

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/303859791>

Оценување на процесните вештини кај учениците

Article · May 2011

CITATIONS

0

READS

3

1 author:



Violeta Janusheva

University "St. Kliment Ohridski" - Bitola

95 PUBLICATIONS 31 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Culture Bound Concepts and Allusions in Translation [View project](#)



PROBLEMS ARISING FROM THE WIDESPREAD SIMPLIFIED VIEW OF THE TRANSLATION PROCESS [View project](#)

All content following this page was uploaded by [Violeta Janusheva](#) on 09 June 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Виолета Јанушева

Педагошки факултет, Битола, Македонија

**ОЦЕНУВАЊЕ НА ПРОЦЕСНИТЕ
ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ**

Violeta Janusheva

Fakulteti Pedagogjik, Manastir, Maqedoni

**NOTIMI I SHKATHTËSIVE
PROCESUALE TË NXËNËSVE**

ОЦЕНУВАЊЕ НА ПРОЦЕСНИТЕ ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Виолета Јанушева

РЕЗИМЕ

Оценувањето на процесните вештини (способности за критичко размислување, за креативно размислување, за решавање на проблем, за истражување и сл.) е комплексен феномен. Процесните вештини во наставната практика не се акцентираат во задоволителна мера, првенствено заради тоа што оценувањето на процесните вештини не е лесен и едноставен процес, како и поради недостиг на критериуми и показатели за нивно објективно оценување.

Вештините се стекнуваат и не може егзактно да се оценуваат. Наставникот може само да даде насоки за нивно развивање. Во трудот се анализира оценувањето на процесната вештина решавање на проблем, се нудат одредени решенија за начините на кои таа може да се оцени, како и одредени критериуми и показатели за успешноста на оценувањето. Во трудот се акцентира и согледувањето дека дури и при постоење на критериуми и показатели, најверојатно е дека ќе дојде до израз и субјективниот фактор. Субјективниот фактор се однесува на субјективното поимање и вреднување на компонентите кои го сочинуваат критериумот или показателот.

Оценувањето на процесните вештини е процес паралелен со оценувањето на постигнатите знаења на учениците, процес кој не смее и не може да биде компонента сама по себе, компонента изолирана од концептот за кој наставникот поучува, иако во стручната литература се среќаваат и поинакви согледувања. Оценувањето на процесните вештини и оценувањето на концептот за кој наставникот поучува претставуваат нераскинливо единство.

Клучни зборови: *оценување, процесни вештини, критериуми, показатели.*

1. ВОВЕД

Оценувањето на процесните вештини [1] е комплексен процес. Сосема е природно дека вештините не може егзактно да се оценат, првенствено поради тоа што целите на наставата во однос на процесните вештини не се дефинираат конкретно, па поради тоа тешко е да се определат и прецизни критериуми и показатели за нивно оценување. Наставниците мора да ги продлабочат своите вештини и знаења за планирањето на оценувањето на учениците, како и знаењата за оценувањето на процесните вештини.

Стручните лица се согласуваат со тоа дека учениците треба да размислуваат критички и креативно. Сепак, меѓу нив постои несогласување околу размислувањето дали процесните вештини треба да се поучуваат [2] одделно или само во контекст на наставните содржини. Во процесот на наставата важно е наставникот да ги развива процесните вештини кај учениците, но, исто така, е важно да се знае како да се направи тоа, зашто оценувањето на процесните вештини е процес паралелен со оценувањето на постигнатите знаења на учениците. Тие претставуваат нераскинливо единство.

