

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ - БИТОЛА
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ



Докторска дисертација

**ПЕДАГОШКО – ПСИХОЛОШКИ РЕФЛЕКСИИ НА
ОПИСНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО РЕПУБЛИКА
МАКЕДОНИЈА**

Ментор
проф. д-р Љупчо Кеверески

Кандидат
М-р Кристина Петровска

Битола, 2017 година

Комисија за одбрана на докторскиот труд:

МЕНТОР:

Проф. д-р Лупчо Кеверески

Редовен професор на Педагошки Факултет – Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола

ЧЛЕНОВИ НА КОМИСИЈА:

Проф. д-р Јове Димитрија Талески

Редовен професор на Педагошки Факултет– Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола

Проф. д-р Татјана Атанасоска

Редовен професор на Педагошки Факултет – Битола
Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола

Проф. д-р Виолета Јанушева

Редовен професор на Педагошки Факултет– Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола

Проф. д-р Цветко Смилевски

БАС Институт за менаџмент - Битола

Апстракт

Оценувањето во училиштето отсекогаш претставувало доста значаен, актуелен, но и чувствителен општествен феномен. Тоа не само што е показател на достигнувањата на учениците, туку е вистински индикатор за педагошката зрелост на општествените, институционалните и индивидуалните процеси и промени.

Со развојот на докимолошката наука во последниве децении, како во светот, така и кај нас се забележува зголемено внимание врз целокупниот процес на оценување и во педагошката теорија и во практиката воопшто, а посебно се истакнуваат полемиките околу долго децениската доминација на нумеричкото оценување. Во последно време во педагошката практика се засилува интересот за иновирање на постојните модалитети на оценување на учениците, воведување на нови како и следење на нивите рефлексии. Основен проблем во трудот се токму педагошко - психолошките рефлексии од воведувањето на описното оценување во РМ како вистински предизвик за креаторите на образовните иновации кога станува збор за нивните ефекти.

Основна цел на трудот е да се претстават дијагностицираните состојби во РМ кои се резултат на воведувањето на описното оценување во основното образование. За прибирање на податоците користен е специјално конструиран прашалник за испитување на педагошките и психолошките рефлексии на описното оценување кај наставниците, учениците и родителите. Прашалникот опфаќа неколку подрачја кои се однесуваат на процесот на оценувањето меѓу кои се истакнуваат: квалитетот, мотивацијата, објективноста, прифатеноста, компетенциите и сл. Популацијата ја сочинуваат наставниците, родителите и учениците од одделенска и предметна настава од повеќе градови и села од РМ. Резултатите од истражувањето даваат одговор на прашањето за педагошко - психолошките рефлексии на описното оценување во основните училишта кои се согледуваат преку: ефикасноста на обидот и оправданоста на воведувањето на описното оценување како потреба за воспоставување на рамнотежа помеѓу долгогодишната доминација на нумеричката квантификација која е когнитивно заснована и воведување на дескриптивна персонализација на судовите, описите, стандардите и други индивидуални состојби и аспирации засновани на некогнитивни атрибути.

Клучни зборови: оценување, описно оценување, мислење на наставникот, мислење на родителите, мислење на ученикот.

Abstract

Student's assessment has always been a very significant, current and also very sensitive social phenomenon. It is not only an indicator of student's achievement, but also a real indicator of the pedagogical maturity of social, institutional and individual processes and changes.

With the development of the docimology as science in the last decades, we can see an increased attention towards the whole process of assessment in the pedagogical theory and practice, on both global and domestic/national level. What stands out in this field lately are the polemics about the long term domination of using exclusively numerical assessment to show student's achievements and progress. This lead to an increased interest for innovation of the existing models of assessment, as well as the need of introducing new models and following their implications. The main problem in this paper is exactly the pedagogical and physiological reflections on the effects of implementing the descriptive assessment in the Republic of Macedonia.

The main purpose of the paper is to present the current state in our country that is a result of the implementation of the descriptive assessment as mandatory in all primary schools. We use a specially constructed questionnaire in order to gain data about the pedagogical and psychological reflections on descriptive feedback among teachers, students and their parents. The questionnaire has several areas of interest like motivation, objectivity, acceptance, quality, competence etc. The population refers to all teachers, students and parents in primary education and the samples are chosen in both urban and rural environment. The research results are showing the opinions of all subjects involved in the research regarding the justifications and effectiveness of implementing this type of assessment in our schools. The final findings show an existence of mostly negative attitudes among teachers, students and parents toward the effects of descriptive feedback.

Key words: assessment, descriptive assessment, teacher's opinions, student's opinions, parent's opinions.

Содржина

Апстракт	1
Abstract	2
Вовед	8
I. Теоретски основи за концептот описно оценување	12
1. Дефинирање на основните докимолошки поими	12
1.1. Докимологија.....	12
1.2. Следење	13
1.3. Проверување	14
1.4. Оценување	15
1.5. Описно оценување	18
1.6. Успех на ученикот/постигања на ученикот	19
1.7. Оценувач	20
1.8. Оцена/оценка	21
2. Историски преглед на докимолошките почетоци	21
3. Докимолошки искуства од други држави	24
3.1. Оценувањето во Србија	24
3.2. Оценувањето во Хрватска	25
3.3. Оценувањето во Грција	25
3.4. Оценувањето во Канада.....	26
3.5. Оценувањето во САД.....	27
3.6. Оценувањето во светот	28
3.6.1. Систем од броеви.....	28
3.6.2. Систем од букви (A-F)	29
3.6.3. Процентуален систем	29
3.6.4. Задоволително/Незадоволително	29
3.6.5. Дескриптивно оценување	29
4. Концепциски основи на оценувањето во Република Македонија	30
4.1. Оценувањето на учениците во основното образование во РМ.....	30

4.2. Критериуми за оценување	33
4.3. Критериуми за оценување на постигањата на учениците во Република Македонија.....	34
4.4. Стандарди за оценување.....	37
5. Видови оценување	39
5.1. Дијагностичко оценување	41
5.2. Формативно оценување	41
5.2.2. Видови формативно оценување	43
5.2.3. Карактеристики на формативно оценување	44
5.3. Сумативно оценување	45
5.3.1. Цели на сумативното оценување	46
5.4. Бројчано оценување	46
5.4.1. Позитивни страни на бројчаното оценување.....	47
5.4.2. Негативни страни на бројчаното оценување	47
6. Принципи на оценување	49
6.1. Принцип на планираност.....	49
6.2. Принцип на континуираност.....	50
6.3. Принцип на транспарентност.....	51
6.4. Принцип на индивидуализираност.....	52
6.5. Принцип на сеопфатност.....	53
6.6. Принцип на самооценување.....	53
6.7. Принцип на позитивна насоченост.....	54
7. Цели / функции на оценувањето	55
7.1. Информативна функција	56
7.2. Административна функција	57
7.3. Мотивациска функција	57
7.4. Ориентациска функција.....	58
8. Педагошко – психолошки рефлексии на описното оценување во Република Македонија	59
8.1. Концептуализација на поимот описно оценување.....	59
8.1.1. Позитивни страни на описното оценување.....	60

8.1.2. Слабости и недостатоци на описното оценување	61
8.2. Педагошки рефлексии на описното оценување во РМ	63
8.2.1. Реорганизација на педагошката практика и создавање на нови педагошки предуслови за успешно воведување на описно оценување.....	63
8.2.2. Методичка и техничка подготовка за описно оценување	65
8.2.3. Воспитниот аспект на описното оценување	65
8.3. Психолошки рефлексии на описното оценување	66
8.3.1. Психолошки придобивки на учениците од воведувањето на описното оценување.....	66
8.3.2. Психолошките рефлексии од воведувањето на описното оценување кај наставниците.....	68
8.4. Персонализација на педагошко-психолошките констатации и инструкции за постигнувањата и напредувањето на учениците	70
8.4.1. Содржинска структура на завршната описна оценка	72
8.4.2. Карактеристики на завршната описна оценка	73
8.5. Анализа на педагошка документација на описното оценување	73
8.6. Релевантни истражувања од областа на описното оценување во РМ.....	74
9. Блумовата таксономија во функција на описното оценување.....	75
9.1. Когнитивен домен	76
9.2. Афективен домен	77
9.3. Психомоторен домен	78
II. Методологија на емпириско истражување	82
1. Појава	82
2. Проблем кој ќе се проучува/истражува	82
3. Предмет на истражување	82
4. Цели на истражувањето	83
5. Задачи на истражувањето.....	83
6. Мотив и оправданост за истражување	83
7. Вид на истражување	84
8. Истражувачка парадигма	84
9. Варијабли во истражувањето.....	85
9.1. Независни варијабли.....	85

9.2. Зависни варијабли	85
10. Хипотези	85
10.1. Општа хипотеза	86
10.2. Посебни хипотези	86
11. Дополнително истражување	87
12. Популација и примерок на истражување	87
12.1. Популација на истражувањето	87
12.2. Примерок	88
13. Методи, постапки и инструменти на истражување	89
13.1. Методи на истражување	89
13.2. Постапки на истражување	89
13.3. Инструменти на истражување	89
13.3.1. Опис на инструментите за истражување	89
14. Етика во истражувањето	90
III Обработка на емпириски добиените резултати и верификација на хипотетскиот систем	92
1. Приказ и интерпретација на резултатите од сите субјекти во истражувањето	92
2. Приказ и интерпретација на резултатите од независните варијабли	127
IV. Предлог мерки за подобрување на процесот на описното оценување	132
1. Концептуализација на повратните информации	133
1.1. Дефинирање на повратните информации	133
1.2. Елементи на повратните информации	134
1.3. Карактеристики на ефективните повратни информации	137
1.3.1. Поврзување на достигнувањата со целите и стратегиите	138
1.3.2. Наведување на напредокот што учениците го направиле	138
1.3.3. Укажување на корективните акции кои учениците можат да ги преземат	139
1.3.4. Често и непосредно давање на повратни информации	139
1.3.5. Давање на конкретни и описни повратни информации	140
1.3.6. Повратните информации треба да се фокусираат на клучните грешки	141
1.3.7. Фокусирање кон напорот	142
1.3.8. ПИ треба да му дава можност на ученикот да реагира	142

1.3.9. ПИ треба да е индивидуализирана и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот	143
1.3.10. ПИ не му нуди на ученикот директна помош.....	144
1.4. Ефекти од квалитетна повратна информација	145
1.4.1. Повратната информација го подобрува учењето на ученикот.....	145
1.4.2. Добрата повратна информација го мотивира ученикот.....	146
1.4.3. Ефективната повратна информација овозможува самостојно водење на учењето	146
V. Заклучок.....	153
VI. Литература.....	159

Вовед

Како и сите општествени сфери така и образованието е континуирано подложно на промените кои се неизоставен дел од современото живеење. Денешното темпо на живот е постојано ориентирано кон напредок, со што константно се налагаат промени во сите полиња. Оттука не е некое посебно изненадување што образованието, како еден од најзначајните двигатели на општественото живеење, не само што не е имуно на тие промени туку е и најзначајниот носител на сите активности со кои се обидуваме да го подобриме светот и живеењето на човекот.

Образовниот систем и во нашата држава отсекогаш се користел да му служи не само на поединецот туку и на општеството во целина, па така постојано се приспособувал со потребите на државата, следејќи ги притоа современите педагошко-психолошки трендови од светот. Во последнава декада сведоци сме на голем број значајни измени во оваа област, започнувајќи од намалување на возрасната граница за почеток на образованието, зголемување на бројот на години во основното образование од осум на девет, воведување на средното образование како задолжително, зголемување на бројот на предмети и фондот на часови во сите одделенија, суштински измени во наставните програми и се разбира она што ни е од интерес во овој труд – измени во начинот на оценување на успехот на учениците.

Факт е дека веќе години наназад, оценката во училиштата, па и факултетите во државата ја губи основната вредност која треба да ја има – прикажување на постигањата на ученикот со цел да се види неговиот напредок во воспитно-образовниот процес и по потреба истиот да се приспособи кон потребите на учениците. Наместо тоа, таа станува цел сама за себе, односно учениците учат само за да достигнат одредена оценка која им е потребна за преминување во наредно одделение, за упис во избраното средно училиште, а потоа и како средство со кое ќе можат да се запишат на посакуваниот факултет/универзитет, да најдат подобро работно место итн. Ваквиот пристап кон оценувањето и оценката не само што негативно влијае врз педагошката вредност на образованието туку го повредува и

хуманистичкиот однос на сите субјекти вклучени во процесот, пред сè оној на учениците. Овие се само дел од причините поради кои современите трендови во светот се залагаат барем во почетните години во образованието на учениците, да се намали или целосно избегне стресот кој оценката го носи за учениците (но и родителите), па оттука и воведувањето на еден релативно нов (барем кај нас) систем на оценување на постигањата на учениците, а тоа е описното оценување.

Покрај намалувањето на стресот кај учениците описното оценување е наменето за јасно да укажува што ученикот добро владее, но за разлика од нумеричкото оценување, тука има простор и да се посочи каде ученикот има потешкотии и како тие може да се надминат. Популарноста на ваквото дескриптивно оценување се должи и на фактот што тоа не е насочено само на когнитивниот развој на ученикот туку кон целосен приказ на личноста на ученикот покажувајќи ги сите негови позначајни вештини (емоционални, комуникациски, мотивациски, лидерски), креативноста, способноста за решавање проблеми, активноста за време на часовите итн.

Теоретските сознанија за описното оценување, како што накратко може да се види од погоре изнесеното, се доста позитивни и ветуваат еден похуманистички пристап кон личноста на ученикот, со што се очекува учениците да се стекнат со навика да учат за сопствениот интерес, а не да се преоптоваруваат со вредноста на добиената оценка. Се очекува описното оценување да им помогне на учениците во самиот процес на учење, но и уште подалеку да им помогне во целосното изградување на нивната личност и позитивно да влијае врз нивниот карактер.

На крајот би сакале да потсетиме дека овој докторски труд нема намера да ги утврди целосните резултатите од воведувањето на описното оценување и колку тие се во согласност со теоретските тврдења, затоа што во моментот тоа не е возможно од проста причина што првите генерации кои се носители на оваа промена се сè уште во средно училиште. Најмногу што во овој момент може да се направи е да се испита мислењето и ставовите околу овие промени, на сите субјекти вклучени во воспитно-образовниот систем, пред сè мислењето на наставниците, како најкомпетентни во

оваа група, а потоа и мислењето на оние кои директно се засегнати од промените – учениците и нивните родители.

