаат, исто така, да се зајакне мотивацијата на студентите. Како ефективни мотиватори, се споменати и креативните активности, како есеите и граматичките вежби, а се истакнува и важноста да се познаваат студентите за да се приспособат стратегиите кон нивните потреби. Добиените сознанија се во корелација со истражувањето на Браун (2004) и потврдуваат дека нема една единствена ефективна стратегија за оценување на вештината пишување, туку дека комбинацијата од различни стратегии дава најдорби резултати.

Вториот образец се однесува на препознавање на факторите што го отежнуваат оценувањето на вештините за пишување на студентите во наставата по англиски јазик.

*„Оптовареноста со голем број часови, мамењето на студентите, различните нивоа на знаење и недостигот на технологија за оценување, се меѓу факторите што го отежнуваат оценувањето на вештините за пишување на студентите во наставата по англиски јазик.“*

Од наведеното се гледа дека косовскиот образовен систем се соочува со предизвици со кои се соочуваат скоро сите образовни системи. Давањето повратна информација на поголеми групи се препознава како отежнувачки фактор, а овие сознанија ги потврдуваат резултатите од истражувањето на Јанушева и Талевски (2015).

Третиот образец се однесува на предизвиците со кои се соочуваат наставниците при оценување на вештините за пишување на студентите во наставата по англиски јазик.

*„Предизвик со кој се среќавам е индивидуализирана повратна информација за големите групи. Со толку многу студенти, тешко е да му се дадат детални и индивидуализирани коментари на секого. Јас го решавам ова со користење на комбинација од самооценувањето на студентите и сесии за групни повратни информации, кои им овозможува на студентите да добијат поразновидни информации и активно да се вклучат во процесот на оценување.“*

*„Предизвик е решавањето на различните нивоа на вештините за пишување, особено во училница во која има студенти со различни способности. За да го направам оценувањето попрецизно и пообјективно, јас ги приспособувам задачите на различни нивоа на вештини кога е можно и обезбедувам дополнителна поддршка, како што се работилници за пишување или консултации со студенти на кои им е потребна дополнителна помош.“*

*„Една од тешкотиите е да се усогласи објективноста во оценувањето со субјективноста, особено во креативните или аналитичките задачи за пишување. Во оваа смисла, субјективноста се однесува на личните сфаќања и убедувања на наставникот што ги оценува пишаните задачи.“*

*„Во иднина, очекувам поголема вклученост на дигитални алатки и платформи управувани од вештачка интелигенција за оценување на пишувањето. Оваа технологија може да обезбедат подетални, повратни информации во реално време за граматиката, структурата, па дури и кохерентноста на содржината. Ова, најверојатно, ќе ја зголеми објективноста во оценувањето бидејќи тие може да ги препознаат грешките што може да ги занемарат човечките оценувачи.“*

*„Потребни се поформативни пристапи во оценувањето, при што се обезбедува постојана повратна информација во текот на процесот на пишување.“*

Според наведеното, е јасно дека иако наставниците прават напори, сепак, кога се оценува вештината за пишување многу е тешко да се индивидуализирана, навремена и корективна информација на секој студент. Овие сознанија се согласуваат со резултатите на истражувачите што тврдат дека суштината на повратната информација е нејзината корективна природа (Јанушева, Талевски и Пејчиновска-Стојковиќ, 2024). Во исто време, од интервјуата се гледа дека наставниците не може да ги усогласат барањата за објективност во оценувањето на пишаните задачи со нивната сложена природа, што се согледува во субјективниот карактер на оној што ја оценува пишаната задача. Ваквите резултати се, исто така, потврда на истражувањата што истакнуваат дека наставниците имаат сопствени лични каркатеристики, од кои, во голема мера зависи и објективноста во оценувањето (Јанушева, Пејчиновска-Стојковиќ, Талевски). Во оваа смисла, наставниците имаат големи очекувања од вештачката интелигенција, што, според нив, ќе помогне во решавање на многу постојни проблеми.