Оценувањето на процесните вештини, како и оценувањето на постигањата на учениците не може и не смее да биде нешто што ќе се случува изолирано, само по себе. Оценувањето на процесните вештини мора да произлегува од целите на наставата и, како и при оценувањето на постигањата на учениците, мора да постојат крајни резултати од поучувањето. Значи, наставникот мора: а) да постави цел, односно процесна вештина што сака кај учениците да ја развие, да ја подобри и сл.; б) да определи активности со помош на кои ќе ја развие, подобри и сл. конкретната вештина; в) да знае што очекува учениците да знаат, да демонстрираат и сл. по завршувањето на часот; г) да е свесен дека развивањето на соодветната вештина, во најголем број случаи, мора да е поврзано со поучувањето за новиот концепт. [3]

1.1. Модел за развивање на процесните вештини

Најчесто користен модел во наставната практика за да се планираат активности во рамките на наставните содржини кои промовираат развивање на процесни вештини е Блумовата таксономија [4]. Таа е моќна алатка за разбирање на нивото на размислување на учениците. Последните три нивоа од Блумовата таксономија (анализа, синтеза и евалвација) се поврзани со развојот на процесните вештини. За да реши одреден проблем во наставата ученикот мора да е оспособен за анализа, синтеза и евалвација.

Анализата е способност да се разложат идеите и концептите на делови, да се испитаат односите и релациите меѓу нив, да се споредуваат и контрастираат и да се креираат категории. На пример: Категоризирај ги твоите идеи за решавање на одреден проблем. Спореди го животот во Македонија денес со оној од пред 100 години и сл.

Синтезата се однесува на способноста да се креира нова целина, да се покажат нови шеми од релации и односи и да се развие нов и невообичаен пристап кон решението на проблемот. На пример: Развиј план за да се намали количината на отпад направен од човекот. Развиј план за развојот на твојата општина за 2015 г. и сл.

Евалвацијата се однесува на способноста да се воспостават критериуми и да се донесуваат судови и заклучоци. На пример: Објасни кое е, според тебе, најдоброто решение за проблемот. Објасни зошто токму тоа е најдоброто решение и сл.

За да реши одреден проблем во наставата ученикот мора да размислува критички, креативно и да има истражувачки вештини. За креативното мислење најчесто се врзуваат флуентноста и флексибилноста кои се поврзуваат со способноста да се генерираат многу идеи. Овие вештини се поврзуваат со способноста на учениците: да покажат што знаат и што умеат, да пишуваат, да зборуваат и да размислуваат за начините на кои може да се реши одреден проблем. Пример за прашања кои може да ги поттикнат овие вештини: Наброј... На кој начин можеш да го решиш проблемот? Колку различни начини можеш да кажеш за ...? и сл.

Оригиналноста се однесува на способноста да се дадат уникатни и невообичаени одговори. Оригинални одговори обично се јавуваат на крајот од активност во која се бараат идеи, отколку многу идеи веќе се запишани. Пример за прашања кои ја поттикнуваат оригиналноста: Кој е најневообичаениот начин за...? Што ако...? Кој е најневообичаениот начин за да се реши проблемот? итн. На овој начин се поттикнуваат учениците да антиципираат, да претпоставуваат.

1.1.1. Решавање на проблем - критериуми и показатели

На учениците им се презентира одредено сценарио, на пример: Во вашата општина се организираат локални избори и ти си избран да бидеш градоначалник. Градот се соочува со многу проблеми и ти треба да се зафатиш со одреден проблем кој мора во најкраток рок да го решиш за да ги задоволиш оние кои гласале за тебе [5].

1. За да го реши проблемот ученикот треба, пред сè, да ги разбере компонентите на проблемот. Секоја компонента може да послужи како критериум за оценување на успешноста на процесната вештина. Компонентите на проблемот би можеле да бидат следниве:

1. Да се најдат релевантни податоци - ученикот треба да најде колку што е можно повеќе податоци за работата на еден градоначалник и да собере колку што е можно повеќе податоци за проблемите со кои тој се соочува. Проблеми за кои би можел да биде загрижен еден градоначалник: градската хигиена, вработувањето итн. Ученикот треба да ги разгледува податоците од различни аспекти (на пример, од аспект на нивната применливост за решавање на конкретна проблемска ситуација).

5 - Ученикот самостојно наоѓа релевантни податоци; 4 - Ученикот наоѓа релевантни податоци со мала помош на наставникот; 3 - Ученикот доаѓа до

релевантни податоци со поголема помош на наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да најде релевантни податоци; 1 - Ученикот не успева да најде релевантни податоци.