Што се однесува до теориско-емпириската композиција на трудот тој се состои од неколку структурални делови кои сочинуваат една функционална целина и тоа:

- Вовед. Во почетниот дел накратко се презентира целта на ова истражување (поглед на педагошко-психолошките рефлексии од воведувањето на описното оценување во нашата држава), а даден е и краток осврт кон процесот на оценување во РМ, со акцентирање на потребата и оправданоста од воведување на описното оценување.
- Теоретски основи за концептот на описното оценување. Ова е поглавје во кое имаме преглед на дел од најзначајните теоретски сознанија, а кои се поврзани со процесот на оценување воопшто, но со посебно внимание на описното оценување како главен аспект на ова истражување. По преглед на широк обем на домашна, но и странска литература прво се разјаснуваат сите општи и постручни поими кои се релевантни во оваа област, а потоа се насочуваме кон презентирање на актуелната состојба на процесот на оценување во некои од поразвиените, но и дел од нашите соседни држави. Сепак, најголемиот акцент во овој дел е посветен на описното оценување во Република Македонија, преку запознавање со законите, критериумите и стандардите кои се однесуваат на овој дел од образовниот процес, но и со значаен осврт кон педагошките и психолошките аспекти од воведувањето и реализацијата на овој вид оценување како релативно нова појава во нашата држава.
- Методологија на истражувањето. Во овој дел е поставена хипотетската истражувачка рамка и во кратки црти се презентираат основните цели и мотиви за истражувањето и како и каде тоа се реализира. Со користење на соодветни методи, техники и инструменти за истражување очекуваме дека ќе добиеме релевантни податоци, односно информации кои објективно ќе ги рефлектираат мислењето и искуствата на сите засегнати субјекти во воспитно-образовниот процес во врска со примената на овој начин на оценување.

- Приказ и интерпретација на резултатите. Како што кажува и самиот наслов во овој дел со помош на табели и графикони се презентираат резултатите добиени од ова истражување со дополнителна интерпретација со крајна цел потврдување или негирање на поставениот хипотетски систем.
- Предлог докимолошки интервенции. По согледување на резултатите од истражувањето сметавме дека е неизбежна потребата да дадеме уште еден поглед кон теоретските сознанија за описното оценување, но овој пат насочени кон конкретни практични совети околу правилна употреба на овој вид оценување. Целта на овие докимолошки мерки е да се помогне во надминување на проблемите со кои субјектите се соочуваат во оваа област, па конечно описното оценување да се гледа како алатка за подобрување на образованието, а не како на уште едно непотребно оптоварување во образовниот систем во РМ.
- Заклучок. Докторскиот труд се завршува преку краток осврт на најзначајните сознанија кои произлегуваат од емпириските резултатите добиени од ова истражување.

I. Теоретски основи за концептот описно оценување

1. Дефинирање на основните докимолошки поими

Со цел да се добие целосната слика за докимолошките поими кои најчесто се среќаваат во овој труд, а се однесуваат на предметот на нашето истражување, на почетокот ќе се обидеме истите и поимно да ги определиме. Не е случајно што овој дел започнува со дефинирањето на самиот поим докимологија, затоа што, за жал, освен за мал дел од стручната популација сè уште е непознат за пошироката јавност.

1.1. Докимологија

Општо е познато дека докимолошките поими не само во практиката туку и пошироко во педагошката литература се послабо познати. Меѓу овие поими секако спаѓа и докимологијата за која во овој дел ќе дадеме некои дефиниции со цел нејзино пошироко спознавање.

Споменувањето на докимологијата како термин чија поширока примена во образовна дејност започнува во 40-тите години од минатиот век, всушност е составен од два грчки збора *dokimos* (δόκιμος) – проверен, докажан, сигурен и *logos* (λόγος) – мислење, очекување, вистина, збор.¹ Затоа со право се заклучува дека докимологијата е наука која се занимава со проблемите на проверување и оценување воопшто и која настојува да ги открие факторите кои го отежнуваат оценувањето, а на практиката ѝ нуди соодветни методи и постапки на проверување и оценување. За потребите на педагогијата и психологијата оваа наука се приспособува кон образовните потреби па оттука произлегува нејзината гранка – училишна докимологија, која се занимава со проблемите поврзани со системот на следење, проверување и оценување на воспитно-образовните постигања на учениците во училиштата.² Педагошката енциклопедија (1989: стр.144) подетално ја дефинира училишната докимологија како дел од докимологијата, а која се занимава со испитувањето, проценувањето и мерењето на воспитно-образовните постигања на

¹Milan Vujaklija, 1991, *Leksikon stranih reči i izraza*, Prosveta, Beograd, str. 237

²Киро Попоски, 2005, *Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Китано, Скопје, стр. 12

учениците во училиштето.³ Таа настојува да го идентификува и проучи влијанието на сите оние фактори кои со субјективниот начин на проверување и оценување на знаењето ја расипува метриската вредност на дадените оценки и да укаже на начините и постапките на што пообјективно и подоследно, а со тоа и повалидно испитување и мерење на постигањата на учениците.

Како што може и од горенаведените дефиниции да се види, составни елементи на докимологијата се следењето, проверувањето и оценувањето на учениците. Во практиката е тешко да се направи вистинска дистинкција меѓу нив бидејќи тие се тесно поврзани една со друга, но затоа теоријата јасно ги разграничува како посебни активности, бидејќи само со нивно правилно разбирање и применување може да се очекува квалитет во процесот на оценување на постигањата, па затоа наредно ќе бидат накратко разјаснети и овие докимолошки поими.

1.2. Следење

Од сите претходни сознанија за оваа проблематика лесно е да се извлече заклучок дека оценувањето во наставниот процес треба да подразбира проверување на знаењата не само декларативно туку и процедурално. Затоа со право преовладува мислењето дека проверувањето треба да се надгради со квалитетно следење на постигнувањата на ученикот, односно следење на знаењата на ученикот во поширока смисла. Според тоа, за време на наставниот процес наставникот треба континуирано да биде во интеракција со своите ученици. Неспорно е дека тој треба да има увид во она што ученикот научил од наставните содржини обработени за време на часовите или при реализацијата на домашните задачи. Тоа му дава информација за пристапот на ученикот кон работните обврски и навиките на ученикот континуирано да ја следи наставата и активно да учествува во неа.

Следењето на постигањата на учениците е континуиран процес од низа разновидни активности (набљудување, интересирање, снимање и сл.) што ги изведува наставникот или некој друг, при што прибира, бележи и обработува

³Nikola Potkonjak, Petar Šimleša, 1989, *Pedagoška enciklopedija Volumes 1-2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str.144

податоци и други информации во врска со активностите и резултатите на учениците, како показатели на она што го постигаат во воспитно-образовниот процес.⁴ Тоа претставува дидактички сложена, комплексна и континуирана појава во која со примена на соодветни постапки, техники (тестирање, собирање, евидентирање...) и инструменти се доаѓа до информации околу развојот тек и оствареното ниво на предвидените цели и задачи.

Следењето може да се однесува на планирани (намерно организирани и предизвикани), но и на спонтани активности ученикот бидејќи и во двете доаѓа до израз актуелното ниво на индивидуална развиеност кај учениците. Тоа е она што преку следењето се обезбедуваат потребните показатели за постигањата на учениците, а кои се манифестираат во примената на стекнатите знаења, вештини, способности и ставови, неговиот степен на самостојност во работата и однесувањето.

1.3. Проверување

Битна претпоставка за успешен воспитно-образовен процес претставуваат т.н. влезни параметри, односно предзнаењата со кои располагаат учениците. Не е сеедно дали наставникот ќе реализира настава со ученици кои ги поседуваат неопходните предзнаења и со ученици кои би имале потешкотии активно да учествуваат во реализацијата на наставата заради недоволни претходни знаења, умеења и вештини.

Оттука потребата од проверување на знаењата на учениците се појавува веднаш на самиот почеток на реализација на наставата или во секоја нејзина етапа (целина), кога е потребно да се проверат предзнаењата на учениците со цел да се постави дијагноза на почетната состојба

Затоа некои автори проверката ја дефинираат како севкупност од сознајни и други процеси и активности на оној кој врши проверување, кои се состојат во иницирање на разни манифестни вербални и невербални реакции (одговори) на учениците од когнитивна, социоемоционална и психомоторна природа, а заради систематско прибирање на податоци за постигнувањето на воспитно-образовните цели. Тоа претставува откривање и утврдување на актуелната состојба на различните

⁴Попоски, 2005, стр. 25

промени во личноста на ученикот и неговите компетенции (знаења, вештини, способности, ставови, интереси и сл.). Тоа треба да биде така организирано и изведено за на ученикот да му овозможи оптимално да покаже што знае, може и умее, а истовремено да се откриваат и потенцијални слабости, пропусти и грешки во знаењето и работата на ученикот.⁵

Добро е на крајот да потсетиме дека следењето и контролирањето на кој било процес, што значи и на воспитно-образовниот процес, има за цел да се добие повратна информација што ќе се употреби за да се обезбеди соодветен квалитет на процесот кој кореспондира со утврдените стандардите, а потоа ако е потребно да се преземат корективни мерки. Според тоа, слободно може да се каже дека наставникот е однапред осуден да го применува проверувањето со цел да осознае дали ученикот ги усвоил поимите што се обработуваат, дали ученикот умее да ги примени стекнатите знаења и дали и колку е во состојба новите знаења да ги поврзе, систематизира и синхронизира со претходно усвоените знаења. Затоа со право некои автори заклучуваат дека `од резултатите на ваквото проверување зависи дали наставникот ќе ја насочи наставата кон наредните поставени цели или дел од времето што му е на располагање ќе го посвети за коригирање на пропустите во постигањата на учениците, сè со цел да се постигне добро управуван процес`.⁶

1.4. Оценување

*Училиште се вика затоа што во него се учи.
Ако испитувањето беше најважно во училиштето,
тогаш тоа ќе се викаше испитувалиште.*

И. Ганчев

Еден од главните поими во сферата на докимологијата и воопшто во сферата на нашиот воспитно-образовен систем се однесува на оценувањето. Значењето на овој термин уште повеќе се зголемува во последниве години кога се соочуваме со

⁵Попоски, 2005, стр. 26

⁶Игор Димовски, Ристо Малчески, Цветанка Малческа, 2010, *Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците* –предавања . Преземени од https://www.researchgate.net/profile/Risto_Malceski2/publication/275357665_Sledene_proveruvane_i_ocenuvane_na_postiganata_na_ucenicite/links/553b2f4c0cf29b5ee4b6699f.pdf, 16.12. 2016

проблеми при оценувањето, односно со драстичен пад на критериумите за оценување, па дури и сомнежи дали такви критериуми воопшто постојат.

Притоа, некои автори сметаат дека причина за ваквата појава е таканаречената „трка по високи оценки“, која се должи на тоа што оценките во нашите училишта се главен инструмент за мотивирање на учениците. Имено, оценките сè уште се значаен инструмент за постигнување на други цели, како што се запишувањето на повисоките образовни степени, добивање на стипендија, кредити итн. Притоа, од истите автори може да се слушне мислењето дека трката по високи оценки придонесува проверувањето и оценувањето да се доживуваат како посебни испитни ситуации обременети со непријатности и негативни последици за сите. Меѓутоа, иако во ваквите кажувања има голема вистина, сепак не треба да се заборави дека и покрај тоа што овие автори биле свесни за проблемот многу поодамна и за тоа имале и соодветни докази, истите наместо проблемот да го решаваат со своите ставови и постапки значително придонесле тој да ескалира.⁷

Наредните дефиниции потекнуваат од општиот термин на оценување (evaluation⁸), но во случајот се приспособени кон нашите потреби, т.е. го дефинираат она што е во наш интерес во овој труд а тоа е оценувањето на постигањата на учениците.

– Доделување на одредена оцена за постигнатите резултати на ученикот, односно сместување/определување на учениците во одредени категории според пристигнатите резултати при учењето и договорените критериуми. Оценката претставува однапред договорен знак или состав на знаци со кои се означува соодветното ниво на постигања на ученикот. Во училишната пракса се сретнуваме со различни модели на оценување, а глобално може да ги сместиме или во описно или во бројчано оценување.⁹

⁷ Исто, стр. 45

⁸ Евалуацијата (во нашата терминологија познато и како вреднување) е дефинирана како систематско и објективно одредување/проценување на вредност или значајност, на одреден предмет, проект, поединец, појава и сл., според однапред определени критериуми и стандарди. <https://www.unodc.org/unodc/en/evaluation/what-is-evaluation1.html>, преземено, 12.01. 2017

⁹ Milan Matijević, 2004, *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, TIPEX, Zagreb, str. 12

– Постапка на определување или придавање на бројчана (нумеричка) или категоријална вредност на она што се оценува. Оценувањето на постигањата на учениците (нивните знаења, вештини, способности, ставови, интереси и др.) е сложена сознајна активност на наставникот (оценувачот), во која се анализираат прибраните податоци во текот на следењето и проверувањето, односно суд за она што е констатирано со следењето и проверувањето.¹⁰

– Терминот оценување во својата најширока смисла, означува процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците коишто се користат за следново: (1) информирање на учениците и нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите; (2) обезбедување поддршка на наставниците за да ја модификуваат својата настава; (3) информирање на другите надлежни структури кои донесуваат одлуки за образовната политика што се однесува на учениците. (в. Нацрт-стандарди за оценување на учениците во основното училиште во РМ).

– Споредување на утврдената актуелна состојба на постигањата на учениците со посакуваната состојба, односно со стандардите, со она што се очекува и смета дека треба да биде постигнато и на тој начин се идентификува и определува вредноста на истите. Оценувањето на постигањата на учениците е сознание за односот меѓу воспитно- образовните потреби на учениците и работата (активностите) извршена за нивно задоволување.¹¹

Значи, преку следењето и проверувањето на постигањата на учениците, наставникот ја констатира состојбата онаква каква што е, а со оценувањето ја определува нивната вредност во однос на целите и стандардите. Вистинската вредност од тоа е оценката, со која наставникот го искажува степенот на напредокот на учениците кон постигнувања на целите и пораката што, како повратна

¹⁰Киро Попоски, 2002, *Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците*, Македонска книга, Скопје, стр. 78

¹¹Попоски, 2005, стр.30

информација, таа им ја носи на оние кои им е наменета. Сите овие активности се заемно поврзани активности. Нема оценување без следење и проверување, ниту пак тие би имале смисла да се извршуваат без притоа да се оценуваат прибраните податоци.¹²

1.5. Описно оценување

Бидејќи описното оценување како процес од воспитно - образовниот систем е клучен термин во овој труд тука ќе бидат изнесени само основни дефиниции, а во понатамошниот дел ќе се даде детален опис кој ќе ја долови суштината на описното оценување со сите негови карактеристики.