# 5. Заклучок

Вештините за пишување се особено значајни во образовниот систем, а особено во наставата по јазик, но, секако, се едни од најтешките за оценување. Анализата на интервјуата дава драгоцени сознанија за стратегиите за оценување на вештината пишување во наставата по англиски јазик во високото образование во Косово. Од анализата, очигледно е дека наставниците препознаваат и употребуваат различни техники, стратегии и методи за оценување на оваа вештина и сметаат дека само комбинираниот пристап дава најдобри резултати зашто го поддржува и оценувањето на вештините за пишување и развојот на студентите. Во исто време, преку употребата на различни стратегии, се задоволуваат и различните потреби на студентите, а се обезбедува и правичност и транспарентност во оценувањето. Понатаму, резултатите, исто така, ги препознаваат и факторите што го отежнуваат оценувањето на вештините за пишување, но и предизвиците со кои се соочуваат наставниците во својата секојдневна наставна практика, како што се давањето индивидуализирана и ефективна повратна информација со корективен карактер, приспособувањето кон разлилните нивоа на знаења и вештини на студентите и рамнотежата меѓу објективноста и субјективните аспекти на личноста на оценувачот.

 Интересен е оптимизмот на наставниците за идниот развој на стратегиите за оценување на вештините за пишување, што го гледаат во вклучување на дигитални алатки и платформи управувани од вештачка интелигенција. Исто така, постојаната корективна повратна информација во сите фази од процесот на пишување, се истакнува како начин за за подобрување на резултатите од учењето на учениците и подобро одразување на нивните вистински способности за пишување.

**Користена литература**

**Латиница**

Ang, L. S., & Low, C. K. P. (2011 ). How to be a good teacher? *Educational Research, 2*(5), 1118–1123.

Bailey, L. A., & Kim, M. W. (2012). The challenge of assessing language proficiency aligned to the common core state standard and some possible solutions ELL NCLB. *International conference Understanding language.* Stanford University.

Behdokht, M. (2024). On the relationship among EFL teachers’ classroom management, organizational commitment and burnout and teachers’ perceptions of their nature. *International Journal of Research in English (IJREE), 9*(4), 93–110.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*,4th ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brookhart, M. S. (2008). Chapter 1: *Feedback: An оverview. How to give effective feedback to your students*. ASCD Learn, Teach, Lead.

Brookhart, M. S. (2008). Chapter 2: *Types of feedback and their purposes. How to give effective feedback to your students*. ASCD Learn, Teach, Lead.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Perason Education.

Cattinelli, I., Borghese, A. N., Galluci, M., & Paulesu, E. (2012). Reading the reading brain: A new meta-analysis of functional imaging data on reading. *Journal of Neurolinguistics, 26*(1), 214–238). <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2012.08.001>.

Cheek, J. (2008). Foucauldian discourse analysis. In Given M. Lisa (ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (355–357). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative and quantitative approaches*, 3rd ed. University of Nebraska: Sage.

[Controllah, G.](https://www.researchgate.net/profile/Controllah-Gabi-Phd?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) (2022). *Academic writing*. Altralogue Publishing.

<https://www.researchgate.net/publication/369850655_ACADEMIC_WRITING_i_Academic_Writing>, approached 14.12.2024.

Duong, T. T. H. (2024). Utilizing technology to assess English learning outcomes of students based on a competency-based approach. *ICTE Conference Proceedings*, *5*, 49–63. https://doi.org/10.54855/ictep.2455.

Earl, L. (2003). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning. CA: Thousand Oaks, Corwin Press. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17475>.

Fitzmaurice, M., & O’Farrell, C. (2013). Developing your academic writing skills: A handbook. *Dublin, Ireland*, 1–36.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), Handbook of qualitative research (361–376). Sage Publications Inc.

Gentles, J. S., Charles, K., Ploeg, J., & McKibbon, A. (2015). Sampling in qualitative research: Insight from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report, 20*(11), 1772–1789.

Gojkov, G. (2003). *Dokimologija, Priručnik*.Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. Bloomsbury Academic.