1а. Да се набројат идеи за потенцијални проблемски ситуации - ученикот набројува можни проблемски ситуации. Ги разгледува овие проблемски ситуации од различни аспекти (на пример, од аспект на нивното значење за градот и жителите).

5 - Ученикот самостојно набројува пет проблемски ситуации; 4 - Ученикот набројува пет проблемски ситуации со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот набројува пет проблемски ситуации со поголема помош од наставникот 2 - Ученикот едвај успева да наброи пет проблемски ситуации; 1 - Ученикот не успева да наброи ниту една проблемска ситуација.

1б. Да се најде проблемска ситуација (од наброените проблемски ситуации ученикот се одлучува за една проблемска ситуација и за истата дефинира исказ). На пример, На кој начин градоначалникот може да ја намали невработеноста во градот - Градоначалникот може да ја намали невработеноста во градот. Во овој дел треба да се земат предвид сите можни проблемски ситуации и од нив да се избере специфичен проблем и да се напише исказ за проблемот.

5 - Ученикот успева самостојно да дефинира исказ за проблемската ситуација; 4 - Ученикот успева да дефинира исказ за проблемската ситуација со мала помош на наставникот; 3 - Ученикот успева да дефинира исказ за проблемската ситуација со поголема помош на наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да дефинира исказ за проблемската ситуација; 1 - Ученикот не успева да дефинира исказ за проблемската ситуација.

Сите искази за проблемските ситуации се пишуваат на табла, а потоа се одбира онаа која најмногу се повторува (повторувањето на проблемската ситуација би можело да биде знак дека за поголем број од учениците токму таа проблемска ситуација е важна) и се бараат решенија за неа.

II. Потоа треба да се генерираат компонентите на идеите - ученикот продуцира многу идеи, а потоа се идентификуваат оние можности кои ветуваат - алтернативи или опции кои имаат интересен потенцијал за развој. Се определуваат идеите кои ќе го насочуваат развојот на проблемската ситуација.

1. Да се набројат идеи за решавање на проблемската ситуација (ученикот набројува можни идеи), секој ученик наведува различни идеи. Се воспоставува генерална идеја, односно генерална цел за решавање на проблемот.

5 - Ученикот самостојно набројува барем пет идеи за решавање на проблемот; 4 - Ученикот набројува барем пет идеи со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот набројува барем пет идеи со поголема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај успева да наброи барем пет идеи за решавање на проблемот; 1 - Ученикот не успева да наброи ниту една идеја за решавање на проблемот.

Набројаните идеи се запишуваат и од нив повторно се одбира онаа која најмногу се повторува (тоа би можело да биде знак дека предложениот начин за решавање на проблемската ситуација нуди најмногу можности за решавање на истата). Се избира најдобро можно решение за проблемската ситуација, она кое нуди најмногу можности и кое најмногу ветува (на пример, кое е најсоодветно, најекономично). Откако ќе се определи решението, ученикот ја планира акцијата, односно имплементацијата на решението.

1a. Да се вреднува идејата за решението - ученикот треба да го вреднува решението од гледна точка на неговите предности, слабости и единствени можности. Предности: поголем број луѓе ќе бидат вработени. Слабости: Владата можеби нема да се согласи да изделува средства. Единствени можности: ќе се подобри стандардот на живеење. Ученикот мора да го евалуира резултатот од решението.

5 - Ученикот самостојно го вреднува решението на проблемот; 4 - Ученикот го вреднува решението на проблемот со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот го вреднува решението на проблемот со поголема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај го вреднува решението на проблемот; 1 - Ученикот не успева да го вреднува решението на проблемот.

III. Планирање на компонентите на акцијата

1. Ученикот ги анализира можностите кои ветуваат, ги зема предвид сите активности кои ќе се имплементираат за да се реши проблемот. Ученикот, доколку има потреба, развива специфичен план за акција.

5 - Ученикот самостојно развива акциски план за решавање на проблемската ситуација; 4 - Ученикот развива акциски план за решавање на проблемската ситуација со мала помош од наставникот; 3 - Ученикот развива акциски план за решавање на проблемот со голема помош од наставникот; 2 - Ученикот едвај развива акциски план за решавање на проблемската ситуација; 1 - Ученикот не може да развие акциски план за решавање на проблемската ситуација.