– Описното или аналитичко¹³ оценување е оценување со зборови и на тој начин предметот на оценување е расчленет на делови. Притоа, секој дел се поврзува со еден или повеќе показатели на успехот, а секој показател се поврзува со вредносен критериум кој дефинира што е успех.¹⁴

– Модел на оценување на постигнувањата на учениците, каде наместо броеви или други договорени знаци, наставникот описно аналитички ги прикажува постигнатите резултати во наставниот процес, како и условите под кои тие се исполнети. Описната оцена дава поголема можност да се прикажат специфичностите на ученикот како единка, но и да се даде прогноза за идните резултати. Описната оцена може да содржи и одредени мотивациски пораки за субјектот за кој е наменета.¹⁵

¹²Бојана Нацева, Горица Мицковска, Киро Попоски, 2004, *Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште*: концепција, Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје, стр. 23

¹³Во дел од литературата се сретнува разграничување на термините описно и аналитичко оценување со тоа што описно може да се смета и оценувањето со онаа кратка форма на опис на работата на ученикот (одличен, многу добар, добар, доволен, недоволен и сл.), додека кај аналитичкото описно оценување тоа се детални описи на постигнувањата кои се однесуваат на конкретна споредба на постигнатото со зацртаните цели.

¹⁴GrozdanikaGojkov, 2003, *Dokimologija, priručnik – drugo, izmenjenoizdanje*, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac, str. 221

¹⁵Matijević, 2004, str.13

Важно е да се напомене дека често дефинициите на описното оценување се менуваат и прилагодуваат кон општествено – хуманистичките потреби на заедницата за да бидат во чекор со современите образовни потреби.

1.6. Успех на ученикот/постигања на ученикот

Во секој функционален систем, каков што впрочем е и образовниот систем, нормално е по завршувањето на одреден циклус, да се сумираат резултатите од завршениот процес, односно да се провери квалитетот на производот или во нашиов случај квалитетот на услугата. Во таа смисла, наставникот е тој кој треба да ги провери севкупните постигања што секој ученик ги стекнал во текот на воспитно-образовниот процес во рамките на определен временски период. Само резултати добиени со ваква соодветна проверка можат да послужат не само за вреднување на ефектот од наставата во целина туку и за вреднување на постигањата на секој од ученик поединечно. Ваквите резултати треба да послужат и за ориентацијана учениците при изборот на нивното понатамошно образование или можеби професионалната ориентација. Извесно е дека со помош на соодветна анализа овие резултати ќе му послужат на наставникот и за подобро планирање на нов наставен циклус со истите ученици на повисоко, или со други ученици на истото образовно ниво. Доколку резултатите од ваквото проверување се квалитетно обработени, може да им послужат и на релевантните образовни институции при донесување валидни одлуки за учениците, наставните планови и програми и за образовните политики.

Меѓутоа, за разлика од досега споменатите поими, не е нималку лесно да се објасни поимот успех на еден ученик. Веројатно тоа е резултат на податокот што тоа е категорија, која е доста субјективна и која тешко може да се дефинира. Во голем дел од литературата поимот успех на ученикот се изедначува со терминот постигања на ученикот, па оттука може да се повикаме на дефиницијата на Киро Попоски, кој под постигања на ученикот подразбира позитивни промени во личноста на ученикот (на когнитивен, психомоторен и социоемоционален план), што настануваат во процесот на наставата и другата воспитно-образовна работа во училиштето, а што се однапред планирани во вид на воспитно-образовни цели. Тоа се стекнати (научени) компетенции во рамките на одделни програми. Такви постигнувања се стекнатите

знаења, умеења, вештини, способности и други компетентности како последица на вложените напори во одреден подолг период.¹⁶

Поимот успех општо е дефиниран како *постигнување на одредена намера или цел*¹⁷, додека, пак, Киро Поповски подетално го објаснува како *постигнување, остварување кое соодветствува на нивото на аспирациите на некое лице или, дури, и го надминува*.¹⁸

Во овој труд, свесни за разликите меѓу нив, овие два поима (успех на ученикот и постигања на ученикот) ќе се користат како синоними и со нив накратко ќе се подразбира степенот на усвоеност на целите кои се предвидени во наставните планови и програми.

1.7. Оценувач

Кога станува збор за носечката оценувачка улога, евидентни се податоците дека во нашиот воспитно-образовен систем носител на оценувањето е наставникот. Сепак, најверојатно заради тоа што постои недостаток на јасно дефинирани стандарди и критериуми за оценување, проверувањето и оценувањето претставуваат едни од најслабите алки во нашиот воспитно-образовен процес. Тоа се должи, пред сè на недостатокот од општо прифатени критериуми кои не се сосема јасно дефинирани и најчесто не им се познати на учениците. Ако кон тоа го додадеме и фактот што самите наставници многу често, од најразлични причини ги менуваат критериумите кои самите ги утврдиле, станува јасна состојбата во која се наоѓаме.

Ако се обидеме да дефинираме што е тоа оценувач, најчесто ќе се сретнеме со општата дефиниција за evaluator, што претставува лице (или група) кое врши оценувања на постигањата на учениците. Оценувачи на постигањата на учениците, пред сè, се наставниците, но можат да бидат и други внатрешни или надворешни лица (педагози, експерти, инспектори и сл.), но и самите ученици како самооценувачи.¹⁹

¹⁶Попоски, 2002, стр. 90

¹⁷ English Oxford living dictionaries. Преземено од <https://en.oxforddictionaries.com/definition/success>
13.12.2016

¹⁸Попоски, 2002, стр. 130

¹⁹Попоски, 2002, стр. 81

1.8. Оценка/оценка

Во нашиот јазик постои одредена специфичност при изразувањето на крајниот резултат од оценувањето, а која се должи на терминологијата на поимите оцена и оценка. Иако, често во јавноста овие термини се идентификуваат, сепак литературата, а посебно онаа во домашната докимолошка област прави јасна разлика при нивното дефинирање и нивната употреба.

Оцена – резултат од оценувањето т.е. споредувањето помеѓу утврдената актуелна состојба и барањата на стандардите. Таа претставува суд, исказ или заклучок со кој се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата на ученикот во воспитно-образовниот процес.

Оценка – симбол, знак или белешка што се користи за изразување и регистрирање на резултатот од оценувањето.²⁰

2. Историски преглед на докимолошките почетоци

Современото општество не може да се замисли без потребата на луѓето постојано да споредуваат одредени однесувања, достигнувања, појави. Сите свесно или потсвесно постојано ги категоризираме, критикуваме и оценуваме предметите и однесувањата на поединци или групи на кои наидуваме. Веројатно е дека потребата за ваква класификација на сето она што нè опкружува отсекогаш била дел од човековиот развој, но сметаме дека никогаш не била толку истакната и организирана/дефинирана како што е денес. Ако во минатото евалуацијата на појавите или поединците била производ на чисто индивидуални сфаќања и потреби, денес тоа се темели на научни сознанија кои се резултат на долготрајни процеси на детално следење, проверување, испитување и мерење на појавите или однесувањата на поединците. Иако овие термини не се нови во развојот на човештвото,²¹ тие прв

²⁰Попоски, 2002, стр.81

²¹ Литературата го сретнува терминот испитување уште во 1205 година п.н.е. со тоа што во Кина, царот Сун, секоја трета година извршувал проверување на своите службеници (поданици). По три последователни испитувања или биле унапредувани, или, пак, отпуштани. в. Kuo, Chinese System of Public Education- објавено во: Encyclopedia of Educational Research, Ney York, Macmillan, 1960, p.1502

пат за оваа намена се соединуваат дури во почетокот на XX век со единствена намена да се изнајде најдобро решение за ефикасно оценување/евалуирање на појавите и однесувањето на луѓето, а посебно внимание се посветило на она што тука ни е од големо значење – евалуација на образовните и воспитни достигнувања на поединецот.

Првите обиди да се внесе објективност во техниките и постапките за испитување во наставата се поврзуваат со Едворт (Edgeworth), професор од Оксфорд уште во далечната 1888 година, а потоа и Торндајк (Thorndike) во 1910 година кој изработува неколку примери на ракописи кои од страна на повеќе експерти добиле нумеричка вредност со што се дошло до квалитетни скали кои на наставниците им овозможиле поквалитетно просудување на ракописите на учениците.²² Во годините кои следуваат проблематиката околу испитувањето и оценувањето на знаењето на учениците во САД и други поразвиени европски земји сè повеќе се актуелизира²³ и сè повеќе се истакнува потребата од емпириски проучувања на начините на испитување и метриката вредност на оценките.

Сепак, најголемиот подвиг во целокупниот развој на оваа проблематика му се припишува на истакнатиот француски психолог Хенри Пјерон (Henry Pieron), кој прв ја изнесува идејата дека подрачјата на проверување и оценување може да бидат предмет на нова научна дисциплина, која подоцна ја нарекува докимологија.²⁴ Имено тој, заедно со неговата сопруга и Хенри Лаугер (Henry Lauger) во јунскиот испитен рок во 1922 година организирале истражување на значајноста на интелектуалните и неинтелектуалните карактеристики на училишниот успех на 117 ученици. Хенри Пјерон овие резултати, заедно со резултатите од други негови истражувања ги објавува во трудот: *Докимолошки студии* (Etudes docimologiques) во 1935. Затоа, иако се смета дека докимологијата, како научна дисциплина настанува во 1922 година, нејзината примена во пошироката образовна дејност започнува во 40-тите години од минатиот век.

²² Гојков, 15

²³ Hillegas, 1912 – слична скала за проценка на ракописите; Ayres, 1911- скала за читливост на ракописите; Buckingham - скала за испитување на знаења од аритметика; Fiebig - скала за испитување од областа на јазиците, а понатаму и од областа на граматиката, интерпункција итн.

²⁴ Tomislav Grgin, *Školska dokimologija*, 1994, Naklada Sklap, Jastrebarsko, str.4

Во земјите поблиску до нашата образовна историја, позначаен е придонесот на Рамиро Бујас (Ramiro Bujas) кој во 1937 година на собранието на *Друштвото на професори* во Загреб одржува значајно предавање околу проблематиката на оценувањето на знаењето на учениците во училиштата, а во кое се залага и за поддржување и реализирање на таквите докимолошки сознанија. Меѓу останатите теми во неговото предавање се истакнуваат и следниве: *Што е предмет на ученичкото оценување? Од што зависи реалниот успех на ученикот? Зошто тој успех не е ист со оценката? Кои околности може да влијаат на нееднакво оценување?* И иако не наоѓа на поддршка за неговото размислување, заедно со своите соработници во 1941 година, тој спроведува испитување на субјективниот фактор во училишното оценување на писмените работи во рамките на Педагошкиот институт во Загреб.²⁵

Конкретно во нашата држава, првите докимолошки испитувања му се припишуваат на проф. Ристо Ѓорѓиевски, кој го проучувал проблемот на субјективното приспособување на критериумот (мерката) на оценување на општото ниво на знаење на одредена група.²⁶ Исто така, неизоставен е и придонесот на професорот Киро Попоски, кој голем дел од својот кариерен развој го посветува токму на оценувањето на учениците и е автор на многу значајни трудови од областа на докимологијата.

Иако постои како посебна гранка повеќе од половина век, докимологијата сè уште се бори за своето место меѓу педагошко-психолошките дисциплини, како неизбежен фактор во воспитно-образовната дејност кој е од пресудно значење за целокупниот развој на личноста на ученикот како индивидуа, но и на образованието воопшто. Сепак, оптимизам носи фактот што во последните години посебно внимание во нашата држава се посветува токму на оценувањето на учениците. Се организираат обуки, се изработуваат прирачници и концепти за квалитетно оценување, а исто значајна промена е што докимологијата, како научна дисциплина е дел од предметите кои се изучуваат на педагошките факултети во земјата. Оттука

²⁵ Grgin , 1994, стр. 5

²⁶ Повеќе за ова истражување во неговата книга: *Objektivnost komisijskog ocenjivanja*, Pedagoški rad, br.1-2, Zagreb, 1964, str. 20–30

може да очекуваме дека во иднина пристапот на оценување на учениците во државата сè повеќе ќе добива на квалитет и ќе ги следи современите концепти за евалуација на постигањата на учениците.

3. Докимолошки искуства од други држави

Со цел да се добие покомплетна слика за процесот на оценување во воспитно-образовниот процес, сметаме дека од корист ќе биде да се погледнат и системите на оценување на некои други држави во светот. Добро е да се види дали историската поврзаност со соседните земји од регионот се одразува и кон овој аспект од образованието, па затоа одбравме да ги разгледаме законите за оценување во Република Србија и Република Хрватска, но и начините на оценување на некои од високо развиените земји во светот, кои често се носители на сите позначајни образбони промени.

3.1. Оценувањето во Србија

Оценката во Законот за основно образование и воспитување во Р. Србија е дефинирано како објективно и валидно мерење на напредокот и развојот на ученикот и претставува показател на квалитетот и ефикасноста на работата и на наставникот и училиштето во остварувањето на предвидените цели, критериуми и стандарди. Оценката е јавна и се соопштува веднаш по добивањето, а проследена е со образложување.

Во прво одделение во основното образование заклучната оценка од задолжителните, задолжителните изборни, изборните и факултативните предмети е описна и се утврдува на крајот на првото и второто полугодие и со нив се опфаќа развојот и напредокот на ученикот во совладувањето на наставната програма.

Во останатите одделенија од основното образование заклучната оценка е бројчана²⁷, освен при оценување на изборните предмети пропишани со Закон,

²⁷ Бројчаната скала во Р.Србија е идентична со бројчаната скала со која се оценуваат учениците во Р.Македонија

односно предметите Веронаука и Граѓанско образование, каде оценувањето се сведува на термините: се истакнува, добар и задоволителен.²⁸

3.2. Оценувањето во Хрватска

Начинот на следење и оценување на учениците во Р. Хрватска, како и во повеќето земји е пропишано од министерот за образование. Успехот на редовните ученици се следи и оценува во текот на наставата, а учениците се оценуваат по секој наставен предмет, како и во поведение. Оценките за наставните предмети се утврдуваат бројчано²⁹, а оцените од поведението се описни и тоа: примерно, добро и лошо.