Green, H. K., & Emerson, A. W. (2007). A new framework for grading. *Psychology, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 495–511.

 <https://doi.org/10.1080/02602930600896571>.

Halpern, A. S. (1979). Adolescents and young adults. *Exceptional Children, 45*(7), 518–523.  <https://doi.org/10.1177/001440297904500704>.

Hansen, T. C. (2024). *Assessment for learning: A summary of concepts, tactics and strategies*. Auckland: Summit Institute. https://doi.org/[10.13140/RG.2.2.28213.28640](http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28213.28640).

Hanley, T. V. (1994). The need for technological advances in assessment related to national educational reform. *Exceptional Children, 61*(3), 222–229.

 <https://doi.org/10.1177/001440299506100302>.

Harding, T., & Whitehead, D. (2016). Analyzing data in qualitative research. In: Schneider, Z. & Whitehead, D. (eds.), *Nursing and midwifery research: methods and appraisal for evidence-based practice*, 5th ed.,. ch. 8. Elsevier.

Henry, B. *A good teacher can inspire hope, ignite the imagination and instil a love of learning*. <https://www.pinterest.com/pin/354588170654399494/>, approached 22.11.2024.

Henry, B. BrainyQuote.com. <https://www.brainyquote.com/quotes/brad_henry_167806>, approached 20.1.2025.

Heron, M. (2018). Pedagogic practices to support international students in seminar discussions. *Higher Education Research & Development*, *38*(2), 266–279. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512954.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). Active interviewing. In Silverman D. (ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (140–161). London: Sage.

Hughes, M. (1996). Interviewing. In T. Greenfield (ed.), *Research methods: guidance for post graduates*. London: Arnold.

Huseynova, F. (2024). Evaluation of students’ writing skills in higher education. *Universidad y Sociedad, 16*(1), 145–154.

[https://www.researchgate.net/publication/380268021\_Evaluation\_of\_students'\_writing\_skills\_in\_higher\_education](https://www.researchgate.net/publication/380268021_Evaluation_of_students%27_writing_skills_in_higher_education), approached 23.12.2024.

Huxham, M., Campbell, F., & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>.

Janusheva, V., Pejchinovska, M. (2011). Formative assessment in the teaching practice through the prism of the teachers. International conference: ,,*Educational Technologies*“, *19* (71–76). Announcements of Union of Scientists – Sliven.

Јanusheva, V., Pejchinovska-Stojkovikj, M. & Talevski, D. J. (2021). *Towards the criteria and indicators for essay assessment*. *Journal plus education, 28*(1), 170–181.

Janusheva, V., Talevski, D. J., & Pejchinovska-Stojkovikj, M. (2024). The feedback corrective nature in essays. *International Journal of Education “Teacher”, 27*, 33–40. <https://doi.org/10.20544/teacher.27.03>.

 Kaptingei, S. (2016). The challenges of learners with diverse linguistic needs: The experience of teachers in Uasin Gishu County, Kenya. *British Journal of Education, 4*(9), 70–78. <https://eajournals.org/bje/vol-4-issue-9-august-2016-special-issue/challenges-learners-diverse-linguistic-needs-experiences-teachers-uasin-gishu-county-kenya-2/>, approached 15.12.2024.

Kahlke, М. R. (2014). Generic qualitative approaches: pitfalls and benefits of methodological mixology. *International Journal of Qualitative Methods, 13*(1), 37–52.

Kirkwood, A., & Price, L. (2013). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is ‘enhanced’ and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, *39*(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>.

Knight, P. T. (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, *27*(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/03075070220000662>.

Lewis, I., & Pamela, M. (1987). *So you want to do research: a guide for teachers on how to formulate research questions*. Edinburgh: The Scottish Conuncil for Research in Education.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of the first language. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (229–250). Oxford, UK: Oxford University Press.

<https://www.researchgate.net/publication/313513662_A_review_of_writing_strategies_Focus_on_conceptualizations_and_impact_of_first_language>, approached 10.12.2024.