За секоја проблемска ситуација не мора да се поминат сите фази. На пример, ако учениците учат за одреден познат концепт,

собирањето на податоци и набројувањето на проблеми нани со темата можат самостојно да го направат. Потоа, тие да одберат еден клучен проблем кој ќе го решаваат. Тие да одлучуваат за тоа кое е најдоброто решение и можат, мора да развиваат план за развој и имплементација на акција (тоа зависи од проблемската ситуација).

Тимовите за учење и оценувањето на процесните вештини

Во настојувањето да се подобрат процесните вештини наставникот, како дел од тимот за учење, може да се послужи со прашања: Како одредена стратегија ќе помогне да се подобри одредена процесна вештина? [6] Наставникот може да дејствува во тимовите за учење, но и самостојно. Кога ќе се одлучи за вештината која ќе ја употреби за да ја развие или подобри одредената вештина, тој мора да е свесен дека треба да се соберат докази дека конкретната техника навистина ја подобрува таа вештина. Како наставникот ќе собере докази дека стратегијата што ја употребил навистина ја подобрила одредената вештина? Како ќе знае? Во кој дел од часот? Каде ќе се бараат резултатите во поглед на тоа колку се подобрила одредена процесна вештина? Што ќе биде индикатор за тоа? Како наставникот ќе знае дека е сигурен?

Одговорите на сите овие прашања се наоѓаат во работата на наставникот во часот. Наставникот може да собере докази дека одреден дел од часот, најчесто во воведот, кога ги активира претходните знаења на учениците, и во завршниот дел, кога прави рефлексии на она на што поучувал (задачи од типот - ова што денес ми помогна добро да..., начинот на кој ова денес го направив ми помогна да го подобрам... и сл.). Докази ќе бидат и резултатите на задачите кои наставникот ги задава во текот на часот, задачите при чие решавање учениците треба нешто да научат, на пример: дневник за учење, петминутен состав, есеј за темата при чие решавање учениците треба да зборуваат, на пример: усни презентации, усно одговарање и сл. Додека учени-

ците работат на задачата, наставникот се движи меѓу нив, може да ја слуша дискусијата на учениците додека тие разговараат за решавање на одредена задача и да запишува, може да ги земе белешките на учениците и да ги анализира и сл.

1.1.3. Субјективноста и оценувањето на процесните вештини

Оваа предлог-листа има илустративен карактер и параметрите во неа не се дефинитивни и еднаш засекогаш дадени. Исто-времено, важно е да се истакне дека дури и при постоење на критериуми за оценување на процесните вештини, во голема мера, веројатно е дека ќе биде присутен субјективниот фактор. Кога се зборува за субјективниот фактор, првенствено се мисли на субјективното поимање и вреднување на компонентите кои го сочинуваат критериумот или на индикаторите. Исто така, покрај субјективниот фактор, тешкотија во оценувањето на процесните вештини претставува и мерливоста на показателите. На пример, ако еден од критериумите при оценување на есејот е организацијата, тогаш сигурно дека различни наставници ќе имаат различни поимања за тоа што претставува одлична, добра или незадоволителна организација на мислите во структурирана целина.

Во даденава предлог-листа, на пример, можат да се согледаат тешкотиите при оценувањето и во однос на критериумите и на показателите. Еве некои од нив: I. 1. Да се најдат релевантни податоци: потребно е да се дефинира кои податоци се сметаат за релевантни зашто и учениците, а и наставниците можат да имаат различнивидувања за она што ќе го сметат како релевантен фактор за работата на еден градоначалник, значи показателот не е мерлив. Треба точно да се определи од кои аспекти ученикот треба да ги разгледува податоците, зашто во спротивно тој може да разгледува аспект кој е помалку важен во однос на проблемот. I. 1. Ученикот наоѓа релевантни податоци со мала помош на наставникот: показателот не е мерлив зашто точно не е определено што значи мала или голема помош од наставникот. Или: Ученикот едвај успева да најде релевантни податоци: показателот не е мерлив зашто не е точно определено што значи едвај. I. 16. Да се

формира исказ за проблемската ситуација: веројатно е дека ќе се јави субјективниот фактор зашто има разлика во видувањата на наставниците кој исказ се смета за задоволителен или успешен, а кој не. Заради ограничениот простор не се анализираат сите критериуми и показатели, но јасно се укажува на проблемите кои произлегуваат при оценувањето на процесните вештини, и покрај определени критериуми и показатели.