Исклучок се учениците со потешкотии/посебни потреби кои може да се оценуваат бројчано или описно, во зависност од програмата по која работат.³⁰

3.3. Оценувањето во Грција

Како дел од докторските студии имавме прилика да разговараме со колеги од Грција кои се директно инволвирани во тамошниот воспитно-образовен систем. Од овие разговори дојдовме до заклучок дека нивниот систем на оценување е уникатен по тоа што се развива паралелно со возраста на учениците кои се оценуваат. Постојат два видови оценување во основните училишта и уште еден кој се користи во средните училишта. Во првите три одделенија оценките се во вид на букви (А, В и Г, како преодни и D, Е како негативни кои скоро никогаш и да не се користат во оваа возраст), додека во четврто одделение веќе се воведуваат бројчани оценки со скала од 1 до 10 (9-10 одличен; 7-8 многу добар; 5-6 добар; 1-4 недоволен). Она што ја издвојува Грција од повеќето земји е што во средните училишта користи бројчан систем со една од најшироките скали за оценување на учениците, и тоа со броеви од

²⁸ Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, ("Sl. glasnik RS", br. 67/2013).

Преземено од <http://www.osas.edu.rs/stranice/pravilnikOcenjivanja/pravilnik.pdf>, 23.12.2014

²⁹ Бројчаната скала и во Р. Хрватска е идентична со бројчаната скала со која се оценуваат учениците во Р. Македонија

³⁰ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školipročišćeni tekst zakona, na snazi od 30.12.2014.

Преземено од <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> 21.01.2015

1 до 20 (1 најниска, додека 20 највисока вредност), што им се покажало како успешен начин на издвојување на нивото на постигања кај секој од учениците.³¹

3.4. Оценувањето во Канада

Бидејќи Канада е составена од повеќе провинции кои имаат делумна автономија во планирањето на образовниот процес, очекувано е да постојат разлики и во делот на оценување на учениците. Тука конкретно ќе се насочиме кон образовниот систем на Онтарио, т.е. на системот за оценување на успехот на учениците, како и на употребата на педагошка документација за известување на родителите и учениците за нивните постигања.

Сумативното оценување на успехот на учениците во основното образование е составено од четири основни нивоа, од кои во одделенијата од 1 до 6 се изразува со букви, а од 7 до 12 со помош на проценти.³²

Формативното оценување, започнувајќи од училишната 2010/2011 год. во сите државни училиштата во Онтарио се состои од неколку различни евидентни листови, и тоа:

- Евидентен лист за напредување
- Подрачен евидентен лист

Првиот евидентен лист во основното образование се издава меѓу 20-ти октомври и 20-ти ноември, додека вториот тип се обезбедува два пати годишно, прво меѓу 20-ти јануари и 20-ти февруари, а вториот кон крајот на јуни. Овие евидентни листови се еден вид на комбинација на листи за проверка, описно и сумативно оценување, кои ги покажуваат постигањата на ученикот дадени од наставната програма, развојот на когнитивните вештини и работните навики на учениците за периодот во кој се издаваат.

³¹ Public education in Greece, Curriculum, hours and evaluation system. Преземено од <https://www.justlanded.com/english/Greece/Greece-Guide/Education/Public-education-in-Greece>, 18.01.2017

³² *Growing success, assessment, evaluation and reporting in Ontario schools*, First edition, covering grades 1-12, 2010, p. 46. Преземено од <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf#page=46>, 22.01.2015

Покрај трите формални известувања за успехот на ученикот, наставниците треба во текот на целата учебна година да ги известуваат родителите, преку родителски состаноци, разговори, листи за проверка, портфолија, телефонски разговори и сл. Во *прилог 4* се дадени шаблони од овие евидентни листови во оригинално издание.

3.5. Оценувањето во САД

Во САД карактеристично е што постојат повеќе системи на оценување на постигањата на учениците. Одлуката кој систем ќе се користи е право на авторитетните лица во училиштата или од повисоките едукативни институции бидејќи не постои задолжителна национална шема за оценување.³³

Учениците континуирано се следат и оценуваат преку целата година преку комбинации на тестови, полугодишни и годишни контролни, есеи, домашни работи, учество во наставата, групна работа, проекти и присуство. Преку ваква евалвација се доаѓа до финалната оценка по секој од предметите.

Најчесто користен систем на оценување на учениците во САД е оној во вид на букви од A, B, C, D и F (каде што A е највисоката, додека F е незадоволителна оценка, често придружени со дополнителните знаци + или –), но може да бидат претставени и преку проценти, со кои понатаму се претставува нивниот просечен успех (Grade Point Average – GPA), кој е најзначаен во нивното понатамошно школување. Некои училишта вршат и нормативно рангирање на учениците, во однос на соучениците од нивното одделение или во однос на учениците од целата генерација од училиштето.

Учениците се оценуваат во текот на целата година од страна на нивните наставници, а евидентен лист им се даваат на нивните родители во одредени периоди од школската годината. Најчесто во посебни книги за евиденција се забележуваат резултатите од индивидуалните задачи и тестови на учениците, заедно со вкупниот број на бодови од секоја задача. На крајот од секој семестар, како и на крајот на учебната година најчесто се даваат оценки. Одредени приватни, како и некои

³³ International Affairs Office, U.S. Department of Education, Feb 2008, преземено од <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>, 16.01. 2017

подемократски настроени училишта даваат описни (и често детални) карактеристики за напредокот на учениците наместо нумерички оценки.³⁴

3.6. Оценувањето во светот

Секоја држава е задолжена за креирање на својот образовен систем, па така низ светот може да се сретнат многу разлики во школството започнувајќи од возраста со која се започнува образованието, траењето на основното и средното училиште, па сè до пропишаните видови на оценување на учениците. Многу држави користат ист или сличен систем на оценување, посебно оние кои се на некој начин историски или културно поврзани³⁵, но има и такви земји кои употребуваат сосема различен вид на оценување со кој е тешко да се направи паралела на постигањата на учениците. Врз основа на многубројни информации од литературата, службени весници и информации од Интернет може да се заклучи дека иако постојат варијации, сепак повеќето држави користат слични системи на оценување, а како најчести видови на оценување кои се среќаваат во светот би ги издвоиле:

3.6.1. Систем од броеви

Овој систем на оценување е најраспространет во светот, со тоа што постојат варијации во однос на кои и колку броеви се користат, како и разлики во однос на тоа со кои броеви се искажуваат највисоки, а со кои најниски постигања.

- од 1 до 5, каде 1 е најниска, а 5 највисока оценка (Македонија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Полска, Турција, Русија...)
- од 1 до 5/6, каде 5/6 е најниска, а 1 највисока оценка (Австрија, Чешка, Германија...)
- од 0/1 до 10, каде 0/1 е најниска, а 10 највисока оценка (Италија, Франција, Холандија, Шпанија...)

³⁴ US School System – terminology differences. Преземено од <http://www.fulbright.org.uk/study-in-the-usa/school-study/us-school-system>, 16.01. 2017

³⁵ На пример, земјите од поранешна Југославија, како и повеќето држави од словенско потекло користат нумерички систем на оценување со распон од 1 до 5, како што повеќето од земјите од Средниот Исток користат процентуално претставување на резултатите.

3.6.2. Систем од букви (A-F)

Ова е еден од најпопуларните видови на оценување во САД, каде процентот на остварените резултати се претставува преку соодветна оценка во вид на буква. Најчесто се користат пет букви A,B,C,D и F, од кои A е највисока и кореспондира со 4 бодови сè до F како најниска и која има 0 бодови. Постојат и варијации на овој систем каде за поголем опсег на вреднување се припишуваат и знаците „+“ и „-“ како позитивни или негативни конотации на постојната оценка (САД, Шведска, Кина, Ирска).

3.6.3. Процентуален систем

Процентуалното претставување на оценката е наједноставниот, а воедно и најпрецизен систем на презентирање на оценката поради тоа што освоените бодовите од тестирањето се претставуваат преку проценти, што го прави лесно разбирливо за сите, а истовремено нуди и високо разграничување во оценувањето на знаењето. Овој систем ретко се користи самостојно, но многу често во практиката се користи како дополнување на оценувањето со букви или броеви (Авганистан, Ирак, Јапонија).

3.6.4. Задоволително/Незадоволително

Со овој систем на оценување учениците добиваат една од две можни оценки, позитивна т.е. задоволително или негативна која не е преодна. Овој систем е многу дискутабилен бидејќи иако значително го намалува стресот кај учениците има многу негативни аспекти (нема дистинкција меѓу учениците, носи притисок кај наставниците за позитивно оценување, ја намалува мотивацијата кај учениците и сл.), па затоа има ограничена употреба.

3.6.5. Дескриптивно оценување

Дескриптивно или описно оценување, како што веќе дефиниравме е кога наместо броеви, проценти или букви наставниците ги опишуваат постигањата на учениците. Во некои земји се користи т.н. едноставна верзија со помош на придавки (одличен, мн. добар, добар и сл.) или како самостојно или како дополнително разјаснување на

нумеричкото или процентуалното оценување, а во некои држави се користи и детално описно оценување, како што е случај во нашата Република.

Она што и ние го имаме заедничко со многу држави кои се стремат кон подобар образовен систем се честите промени во областа на оценувањето на учениците. Овие промени најчесто се однесуваат на првите години на образование, со намера да се пронајде најсоодветен начин да се оценува напредокот на оваа специфична категорија ученици (мала возраст, прво искуство со оценување, недоволна емоционална зрелост и сл.), без притоа да се повредат нивните чувства или негативно да се влијае врз нивната мотивираност. Токму затоа повеќето држави се одлучуваат во овие почетни години од образованието на децата да го избегнат бројчаното оценување за кое се смета дека може да донесе непотребен стрес и одбивност кон училиштето и истото да го заменат со попродуктивно оценување во вид на белешки околу напредокот и постигањата на учениците (описно оценување). Некои земји одлучиле нивните учениците описно да се оценуваат во текот на целата година, а на крајот да им се даваат и нумерички оценки, некаде се оценува исклучиво описно, а постојат и такви држави каде најмалите ученици воопшто и не се оценуваат.

4. Концепциски основи на оценувањето во Република Македонија

4.1. Оценувањето на учениците во основното образование во РМ

Реформите во Р. Македонија што во сферата на образованието се реализираат во изминатиот период настојуваат да го регулираат не само начинот на оценување туку и да го отвораат прашањето за третманот на ученикот како партнер во целокупниот едукативен процес. Во сите овие реформски зафати, со помал или поголем успех, се настојува да се изнајде нов пристап во следењето и оценувањето на постигањата на учениците.

Накратко ќе се обидеме да ги објасниме стандардите, формите и критериумите кои во согласност со позитивните законски прописи се применуваат во нашиот систем на оценување. Познато е дека не само кај нас и во Европа, туку и пошироко

постојат повеќе видови оценување и тоа со утврдени стандарди. Меѓу нив позначајни се следниве видови оценување: бројчано, описно, комбинирано, бодовно оценување, оценување со помош на стандардизирани задачи, преку тестови, портфолио како активно учење и следење на напредокот на ученикот, преку трудови во кои ученикот има водечка улога, а наставникот се вклучува по потреба и сл.

Моделот на оценување на знаењето на учениците во основните училишта во Република Македонија се темели на меѓусебно почитување на сите учесници во воспитно-образовниот процес, со посебно истакнување на улогата на ученикот, наставникот и родителите. Таквото меѓусебно почитување и соработка треба да овозможи унапредување на квалитетот, мотивирање на сите нив, а со тоа и обезбедување на сигурност, односно почитување на основните човекови права во воспитно-образовниот процес. Крајната цел на сите овие заложби, секако дека треба да оди во насока со овој систем на оценување да се овозможи поттикнување на ученичките потенцијали и развој на знаењата на повисоки нивоа од претходните.

Видовите оценување и оценките во основните училишта во Република Македонија се уредени со Законот за основно образование, а поблиску се дообјаснети со посебен *Правилник* што е донесен во 1996 година и дополнет во 2001 година со еден член за воведување на екстерно оценување на учениците.³⁶

Во согласност со споменатите регулативи, наставниот план и програмите во основните училишта кај нас се изработуваат според трите воспитно-образовни периоди, и тоа:

- од прво до трето одделение;
- од четврто до шесто одделение, и
- од седмо до деветто одделение.³⁷

Постигањата на учениците во основното училиште се оценуваат описно и бројчано.

Во првиот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по

³⁶Правилник за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците во основното училиште, Сл. весник на РМ бр. 27 од 5 јуни 1996 стр. 873 <http://www.slvesnik.com.mk/Issues/BD67909790934873BD2F970157FDB7F7.pdf>, 23.12.2014

³⁷Закон за основното образование, Сл. Весник на Р. Македонија бр.103/08 од 19.08.2008 година член 37 <http://www.erisee.org/downloads/2012/libraries/mk/Law%20on%20Primary%20Education.pdf>, 26.10.2014

задолжителните и изборните предмети се оценува описно. Ученикот само на крајот на учебната година добива свидетелство со описни оценки.

Во вториот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува описно и бројчано. Ученикот на крајот на прво полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех.

Во вториот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува описно и бројчано, на крајот на прво полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех.

Во третиот период, постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува бројчано.

Ученикот на крајот на прво полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех.

Општиот успех на ученикот се утврдува врз основа на годишните оценки од сите предмети според наставниот план на крајот на годината и оценките од екстерното проверување на постигањата на успехот на ученикот, а за учениците упатени на поправен испит по завршувањето на поправните испити.

Бројчаните оценки се: одличен (5), многу добар (4), добар (3), доволен (2) и недоволен (1). Сите оценки се преодни освен оценката недоволен (1), додека највисока оценка е одличен (5).

Стандардите за оценувањето на ученикот ги утврдува министерот, на предлог на Бирото, а одделенскиот наставник, односно раководител на паралелката е должен да го извести родителот за успехот на ученикот најмалку два пати во секое полугодие.

Следењето и проверувањето на напредокот и постигањето на успехот на учениците се врши со интерно и екстерно проверување. Интерното проверување на постигањето на успехот на учениците го вршат наставниците во училиштето.