Marshall, M. N. (1999). Improving quality in general practice: Qualitative case study of barriers faced by health authorities. *BMJ, 319*, 164–167.

McTighe, J., & O’ Connor, К. (2005). Seven practices for effective learning in educational leadership. *Assessment to Promote Learning, 63*(3), 10–17.

Mendelsohn, D. J. (1994).  *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. CA: Dominie Press.

Merriam, S. B. (2002). Basic interpretive qualitative research. In S. B. Merriam (ed.), *Qualitative research in practice* (37–39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Metin, M. (2013). Teachers' difficulties in preparation and implementation of performance task. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1664−1673.

Mudhol, C. A. (2024). Innovative assessment methods for measuring practical skills in higher education. In M. Rani Nimmagadda et al. (eds.), Proceedings of the 3rd International Conference on Reinventing Business Practices, Start-ups and Sustainability (ICRBSS 2023), *Advances in Economics, Business and Management Research, 277* (78 –91)*.* https://doi.org/[10.2991/978-94-6463-374-0\_8](http://dx.doi.org/10.2991/978-94-6463-374-0_8).

Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, *37*(2), 87–105. <https://doi>. org/10.1017/S0261444804002216.

Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

 Razali, R., & Jupri, R. (2014). Exploring teacher written feedback and student revisions on ESL students’ writing. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19(5), 63–70.

https://doi.org/[10.9790/0837-19556370](http://dx.doi.org/10.9790/0837-19556370).

Reading Skills for Higher Education (16.12.2024). <https://blog.routledge.com/education-and-training/reading-skills-for-higher-education/?srsltid=AfmBOoqVazsmLn55QaRVWyWZ5DIHoiBwAQLCA5Bt_Tms-WYvDDM-gRBy>, approached 31.12.2024.

Richards, K. (2009). Interviews. In Heigham, J. & Croker, A. R. (eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (182–199). Palgrave: Macmillan.

Sadler, R. D. (2010). Assessment in higher education. In Peterson, P., Baker E., McGaw, B. (eds.), *International encyclopedia of education, 3* (245–255). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00336-5>

Sarabi, A. A., & Ututalum, S. C. (2024) Effectiveness of English language teaching methods and language learning skills among college students in public higher education institutions in Sulu. *Environment and Social Psychology, 9*(7).

Saragih, H. F. (2017). Testing and assessment in English language instruction. BAHAS, 27(1). https://doi.org/[10.24114/bhs.v27i1.5683](http://dx.doi.org/10.24114/bhs.v27i1.5683).

Siegler, R. S. (1989). Strategy diversity and cognitive assessment. *Educational Researcher, 18*(9), 15–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X018009015>.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In Flick, U. (ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (170–183).

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research*. New York, NY: Teachers College Press.

Silver, J. (2024). How important is English language proficiency for academic success? <https://ielts.org/news-and-insights/how-important-is-english-language-proficiency-for-academic-success>, approached 28.12.2024.

Smith, J. A. (1975). *Creative teaching of the language arts*. Boston: Allyn & Bacon.

Stronge, J. H. (2018). Qualities of effective teachers. United States: ASCD. <https://www.google.com/books/edition/Qualities_of_Effective_Teachers/x7RUDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1>, approached 15.12.2024.

The importance of assessment in higher education. <https://www.watermarkinsights.com/resources/blog/the-importance-of-assessment-in-higher-education/>, approached 21.12.2024.

Thomas, R. D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237–246.

Yahya, A. A., & Ibtisam, A. D. (2014). The assessment process of pupils’ learning in Saudi education system: A literature review. *American Journal of Educational Research*, *2*(10), 883–891.https:// doi.org/10.12691/education-2-10-6.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* The Guilford Press.

Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (2011). *Effective grading: A tool for learning and assessment in college*. John Wiley & Sons.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership, 70*(1), 10–16.

**Кирилица**

Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија: Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано.

Талевски, Д. Ј., Јанушева, В. (2015). *Аспекти на оценувањето*. Битола: Педагошки факултет, УКЛО.