2. ЗАКЛУЧОК

Понудената предлог-листа за оценување на процесните вештини навлегува во една мошне сложена и комплексна проблематика, со која се соочува наставникот и во оценувањето на есејските тестови и во оценувањето присутно во секојдневниот наставен процес. Мора да се истакне дека оваа предлог-листа е само насока и дека со нејзиното изработување малку е засегната суштината на оценувањето на процесните вештини за што, секако, се неопходни познавања од психологијата, хуманистичките науки и од други области. Тешкотии има и во поглед на индикаторите за успешност, тие треба, како што веќе е кажано, да бидат мерливи, а тоа е многу тешко да се реализира кај оценувањето на процесните вештини.

Останува уште еднаш да се констатира дека во оценувањето на процесните вештини во голема мера ќе биде присутен субјективниот фактор и дека, и покрај воспоставените критериуми и показатели, оценувањето повторно ќе се разликува од еден до друг наставник, односно оценувач, т.е. нема да биде конзистентно. Ова укажува на потребата дека многу сериозно треба и понатаму да се работи на оваа сложена проблематика. Ако императив на новото време се ученици кои ќе размислуваат критички и креативно, кои ќе решаваат проблеми, ќе ги развиваат комуникативните вештини и лидерските способности со цел да одговорат на предизвиците на новото пазарно општество, тогаш нужно се наметнува потребата за натамошно анализирање на процесните вештини од сите инволвирани во воспитно-образовниот процес.

РЕФЕРЕНЦИ

- [1] Под процесни вештини се подразбираат критичкото мислење, креативното мислење, решавањето на проблеми, кооперативното учење, комуникативните вештини и др. кои секојдневно се акцентираат во образовната практика. Во литературата за процесните вештини се среќава и терминот процедурално знаење. Во трудот не се навлегува во поделбите на процедуралното знаење, туку се користи терминот процесни вештини.
- [2] Поимот поучување се користи за да се избегне поимот предавање што побудува претстава за пасивна улога на учениците во текот на наставниот час.
- [3] Процесните вештини, најчесто, се развиваат заедно со новиот концепт. Наставникот може да издери посебен час на кој ќе развива одредена процесна вештина, на пример, вештини за усна презентација или за пишување на есеј. Сепак, ова не може да се случува на секој наставен час зашто наставникот е ограничен со содржините од наставната програма која треба да ја реализира.
- [4] Во наставната практика наставникот користи различни видови прашања со кои го поттикнува развојот на процесните вештини. Ако се претпостави дека ученикот нема предзнаења за темата за која треба да го реши проблемот, ученикот мора да ги помине фазите на знаење, сфаќање и примена, пред да почне да работи на решавање на проблемот, односно пред да ги активира повисоките мисловни процеси на анализа, синтеза и евалвација.
- [5] Даденото сценарио е само илустрација и може да се поврзе со наставните содржини по предметот македонски јазик и литература. Во рамките на овој предмет наставните содржини даваат можност да се развиваат сценарија за голем број проблемски ситуации.

- [6] Талевски, Ј., Јанушева, В., Пејчиновска, М. 2010. Teacher's development in relation to evaluation - Learning teams as a possibility for more effective assessment process of student's achievement. (ракопис прифатен за печат во декември 2010 г., во списанието Educatia +) - тимовите можат да се фокусираат на решавање на ова прашање и да го реализираат циклусот анализирање - планирање - оценување.
- [7] Поповски, К. 2005. Докимологија. Скопје, Китано.
- [8] Прирачник. 2007. Унапредување на оценувањето. USAID, SEA.
- [9] <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/process.htm>, преземено во декември 2010 г.

Оценување на процесните вештини кај учениците