Екстерното проверување на постигањата на успехот на учениците од четврто до деветто одделение се реализира на крајот на секоја наставна година а него го организира и спроведува училиштето преку училишна комисија.

Начинот на оценувањето и напредувањето на учениците, организирањето и спроведувањето на поправните испити ги пропишува министерот по предлог на Бирото.³⁸

Врз основа на овие законски точки секое од училиштата треба да изработи правилник за оценување на нивните учениците и секој од вработените мора да работи според тој правилник. Во *прилог 8* даден е еден таков правилник од ООУ „Манчу Матак“ – Кривогаштани. Во прилогот опфатени се оние членови кои се од директен интерес за потребите на овој труд, т.е. оние кои се однесуваат на интерното бројчано и описно оценување на учениците, како и повеќе детали околу задолжителните известувања на учениците и родителите за нивниот успех.

4.2. Критериуми за оценување

Критериумите претставуваат некој вид објект за споредување: правило, цел, пропишана вредност, мерка или величина, стандард. Во образованието како основа на критериумите се сметаат целите и образовните стандарди со кои се утврдува што се смета дека е социјално и практично пожелно, но и можно да се постигне како посакувана состојба (квантитет и квалитет на знаењето, ниво на развиеност на вештини, способности, ставови), односно позитивни промени кај учениците, па така критериумот може да се дефинира и како мерка за ефикасност на единката во постигнувањето на целите и задачите на воспитно-образовниот процес во кој таа е вклучена.³⁹

Во основа критериумите и стандардите за оценување на знаења во Република Македонија, според некои автори, се однесуваат на подобрување на постигањата во учењето, сеопфатна повратна информација во текот на процесот на учење, следењето како дел од сеопфатниот процес на учење, објективно и релијабилно следење на

³⁸ В. Закон за основно образование

³⁹ Попоски, 2005, стр.41

процесот на учење. Според нив, постапки за стандардизирано оценување на знаењето во Македонија се:

- планирано следење,
- употреба на методи и инструменти,
- процес на следење,
- повратна информација,
- формирање на оценки⁴⁰

Во согласност со заклучоците на истиот автор, процесот на оценување на знаењето во рамките на поучувањето се следи со помош на два индикатора:⁴¹

1. Учењето е истражување на сопствените постапки (саморегулација);
2. Секој ученик напредува (знае повеќе), што е во согласност со првиот стандард за оценување на знаењето.

На крај да забележиме уште еднаш дека критериумите се утврдуваат договорно – тие се ниво, степен на изразеност на показателите кој се смета за задоволителен. Тие не се во појавата што се мери и оценува, туку во луѓето кои ги утврдуваат т.е. во нивните потреби, интереси и вредности.⁴²

4.3. Критериуми за оценување на постигањата на учениците во Република Македонија

Критериумите за оценување на постигањата на учениците се темелат на стандардите за оценување и на Блумовата таксономија која подетало е презентирана подоцна во овој труд.⁴³

Наставникот при определување на бројчана оценка треба да ги има предвид постигањата на ученикот во однос на запомнување и репродуцирање на наставните содржини; разбирање/сфаќање на обработените содржини, односно способност на ученикот нив да ги интерпретира со свои зборови; примена на научените содржини во конкретни задачи со познати и нови елементи и во други нови ситуации; како и

⁴⁰ Mickoska, G.(2008). *Standardi za ocenjivanje u Makedoniji*. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str 51.

⁴¹ Исто str. 51

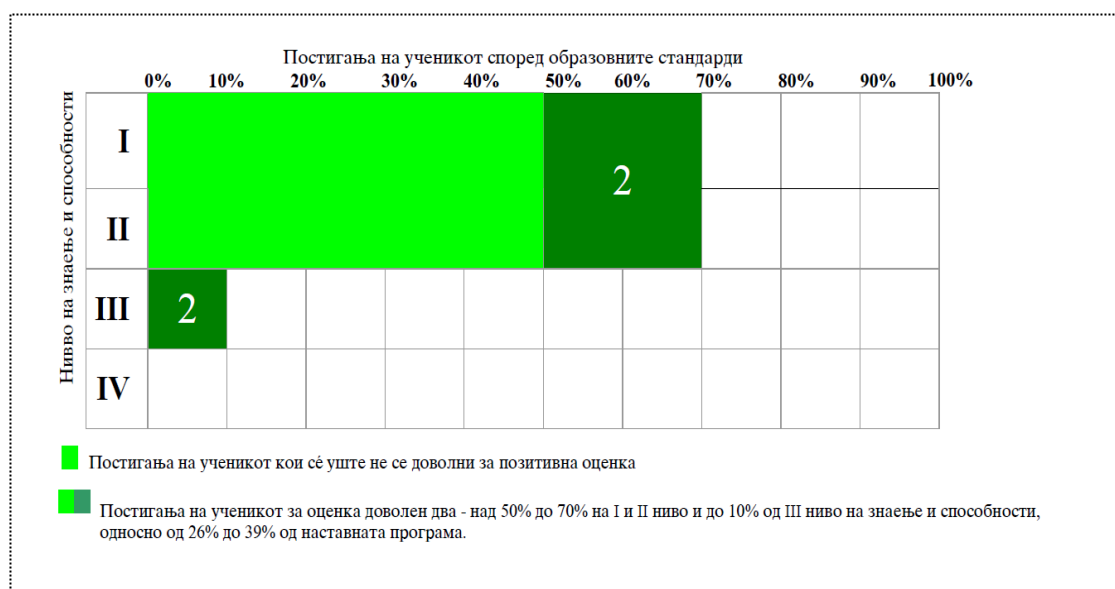
⁴² Попоски, 2005, стр.44

⁴³ Критериуми дадени од Бирото за развој на образование и наука на РМ. Преземено од http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf, 26.10.2014

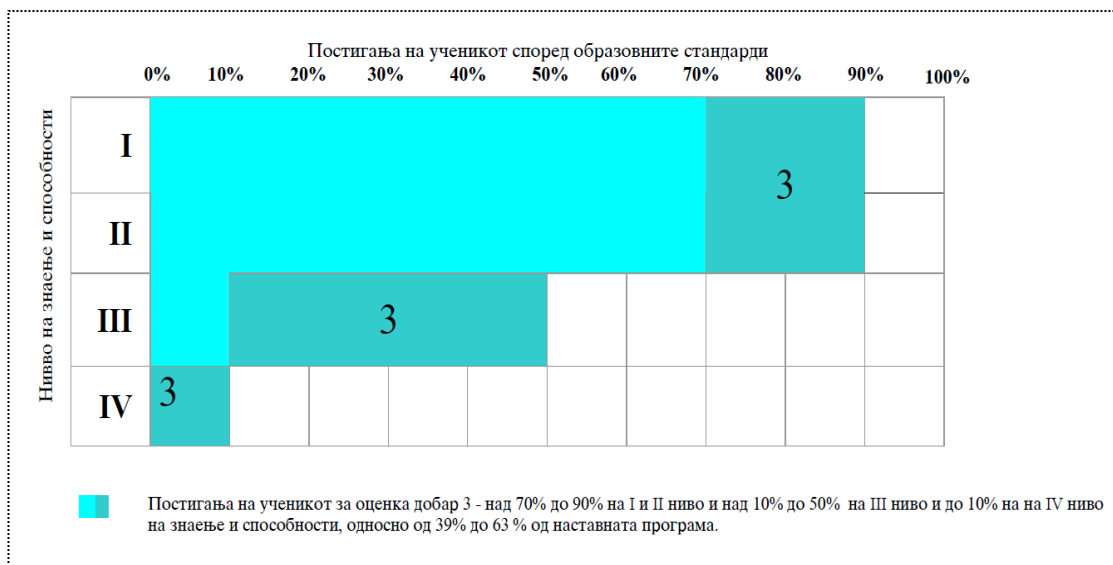
повисоките интелектуални способности на анализа, синтеза и вреднување што подразбираат способност на ученикот за средување, комбинирање елементи во нови целини и способност за вреднување на оправданоста или научноста на некое тврдење или дело.

Откако наставникот ќе ги согледа постигањата на ученикот на секое од наведените нивоа според стандардите за наставниот предмет (за секоја тема/подрачје) ја утврдува оценката на ученикот на следниот начин:

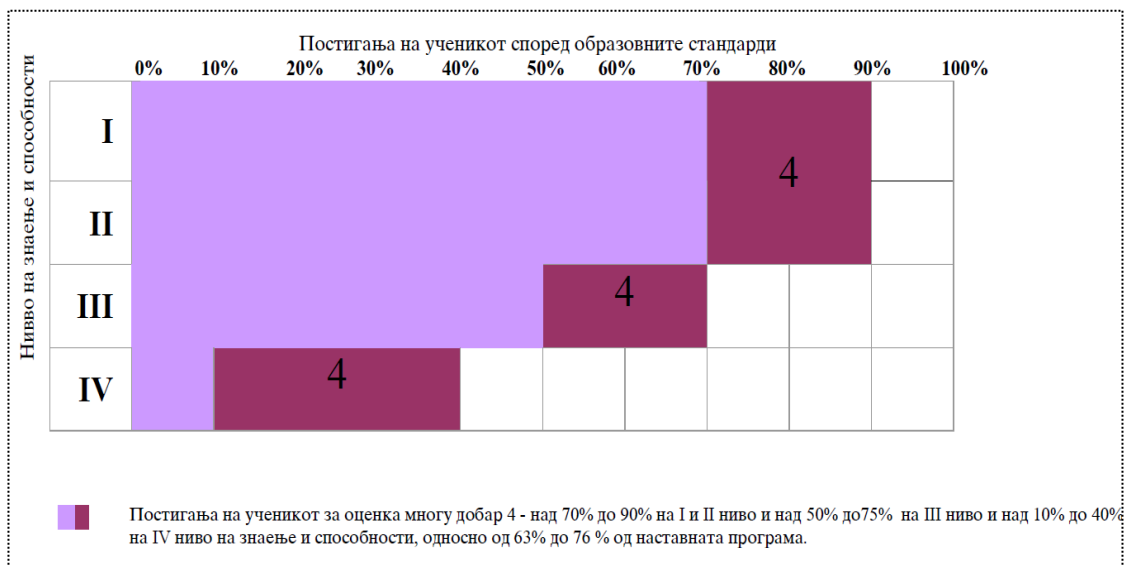
- Оценка доволен два (2) – знаењата на ученикот се однесуваат на запомнување и репродуцирање. Ученикот покажува одредени способности знаењето да го искаже со свои зборови и да го применува на наједноставни задачи.



- Оценка добар три (3) – знаењата на ученикот се однесуваат на запомнување и репродуцирање, разбирање и сфаќање на наставните содржини. Ученикот покажува способност за примена на знаењата на едноставни задачи.



- Оценка многу добар четири (4) – знаењата на ученикот се однесуваат на поцелосно запомнување и репродуцирање, разбирање и сфаќање на наставните содржини. Исто така, ученикот покажува способност за примена на знаењата за решавање на задачи од познати и нови елементи, како и способност за средување и комбинирање елементи во нови целини.



- Оценка одличен пет (5) – знаењата на ученикот се над 90% од содржините од наставната програма на ниво на запомнување, репродуцирање, сфаќање и разбирање. Ученикот може да ги применува знаењата за решавање на задачи со познати и нови елементи. Исто така, ученикот може да средува,

комбинирана елементи во нови цели и да покажува способност за вреднување на оправданост или научност на некое тврдење или дело.



Бидејќи со наставните програми се планирани цели и од другите подрачја за развојот на личноста на ученикот, наставникот треба да води грижа за мотивацијата на ученикот, редовноста на часовите, како и за активноста на ученикот во текот на наставата. Овие елементи, исто така, се составен дел на оценката, но тие не треба да имаат нагласено влијание со тоа што ќе се занемари системот на усвоени знаења и способности од когнитивното подрачје.⁴⁴ Така, наставникот при формирање на бројчаната оценка може да ја зголеми или намали најмногу до 0,75% од еден степен на скалата за оценување, во зависност од наведените елементи што се однесуваат на мотивацијата, редовноста и активноста на ученикот.⁴⁵

4.4. Стандарди за оценување

Не можеме да зборуваме за современо образование и оценување без притоа да ги изоставиме образовните стандарди кои на некој начин во последниве години претставуваат еден вид симбол за подобрување на образовниот процес во целина, со посебен осврт на процесот на оценување. Општата дефиниција за поимот стандард

⁴⁴ Ова сèуште останува дискутабилно прашање меѓу многу од наставниците, бидејќи дел од нив се придржуваат до ваквото оценување, но дел сметаат дека редовноста и поведението на ученикот не треба да бидат дел од оценката, бидејќи постои посебен начин за нивно следење и бележење.

⁴⁵ Критериуми за оценувања на постигањата на учениците. Преземено од http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf, 26.10.2014

подразбира нешто што е дадено како образец за споредување при вредносно проценување или мерење, но кој не мора да биде репрезентативен како нормата. Стандардот е она што е социјално и практично прифатливо или очекувано, но не е идеал или совршенство, туку нешто реално и остварливо.⁴⁶ Оттука образовните стандарди се национален документ со кој се определуваат обемот и квалитетот на знаењата, вештините, способностите, односно компетенциите на учениците со кој тие треба да се здобијат по изучувањето на определената програма. Тие не определуваат само што учениците треба да знаат, можат, умеат туку и колку добро треба да го совладаат материјалот.⁴⁷ Во САД веќе со децении им се дава огромно значење на употребата на образовните стандарди, а ова станува и редовна практика во последните години и кај нас со тоа што се изработуваат конкретни упатства за користење на образовните стандарди придружени со насоки инструкции, постапки за оценување, примери и сл. Исто така се изработуваат и еден вид брошури за стандарди за оценување по секој од предметите кои учениците ги изучуваат со цел да се зголеми веродостојноста во оценувањето.

Иако сите се согласуваат дека поставувањето на (повисоки) образовни стандарди е клучна компонента за подобрување на успехот кај учениците, сепак нивното креирање, а и користење е доста комплицирана задача па тие покрај користа со себе носат и одредени недостатоци. Во продолжение се наведени некои од позитивните и негативни страни на образовните стандарди со цел да се добие поцелосна слика за нив.⁴⁸

- Предности на образовните стандарди

1. Бараат повисоки вештини, но обезбедуваат и ефективни методи со што им помагаат на сите ученици да научат повеќе и да ги постигнат високопоставените стандарди.

⁴⁶Попоски, 2005, стр. 36

⁴⁷Попоски, 2002, стр.75

⁴⁸Податоците произлегуваат од истражувања на Стенфорд универзитетот во САД - *Tag Archives: Pros and Cons of Standards-based Grading*, преземено од <http://drwilda.com/tag/pros-and-cons-of-standards-based-grading/>, 20.06.2016

2. Им овозможуваат на родителите, училиштата и заедницата да дискутираат и заеднички да одлучуваат околу тоа што учениците треба да научат и кои вештини треба да ги совладаат.

3. Го насочуваат едукативниот систем кон разбирливи, објективни, мерливи и добро дефинирани цели кои со коишто не само што им се олеснува работата на училиштата, туку истовремено се зголемува и нивната продуктивност.

4. Се зајакнуваат веќе утврдените најефикасни едукативни практики и истите претставуваат норма за работа.

5. Обезбедуваат реална одговорност фокусирајќи се само на резултатот со што им овозможуваат на јавноста и надлежните да одредат која програма се покажува како најдобра.

- Негативни страни на стандардите

1. Истражувањата (во САД) покажале дека често се случува немарност во имплементацијата и при оценувањето на стандардите во училиштата со што доаѓа до негативни последици кај учениците.

2. Кај одредени предмети е тешко да се утврдат конкретни и јасни стандарди кои точно ќе дефинираат што учениците треба да знаат, па предизвикуваат проблеми во процесот на оценување.

3. Иако законски поставените стандарди изгледаат како најдобриот пат за фер оценување, сепак имаат значаен недостаток со тоа што не ги земаат предвид различните потреби и способности на учениците како и социоекономските можности.

5. Видови оценување

Поради специфичноста на оценувањето како процес во воспитно-образовниот систем очекувано е да има одредени полемики околу општата поделба на видовите на оценување. Различни автори даваат различни теории околу основните видови на оценување. Често поделбите на основните видови на оценување се споредуваат, а

некогаш и идентификуваат со видовите на следење и проверување на постигањата на учениците, бидејќи тоа се едни од најважните услови при формирање на оцената и се скоро неделиви. Нашиот најистакнат автор во оваа област, Попоски, поделбата на проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците детално ја разработува во повеќе категории:

Оценување според основот на споредување на постигањата:

- Нормативно
- Критериумско
- Ипсативно

Оценување според постапката на споредување и оценување:

- Аналитичко
- Глобално

Оценување според симболите на изразување на оценката:

- Бројчано
- Описно

Оценување според целта и времето на оценување:

- Дијагностичко
- Формативно
- Сумативно

Оценување и проверување според тоа кој го спроведува:

- Внатрешно
- Надворешно

Оценување според вклученоста на учениците:

- Заедничко
- Самопроверување и самооценување.

Во интерес на темата во продолжение на овој труд, подетално ќе ги разработиме поделбите на оценувањето и проверувањето кои произлегуваат од целта и времето на

оценување и се разбира поголемо внимание ќе посветиме и на видовите оценување според симболите на изразувањето – бројчаното и описното оценување.

5.1. Дијагностичко оценување

Од голема важност за успешноста во наставата е секој наставник пред почетокот на школската година (посебно во случаите кога работи со нова паралелка), а потоа и пред почетокот на секоја тематска единица да биде запознаат со нивото на знаења и способности со кои секој ученик располага во тој одреден момент. Целта на дијагностичкото оценување не е оценување на постигањата на учениците, туку да се одредат нивните предзнаења, но уште поважно идентификување на потешкотиите со кои тие се соочуваат и во согласност со тоа да се пронајдат и начини на нивно елиминирање. Токму затоа и се смета дека ова оценување е првенствено наменето за наставникот, бидејќи со добро испланирано и реализирано дијагностичко оценување тој добива првична слика за знаењата, интересите, мотивацијата и способностите на секој од учениците, но и на целата паралелка воопшто па според таа слика понатаму го насочува понатамошниот тек на наставата.

Дијагностичко оценување може да биде реализирано и од страна на институциите во вид на приемен, квалификационен или диференцијален испит. Во тој случај, информацијата за знаењата и умеењата на испитаниците ѝ служат на институцијата да направи селекција (кај приемните испити) или да утврди дали кандидатите можат да ја следат наставата и да го продолжат образованието во соодветната образовна институција.

5.2. Формативно оценување

Суштината на формативното оценување е да претставува дополнителна помош во учењето на учениците. Овој вид оценување се изведува во текот на секојдневната настава преку следење и проверување на постигањата на учениците во совладувањето на наставната програма. Најзначајниот аспект при формативното оценување е давањето на *повратна информација*, која ќе има за цел да го информира ученикот до каде е со постигањата на зацртаните цели, да ги истакне јаките, но и слабите страни во неговото работење, но да даде и насоки кои ќе му послужат на

ученикот да ги надмине недостатоците и да го достигне сопствениот максимален потенцијал. Повратните информации претставуваат еден на најзначајните елементи (ако не и најзначајниот) во формативното оценување, но ја претставуваат и суштината на описното оценување на учениците поради што ќе добијат посебно поглавје подоцна во овој труд.

Важно е да се нагласи улогата на формативното проверување во функција на обезбедување на интегралност на наставниот процес, но и во функција на мотивирање на учениците за редовна работа. Тековното проверување особено е важно за остварување на наставната цел за постојан развој – *формирање* на личноста. Оттаму е и името формативно оценување.⁴⁹

Доколку формативното оценување се практикува како секојдневен дел од наставниот процес, тоа во голема мера ќе им користи и на наставниците во согледување на сопствената работа, со што им се овозможува и приспособување на понатамошното планирање на наставата, бидејќи една од позначајните карактеристики на формативното оценување е дека тоа се одвива додека сè уште трае процесот на учење⁵⁰ со што се дава простор за подобрување на работењето. Тоа е засновано на идејата дека учениците најдобро ќе работат доколку ја разберат целта на нивното учење, до каде се наоѓаат во однос на таа цел и на кој начин можат да ја постигнат (или да ги поправат пропустите во нивното знаење). Ефективното оценување за учење се одвива постојано на часовите. Тоа вклучува:

- споделување на целите на учењето со учениците,
- помагање на учениците да ги дознаат и препознаат стандардите кон кои треба да се стремат,
- давање на повратна информација која ќе им даде насока на учениците како да се подобрат,
- верување дека секој ученик може да се подобри во однос на претходните постигања,
- заемно разгледување и анализирање на постигањата и напредокот на ученикот од страна на наставникот и на ученикот,

⁴⁹ Димовски, Малчески, Малческа, стр.54

⁵⁰ Поради тоа формативното оценување многу често се нарекува и тековно оценување

- обучување на учениците да користат техники и самооценување за да ги откријат аспектите во кои треба да се подобрат,
- верување дека мотивацијата и самодовербата, кои се клучни за ефективното учење и напредок, можат да се подобрат преку користење на ефективни техники за оценување.

Формативното оценување е доста актуелна тема во последнава декада и голем дел од образовните промени кои го следат нашиот образовен процес, произлегуваат од принципите и препораките кои овој вид на оценување ги промовира и поддржува.

5.2.2. Видови формативно оценување

Веќе појаснивме дека формативното оценување е системско следење, проверување и оценување (описно или нумеричко) на достигнуањата на учениците за време на одвивање на наставниот процес. Тоа се изведува континуирано и може да биде:

- Неформално, се изведува почесто, обично по секоја заокружена тема со цел да се проверат постигањата на учениците пред започнување со изучување на наредната целина. Ваквите проверувања најчесто не се официјални и не секогаш завршуваат со официјална оценка, туку се од формативен карактер со тоа што изработките или одговорите на учениците, редовно се проследени со усни или пишувани тековни коментари на наставникот, кои имаат цел да им помогнат на учениците.
- Формално, се изведува на крајот од определен период од учебната година (прво и второ тромесечје). Тука проверувањето на учениците завршува со збиен приказ на постигањата на ученикот по одделни наставни предмети во определениот период. Тие се еден вид биланс на постигањата на ученикот споредени со стандардите утврдени со програмата.⁵¹

⁵¹ Нацева, Мицковска, Попоски, 2004, стр. 25

Без разлика дали станува збор за неформално или формално, тековно описно формативно оценување е наменето да им помогне на сите субјекти вклучени во наставниот процес (ученици, наставници, родители и стручните лица). Првенствена цел е да се провери колку успешно се одвиваат активностите, односно како течат процесите на поучување и учење, какви се ефектите и резултатите и колку учениците напредуваат во однос на планираните цели. Со ова се остварува дијагностицирање на состојбата, со што ученикот стекнува увид за сопствениот напредок (каде успеал, каде грешил и со какви тешкотии или слабости се соочува), додека наставникот добива јасна претстава за напредокот на секој ученик и за тешкотиите на кои наидува, како и увид во сопствената работа. Дополнителен исход од овој тип оценување е можноста за планирање и преземања на корективни или други активности кои ќе овозможат поголема успешност и натамошен напредок во работата и на ученикот и на наставникот. Собраните информации ќе им помогнат на учениците сами да изберат насоки како да ги надминат слабостите и како подобро да учат, а на наставниците ќе им послужат да определат кои постапки и стратегии ќе ги користат за да ги поттикнат и насочат учениците подобро да учат.

5.2.3. Карактеристики на формативно оценување

Поголем број на планови за работа ја нагласуваат потребата од јасно идентификување на целите на часот. Наставниците треба да бидат сигурни дека учениците можат да ја препознаат разликата меѓу работата на задачата и целта на учењето (да го одделат она што треба да го направат од она што ќе го научат). Критериумите за оценување на резултатите од учењето често се изразени на формален јазик кој учениците често не можат да го разберат. Со цел учениците целосно да се вклучат во процесот на учење, наставникот треба да ги преземе следниве активности:

- јасно да објасни зошто некоја лекција се предава или некоја активност се изведува, користејќи се со терминологија на целите на учењето,
- да им ги објасни на учениците конкретните критериуми за оценување,
- да им помогне на учениците да разберат што направиле добро, а кои аспекти на учењето треба да ги подобрат.

Покрај споделувањето на целите на учењето формативното оценување промовира и користење на ефективни техники на поставување прашања, користење на стратегии на вреднување и давање повратни информации, а ја потенцира и важноста од заемно оценување и самооценувањето.⁵²

5.3. Сумативно оценување

Сумативното оценување претставува сложен и одговорен процес на критичко, аналитичко-синтетичко просудување на постигањата на ученикот од страна на наставникот (како оценувач), со цел да се анализираат и сумираат (резимираат) сознанијата, односно информациите и податоците до кои тој дошол при следењето и проверувањето на работата (учењето) и однесувањето на секој ученик во текот на учебната година, да се споредат програмските барања (цели) и врз основа на тоа да се утврди вредноста на напредокот што го остварил ученикот во тековната година. Оттука завршната (сумативна) описна оценка претставува синтетизиран, слободен (автентичен) збирен запис од искази, судови, мислења, со кои се изразуваат вредносните карактеристики на постигањата на ученикот во текот на учебната година. Има официјален карактер и се оформува на крајот на учебната година. Таа исто е наменета за сите субјекти во образовниот процес, пред сè за ученикот, неговите родители и наставникот.⁵³

За разлика од формативното, сумативното оценување се изведува откако процесот на усвојување на знаењата ќе заврши и тоа во секојдневието најчесто се идентификува со завршното, т.е. оценувањето на крајот на учебната година.⁵⁴ Со новите измени во образовниот процес во сумативно оценување спаѓаат и екстерното оценување на учениците, како и државната матура.

⁵² Димовски, Малчески, Малческа, стр. 61

⁵³ Нацева, Мицковска, Попоски, 2004, стр.36

⁵⁴ Во зависност од начинот на кој наставниците ги оценуваат учениците, сумативно може да биде и оценувањето по завршување на одредена програмска целина (тестови, есеи и сл.), на тромесечје од првото и второто полугодие, како и полугодишното оценување, бидејќи голем дел од наставниците при овие оценувања само го споредуваат успехот на учениците со предвидените цели, а не даваат дополнителни информации околу работата на ученикот, ниту пак даваат насоки за подобрување на успехот на ученикот.

Единствената цел на сумативното оценување е да го покаже нивото на постигањата на учениците за одредениот период (во однос на зададените цели од наставната програма) или целина. Исклучок од ова се описните сумативни оценувања, кои покрај податоци за знаењата содржат и информации од когнитивен, социјален, мотивациски, емоционален и психомоторен аспект.

5.3.1. Цели на сумативното оценување

1. Идентификување на учениците за дополнителна и додатна настава, при што учителот на извесен начин врши индивидуализација на наставата.
2. Бележење на вреднувањата на напредокот на учениците, при што се даваат оценки за истите, сè со цел учениците, нивните родители и надлежните органи во образованието да бидат информирани за постигањата на учениците.
3. Помошно средство за наставникот да може да ја вреднува својата работа, да направи осврт на знаењата кои учениците ги покажале по завршувањето на определен час, што значи дека тој може да констатира кои часови биле успешни, а со тоа има можност да оцени кои наставни стратегии биле успешни и да ги идентификува евентуалните промени кои треба да ги направи сè со цел да ја подобри сопствената работа.⁵⁵

Во овој труд нема да навлегуваме подетално во сите поделби, туку ќе се задржиме на она што е од суштинска важност за ова истражување, а тоа е поделбата на оценувањето според симболите на изразување на оценката, со посебен осврт на карактеристиките, позитивните и негативните ефекти на бројчаното и описното оценување.

5.4. Бројчано оценување

Оценувањето каде оценките се означуваат во скали од броеви се нарекува бројчано оценување. Овие скали се нарекуваат уште *ординални скали*, што значи дека

⁵⁵ Димовски, Малческии, Малческа, стр. 62

броевите се употребуваат само како ознаки за редоследот/рангот на учениците според обемот и квалитетот на нивните постигања.⁵⁶

Во нашиот образовен систем постојат две нумерички скали на оценување. Во основните и средни училишта и се користи скала од пет степени која се состои од броевите од 1 до 5 при што 1 е најниска, а 5 највисока вредност. Другата скала која се употребува само во високото образование е шестостепенa и се состои од броевите од 5 до 10, со тоа што тука 5 е најниска, а 10 нависока вредност.

5.4.1. Позитивни страни на бројчаното оценување

- Едноставно е за употреба и е лесно разбирливо и за учениците и за родителите (посебно поради фактот што во историјата на нашето образование скоро без исклучок секогаш се користел ваквиот систем на оценување).
- Оценката е јасна и конкретна и оттука лесно е да се толкува успехот на ученикот при промена на училиште или во продолжувањето на образованието на повисоко ниво.
- Оценувањето се одвива по однапред определени стандарди и критериуми со кои преку прецизно поставени скали за оценување (процентуални или бодовни) се доаѓа до конечната оценка.

5.4.2. Негативни страни на бројчаното оценување

- Стандардите и критериуми за оценување може да се разликуваат од еден до друг наставник, како и од едно до друго училиште.
- Скалата на оценки од 1 до 5 е премногу општа за подетално да се направи дистинкција во постигањата од еден до друг ученик дури и кога тие имаат иста оценка. Често се случува ученици со исти бројчани оценки да имаат и очигледни разлики во нивните знаења. Затоа некои земји и официјално дозволуваат проширување на овие нумерички скали со дополнителните знаци + и – со што до одредена мера се постигнува

⁵⁶Попоски, 2005, стр. 207

продлабочено оценување, но кај нас иако ова е пракса во секојдневното оценување, сепак останува забрането во сите официјални документи.

– Учениците врз основа на ваквото оценување може да изградат самоперцепција за нивните достигнуања и да не се трудат да постигнат повисоки успеси (на пр., ученик што неколку пати добива оценка 2 или 3 смета дека тука завршува неговиот потенцијал и не се труди да постигне повеќе од тоа).⁵⁷

– Со бројчаното оценување се извршува рангирање и категоризирање на учениците во групи (категории) кои немаат вистинска употребна смисла и доведуваат до појава на чувство на помала вредност, разочарување, фрустрирање и завист кај сите ученици кои добиваат помала оценка.

– Се јавува и страв од пониска оценка, која по себе носи негативни последици во целиот воспитно-образовен процес (страв од училиштето, одбивност кон учењето, нарушен однос со соучениците и наставниците и сл.).⁵⁸

– Секоја бројчана оценка претставува синтетичен израз не само на знаењата и останатите постигања на учениците (способности, интереси, работни навики и сл.) туку и на неговите други субјективни и објективни услови во кои е постигнат успехот.

– Бројчаните оценки брзо стануваат цел сами за себе – учениците учат за оценка бидејќи од нив зависат нивниот статус и нивните права.⁵⁹

Бидејќи описното оценување е клучен аспект во овој труд, тоа е презентирано посебно во наредното поглавје, каде ќе се разгледува од повеќе аспекти, започнувајќи од самата потреба за негово воведување, сите негови позитивни и негативни карактеристики, па сè до потребните услови за негово успешно реализирање.

⁵⁷ Kelly M. Top five grading system, Преземено од <http://712educators.about.com/od/gradingsystems/tp/Top-Five-Grading-Systems.htm>, 26.12.2015

⁵⁸ Попоски, 2002, стр. 20

⁵⁹ Попоски, 2005, стр. 208

6. Принципи на оценување

Принципите на оценување може да се дефинираат како основни правила по кои наставникот се раководи при организирање на следењето, проверувањето и оценувањето, односно вреднувањето на напредокот и постигнувањата на ученикот.⁶⁰

Определувањето на овие принципи е процес кој е често подложен на промени, кои произлегуваат од константните промени кои го следат самиот образовен процес. Како што се менуваат потребите на образованието се менуваат и начините на оценување, а со тоа и настануваат промени како во суштината така и во бројот на принципи на кои оценувањето треба да се темели.

Во литературата и практиката може да се сретнат многубројни варијации при определувањето на основните принципи на оценувањето, но бидејќи тука станува збор за оценување на учениците во Р.Македонија сметаме дека е соодветно да се задржиме на принципите на кои нашите експерти (Поповски, 2005) од оваа област се насочуваат, и тоа:

6.1. Принцип на планираност

Сите позначајни елементи во образовниот процес се подложни на (често детални) планирања. Задолжителни се планирањата на целите, содржините, методите, формите, па оттука не треба да изненадува фактот дека и оценувањето на учениците е планиран процес.

За оценувањето да може да биде планска и систематска активност, Поповски смета дека треба да се преземат следниве чекори:⁶¹

- *Определување на предмет на оценување*, т.е. избор на целите чие постигнување треба да се провери и оцени.
- *Определување на показатели*.⁶² Пред да се пристапи кон следење, проверување и оценување, потребно е за секоја цел посебно, да се определат

⁶⁰Gojkov, 2009, str. 149

⁶¹Поповски, 2005, стр. 96

⁶²Под поимот показател се подразбира знак, обележје, симптом, упатувач, најава. Показателите на постигањата на учениците се реално постојни особини и квалитети на одделните нивни остварувања.

конкретни показатели, врз основа на кои ќе може да се проценува степенот и квалитетот со која е постигната.

- *Определување на изворите на информации.* Потребните информации наставниците може да ги добијат од сите изработки, трудови и одговори на нивните ученици. Тука спаѓаат писмени состави, тестови, усни одговори, есеи, ликовни творби и сл.

- *Планирање на времето.* Следењето, проверувањето и оценувањето на учениците е процес кој бара зголемено временско ангажирање, па затоа е потребно рационално, системски и организирано да се испланира за времето за оценување на секоја од целите.

- *Определување на критериуми.* При овој чекор се препорачува критериумите да произлегуваат од стандардите утврдени со наставната програма.

- *Определување на методите, формите и средствата за следење, проверување и оценување.*

Како што може да се види не станува збор само за она планирање во наставната програма каде е определен час за проверување или тестирање на знаењата и постигањата на учениците, туку се мисли на планираност во целокупниот процес на следењето, проверувањето и оценувањето на учениците, како дел од секојдневната интеракција меѓу наставниците и учениците.

6.2. Принцип на континуираност

Некои луѓе континуираното следење, проверување и оценување на учениците го толкуваат како секојдневно испрашување на учениците со цел да се уловат недостатоците во знаењата на учениците, што е погрешен пристап. Континуираното оценување најмногу служи за да се избегне онаа друга крајност во пристапот на оценување, а тоа е онаа практика која (посебно во нашата држава) беше вкоренета во процесот на образование, а се однесува на т.н. кампањско оценување кое се

Тоа е она што се следи, мери или проверува. Тие се основни квалитативни и квантитативни признаци, белези, одлики на предмет на проверување и оценување кои ја откриваат неговата суштина и овозможуваат да се стекне јасна претстава за него. (Попоски, 2005, стр. 39)

реализира пред секој од поголемите интервали на училишната година (прво тромесечие, полугодие, второ тромесечие, крај на година). За жал, сè уште во практиката се случува целиот процес на оценување да се сведува само на овие проверувања на знаењата на учениците, па оттука потребата континуираноста да се гледа како еден од основните принципи на оценувањето. Тоа овозможува навремено согледување на недостатоците и грешките со кои учениците се соочуваат и дава можност навремено да се реагира, за тие да се надминат. Тоа не бара наставникот константно да испрашува, тестира или води белешки за сè што учениците прават (тоа би имало контрапродуктивни резултати, а притоа претставува огромна загуба на време), туку подразбира внимателно да ги следи промените кои настануваат кај учениците за време на одвивањето на редовниот наставен процес.

6.3. Принцип на транспарентност

Еден од покомплексните принципи кога станува збор за оценувањето е токму принципот на транспарентност. Ова произлегува од фактот што на транспарентноста, односно на јавноста на оценувањето може да се гледа од повеќе страни. Првата и основна цел на овој принцип е да им се овозможи достапност на сè што е поврзано со процесот на проверување и оценување на постигањата на учениците (цели, содржини стандарди, критериуми, скали на проценка, постапки, правила, процедури и сл.) на сите заинтересирани субјекти во образовниот процес, првенствено учениците, но и родителите. Овие информации позитивно ќе се одразат кон процесите на самопроверување и самооценување, но значително го намалуваат стресот и напнатоста кај учениците, а ја зголемуваат валидноста и објективноста.⁶³

Контроверзноста на транспарентноста се должи на нејзиното второ толкување, а тоа е дека оценката се искажува јавно, пред сите ученици или родители (при закажаните родителски средби). Ваквото јавно дискутирање околу постигањата на учениците некои автори го оправдуваат со тоа што на овој начин учениците добиваат модел на позитивно однесување (тие може да се огледуваат на оние ученици кои имаат повисоки оценки, па да се стремат да ги прифатат или да се приспособат кон нивните работни навики и однесувања), заеднички ги согледуваат недостатоците во

⁶³ Попоски, 2005, стр. 95

учењето и се зголемува мотивацијата за учење. Но ваквото јавно соопштување на оценката може многу негативно да се одрази на дел од учениците со послаб успех, со тоа што негативно влијае врз нивната самодоверба, социјалниот статус, комуникацијата со врсниците и сл.

Задолжително е ученикот и родителите да бидат информирани за оценките кои ги добиваат, но наставникот е оној кој најдобро може да просуди на кој начин, каде и кога тоа ќе биде направено, почитувајќи ги притоа емоционалните потреби на засегнатите субјекти.

6.4. Принцип на индивидуализираност

И овој принцип на оценување е подложен на низа критики со тоа што заедно се коси со мерката за објективност и еднаквост во оценувањето. Имено, овој принцип произлегува од трендот на индивидуализација на наставата⁶⁴, бидејќи се смета дека ако наставникот треба да ја приспособи наставата кон можностите и потребите на секој ученик посебно, треба да се приспособи и оценувањето. Оваа теорија се поткрепува со фактот дека доколку на учениците им поставуваме различни цели и од нив очекуваме одредено ниво на нивно постигнување, не би било праведно да ги оценуваме на ист начин. Важноста на овој принцип е во тоа што тој се залага при следењето, проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците да не занемарат факторите како активноста на ученикот, трудот кој го вложува во работата, можностите (социоемоционалните), неговите предзнаења и сл. Од ова може да се заклучи дека индивидуализираното оценување на учениците е скоро невозможно да се извршува во практиката бидејќи наставникот најчесто работи со огромен број ученици, па е невозможно за него да има познавања за сите овие фактори кои се клучни за индивидуализираност во оценувањето. Наставниците од одделенска настава се можеби во малку подобра позиција бидејќи повеќе време

⁶⁴Индивидуализацијата на учењето подразбира креирање услови за оптимално напредување на секој ученик во наставниот процес. Тоа исто така значи дека постојат различни патишта и разлики во крајните достигнувања на секој ученик. Иако постојат јасно утврдени цели кои треба да се остварат, само мал дел ученици ќе ги усвојат точно тие барања, додека останатите или ќе ги надминат или нема да ги достигнат. Оттука индивидуализираното оценување се залага споредувањето на резултатот на учениците да биде со резултатите од нивната почетна состојба, а не со одредени училишни или државни стандарди. (Matijević, 2004, str.78)

поминуваат со своите ученици од колегите од предметна настава, па имаат можност подобро да се запознаат со нивните способности, како и да се стекнат со информации за условите во кои овие ученици живеат, па според тоа да се обидат барем до некој степен да го приспособат оценувањето со потребите на своите ученици. Сепак убавината на светот е токму во различностите, па пожелно е наставниците да го негуваат овој индивидуален пристап во целокупната работа со нивните ученици и на тој начин да им помогнат да ги достигнат нивните цели и максимално да го достигнат нивниот потенцијал.

6.5. Принцип на сеопфатност

Како што може да се претпостави принципот на сеопфатност се залага за холистички пристап во процесот на следење, проверување и оценување на учениците, што значи сестран увид во работата на секој ученик и во неговото напредување во постигнувањето на когнитивните, социоемоционалните и психомоторните цели на воспитно-образовниот процес.⁶⁵

Овој принцип овозможува да се надмине долгогодишната пракса на оценување само на когнитивните способности на учениците, без притоа да се земе предвид целокупниот развој на личноста на ученикот (сите негови способности, ставови, интереси, вештини, но и мотивираноста и посветеноста кон работата и сл.).

Токму можноста за ваква сеопфатност кон сите достигнувања на учениците е еден од најзначајните аргументи кога зборуваме за оправданоста и потребата од воведувањето на описното оценување во образовната практика.

6.6. Принцип на самооценување

Во последната декада расте интересот за стратегиите кои ги поттикнуваат учениците поактивно да се вклучуваат во планирањето на наставата. Блек и Вилијам (Black and William, 1998), укажуваат на тоа дека учениците кои по автоматизам ја следат дијагностичката перцепција на наставникот, без да ја разберат намената, нема да научат, додека Седлер (Sadler, 1989), се залага цел на

⁶⁵Попоски, 2005, стр.98

формативното учење да биде постепено запознавање на учениците со евалвациските техники на наставникот. Овие автори се загрижени за тоа дека пренагласеноста на оценката од наставникот може кај учениците да ја зголеми зависноста од надворешно оценување, наместо да се развива способноста за самооценување и самостојно напредување.

Покрај наведеното оправданоста и потребата за самооценувањето се гледа и во тоа што е утврдено следново:

- Кога ученикот активно, делумно или потполно самостојно, е вклучен во процесот на проверување и оценување на сопствените постигања дијагнозата за степенот на неговата успешност станува многу поточна.
- Учеството на ученикот во проверување и оценување на неговите постигања ја зголемува одговорноста кај него за сопственото учење.
- Вклучувањето во проверувањето и оценувањето многу позитивно влијае врз мотивацијата на ученикот, со тоа што тој ги согледува сопствените можности за учење и добива вистинска слика за учењето, а тоа е дека учењето е во интерес на развој на неговата личност.⁶⁶

Истражувањата покажуваат и дека директната вклученост на учениците во оценувањето на нивната работа, како и честите можности да размислуваат околу целите, стратегиите и резултатите се многу ефективни во подобрувањето на учењето и постигнувањата (Мек Доналд и Буд, McDonald and Boud, 2003). Покрај тоа, доколку вештините за самооценување се развиваат прогресивно, може да се очекуваат ученици кои се подготвени за доживотно учење.⁶⁷

6.7. Принцип на позитивна насоченост

Веќе утврдивме дека оценувањето, пред сè има за цел да ги подобри учењето и постигањата на учениците, а не само да се утврди колку ученикот успеал да научи. Преку оценувањето учениците добиваат информација за тоа што треба да научат, а колку ќе научат и како ќе учат во голема мера зависи од оценувањето што се

⁶⁶Попоски, 2005, стр. 99

⁶⁷ Mantz Yorke, 2003, *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice*, Higher Education, p. 482

применува. Затоа е потребно наставникот оценувањето да го приспособи кон учениците на тој начин што јасно ќе им се покажат добрите страни на учењето, односно што тие досега совладале и во колкава мера, а каде се појавуваат недостатоци и грешки во нивното знаење. Она што овој принцип го овозможува е на учениците да им се дадат јасни и конструктивни насоки како овие недостатоци да се надминат, почитувајќи ја притоа чувствителноста на ученикот како личност. Овој принцип е од посебна важност при описното оценување, каде се препорачува наставниците да го истакнуваат само она што ученикот го знае, а се избегнуваат негативни коментари (од типот ученикот не знае, не умее) или тие суптилно се изнесуваат (работи со помош, со поттик и сл.).

Од наведеното може да се заклучи дека принципите на оценување не може да ги гледаме и реализираме поединечно, бидејќи тие се длабоко преплетени еден со друг, немаат хиерархиска подреденост. Само со правилна комбинација на принципите може да зборуваме за едно праведно, современо и пред сè формативно оценување.

7. Цели / функции на оценувањето

Веќе неколку пати споменавме дека оценувањето на учениците не е цел сама за себе. Тоа претставува еден комплексен, во случајот воспитно-образовен, процес кој носи огромна одговорност не само за квалитетот на самата настава туку може да биде од пресудно значење при градењето и развојот на личноста на самите ученици.

Затоа сметаме дека соодветно е да го заокружине овој теоретски дел со претставување и на целите на следењето, проверувањето и оценувањето на учениците за во целост да ја доловиме потребата од овој неизоставен дел од наставата во училиштата. Сето она што досега беше презентирано во овој труд ни дава право да заклучиме дека оценувањето има повеќекратни цели во образованието, а меѓу нив како најистакнати би ги издвоиле:

- Следење на постигнувањата и напредокот на учениците;

- Добивање повратни информации околу потешкотиите и проблемите со кои учениците се соочуваат (податоци кои му служат не само на наставникот туку и на засегнатите институции кои се задолжени за планирање на наставните програми);
- Зголемување на мотивацијата за работа кај учениците⁶⁸
- Стекнување увид во работата/успешноста на наставникот и училиштето.
- Класификација на учениците при упис во средно училиште или факултет.

Разгледувајќи ја бројната литература од оваа тематика може да се забележи дека она што многу автори го сведуваат на цели на оценувањето, други автори подетално го групираат во категоријата функции на оценување. Така Понграц (Pongrac,1980) кога говори за цели/функции на оценувањето, како основни ги издвојува: информативната, административната, мотивациската и ориентациската функција. Во наредниот дел подетално ги разработуваме секоја од овие функции со цел да се стекне целосна слика околу целите на оценувањето во образовниот процес.

7.1. Информативна функција

Иако има повеќе функции, сепак, основната и најексплоатирана цел на оценувањето во претставува обезбедувањето на валидни и објективни информации околу напредокот и постигањата на учениците. Основен корисник на овие информации е ученикот, кој преку оценувањето од своите наставници добива директен увид во нивото на сопствените постигања, т.е. што добро совладал, а каде има потешкотии при усвојувањето на бараните цели. Индиректни корисници од оценувањето на учениците се и нивните родители, наставникот, училиштето, но и одредени институции засегнати од овие резултати (Биро за образование, Министерство за образование и сл.). Родителите слично како и учениците,

⁶⁸ Не може со чиста совест да кажеме дека секое оценување служи да ги мотивира учениците, туку тоа треба да биде вештина на наставникот која наставникот треба да ја развива заедно со своите ученици. Оваа цел на оценувањето е еден од клучните аргументи за воведувањето на описното оценување, кое доколку се користи соодветно во голема мера може да стане моќна алатка во градењето на позитивна мотивираност за работа кај учениците.

оценувањето го користат за да стекнат претстава околу успехот во работата на нивните деца, додека пак, наставниците, училиштето и засегнатите институции овие податоци ги користат за статистички потреби, но уште поважно за добивање на одредена слика околу успешноста или недостатоците на сопствената работа, па соодветно тоа да преземат понатамошни чекори за да се надминат сите забележани недостатоци.

7.2. Административна функција

Оваа функција на оценувањето се состои во тоа да ги регистрира, зачува и документира постигањата на учениците во посебно пропишана педагошка документација и статистика и да обезбеди формални патишта за напредување во образованието, вклучувајќи го и правото на продолжување на образованието и вработувањето.⁶⁹

Документацијата која училиштата ја издаваат околу постигањата на учениците може да биде во вид на свидетелства, евидентни книшки (еден вид замена на училишните книшки), дипломи, пофалници, сертификати, препораки и сл. и сите може да имаат важна улога во понатамошното школување на учениците. Во нашата држава примарно место имаат завршните сумативни оценувања на учениците кои се даваат на крајот на учебната година во вид на свидетелство и кои се основно средство при класифицирање на учениците при запишување во средните училишта и понатаму во високообразовните институции.

7.3. Мотивациска функција

Ова е една од најспецифичните функции на оценувањето, бидејќи покрај позитивниот аспект за кој е наменета, често во практиката носи недоразбирања, конфликти и незадоволство. Оценката во денешно време многу често, но исто така и многу погрешно, се користи како средство за манипулирање на однесувањата на учениците преку нејзино користење како систем за награда или казна. Ова не само што ги прекршува педагошко-психолошките принципи туку може да има и

⁶⁹ Попоски, 2005, стр. 74

долгорочно негативно влијание како врз образовниот процес така и врз развојот на личноста на учениците.

Затоа и сметаме дека баш тука во најголема мера се гледа способноста и квалитетот на наставникот, кој како главен евалуатор е должен да обезбеди една слободна комуникација и демократска атмосфера со учениците, каде тие не се чувствуваат загрозени или исплашени да бидат оценувани. Како што истакнува Баковлјев (М. Вакowlјев, 1984, стр. 164) „ *Добра е само онаа настава во која учениците сакаат нивната работа да биде проверувана, а тоа е само остварливо само кај наставникот во чија добронамерност при проверката не се сомнева ни еден ученик,...бидејќи сите знаат дека наставникот не ги проверува за да им даде што повеќе слаби оценки, туку за да има даде можност да покажат сè што знаат и умеат и за да дознае дали треба нешто да се менува во начинот на поучувањето за тоа да стане поуспешно. Наставникот секогаш мора да биде свесен дека проверувајќи ги резултатите на учениците, всушност, ја проверува успешноста на својата работа“.*⁷⁰

7.4. Ориентациска функција

Ориентациската функција на оценувањето претпоставува дека резултатите кои учениците ги добиваат околу својата работа и своите постигања може да им послужат како еден вид патоказ кон изборот за нивното понатамошно образование. Прво изборот на средно училиште, а потоа и кон одлука дали да продолжат со образованието и каде тоа е најсоодветно да го направат. Она што е карактеристично во нашиот образовен систем е можноста за избор на средно образование, каде се очекува од малолетни ученици на возраст од 14 години да направат важна одлука околу својата професионална ориентација. Оттука се гледа важноста наставниците што е можно порано да ги воочат потенцијалите на своите ученици и заедно со нив константно да работат на развивање на нивните интереси, вештини и способности за да им помогнат на учениците да го направат вистинскиот избор околу нивниот образовен и професионален развој.

⁷⁰ М. Вакowlјев, 1984, *Didaktika – proveravanje i ocenjivanje učenickog rada*, Naučna knjiga, Beograd

8. Педагошко – психолошки рефлексии на описното оценување во Република Македонија

8.1. Концептуализација на поимот описно оценување

Описното оценување, како што и претходно споменавме, е оценување со помош на зборови и тоа така што предметот на оценување е расчленет на делови. Секој дел се поврзува со еден или повеќе показатели на успехот, а секој показател има вредносен критериум кој го дефинира успехот. Описната оценка е збир на искази за постигнувањата на секоја од компонентите на предметот што се оценува, односно таа треба да ги опише постигнувањата во рамките на она што се оценува. Тоа ја прави описната оценка различна од нумеричката, односно се издвојува како поинформативна од неа. За описното оценување се смета дека е поразбирливо за учениците, родителите и останатите наставници, токму поради тоа што е поинформативно, а покрај тоа за предност се смета и фактот што тоа е насочено кон она што ученикот го постигнал, што се изразува со позитивни искази и она што е доста значајно, тоа се однесува на посакуваните резултати или стандарди.

Во досегашната практика се среќаваат два вида описно оценување: скратено и опширно. Скратената форма подразбира оценување со помош на придавки како *одличен, многу добар* итн. и се користи во комбинација со нумеричкото оценување, т.е. како негов додаток.⁷¹ Вака употребеното описно оценување има функција само да го констатира нивото на достигнување на ученикот по однапред утврдена скала за оценување. Тоа не кажува ништо за причините за евентуалниот неуспех, ниту, пак, нуди потенцијални решенија за надминување на тешкотиите. Се смета дека тоа не влијае врз мотивацијата на учениците, бидејќи е стереотипно, обопштено и е потешко за ученикот и родителот да воочат на што треба да поработи ученикот за да го подобри успехот.

⁷¹ Во нашата образовна практика ваквото описно оценување одреден период се користеше за предметите ликовно, музичко и физичко воспитание. Бројчаните оценки беа заменети со соодветните фрази: „покажа недоволен, покажа доволен, покажа добар, покажа многу добар и покажа особен интерес и успех“.

Опширното или т.н. аналитичко описно оценување⁷² треба да овозможи индивидуализација во оценувањето и да опфати широк опсег на можностите, способностите и постигањата на ученикот. Поточно, тоа настојува аналитички да го искаже конкретното знаење или способност кои ученикот ги стекнал, но и знаењата и способностите кои требало да ги постигне, но не успеал, и што треба да преземе за да ги постигне. Тоа го опишува трудот кој ученикот го вложува, она во што покажува поголем интерес и внимание, како и целокупното однесување кон учењето во текот на одреден период.⁷³

8.1.1. Позитивни страни на описното оценување

- Описната оценка е аналитична – содржи информации за секоја компонента од развојот и напредокот на ученикот. Таа дава многу повеќе информации.
- Описното оценување ја овозможува, поттикнува и почитува индивидуализацијата во наставата. Описната оценка е оригинална и автентична.
- Описната оценка овозможува посоодветно информирање на родителите за постигањата на нивните деца.
- Описната оценка не е ограничена со определен број степени/бодови и не ги категоризира учениците.
- Описното оценување многу повеќе и подиректно е поврзано со целите на наставата.
- Описното оценување е планирана активност на наставникот и ученикот со јасно определени цели.
- Описното оценување е динамично – ги следи и констатира промените и ги планира идните активности.

⁷² Овој труд е насочен токму кон аналитичкото описно оценување, но бидејќи веќе повеќе години ваквото оценување е пракса во нашиот образовен систем сметаме дека нема потреба од дополнително именување бидејќи овој тип оценување и во пошироката јавност, а и во литературата се среќава само како описно оценување, па како такво и ќе се користи во овој труд.

⁷³Gojkov, 2003, str.153

- При описното оценување детето не е оптоварено со оценката и не учи за оценка.
- При описното оценување ученикот појасно ги согледува своите грешки и слабости, а особено специфичните недостатоци.
- Описното оценување го уважува хуманистичкиот пристап.
- Описното оценување ги уважува постигањата на развојната психологија, психологијата на учењето и поучувањето.
- Описната оценка зборува за степенот на искористеност на можности за учење на ученикот.
- Описно оценување ги поттикнува и развива самообразованието и самооценувањето.
- Во описното оценување наставникот секогаш е активен и мора постојано да следи (набљудува).
- Во описното оценување се негува позитивна мотивација, што ја зголемува и ефективноста на самото оценување.
- При описното оценување подеднакво внимание се посветува на процесот на учење и на резултатот од него.
- Описното оценување придонесува да се надминат негативните последици од неразграничувањето на проверувањето од оценувањето.⁷⁴

8.1.2. Слабости и недостатоци на описното оценување

- Описното оценување бара подолго временско ангажирање на наставникот и писмено планирање на оценувањето. Наставниците при овој процес мораат многу време да посветат на забележување, следење, тековно бележење и на пишување записи. Овој недостаток може да се амортизира со добра организација и подготвеност во водењето на тимска работа, како и во употреба на современа технологија онаму каде е можно.

⁷⁴Попоски, 2005, стр. 218

- Наставниците не се навикнати на овој начин на оценување, па им е тешко да пишуваат квалитетни описи. Овие несоодветни записи, кои често се сметаат за најцврст аргумент против описното оценување, се последица на недоволна оспособеност на наставниците за нови форми на оценување, како и непознавање или непочитување на принципите за опишување.

- Постои погрешно сфаќање дека описното оценување значи училиште без оценки. Ова се однесува на дел од учениците и родителите кај кои поради отсутноста на бројчаната оценка, се намалуваат вниманието и мотивираноста за работа.

- Описно оценување претпоставува наставникот да има повеќе дидактичка автономност (слобода).⁷⁵

- Нефлексибилно сфаќање на позитивниот пристап на описното оценување. Доколку наставникот го разбере и практикува позитивниот пристап во буквална смисла, постои опасност тој да се задоволи само со постигањата на ученикот такви какви што се, без да размислува за тоа дали да ги извести родителите со упатување на можни додатни мерки, кои веројатно, би предизвикале подобрување. Од истите причини може да дојде и до задржување на низок степен на очекувањата како кај учениците така и кај родителите. Ваквото описно оценување може да ги направи и невнимателните родители и ученици индиферентни кон подобрување, бидејќи со отсуството на оценката се намалува вниманието за работата на ученикот.

- Неподготвеност на децата и родителите за поинаква форма на оценување. Учениците во прво одделение немаат никакво искуство со оценување, а уште помалку го разбираат значењето на описното оценување. Но, од друга страна, и родителите немаат претстава како описното оценување треба да изгледа бидејќи во него никогаш и не учествувале. За нив оценувањето претставува скала со броеви од 1 до 5, и сметаат дека го знаат значењето на бројчаните оценки, бидејќи оваа скала изгледа прегледно и лесно за споредување. Оттука кога родителите ги добиваат аналитичките записи за постигањата на нивното дете, тие автоматски се обидуваат

⁷⁵Попоски, 2005, стр. 219

тие записи да ги претворат во бројчана оценка за да добијат за нив појасна претстава за постигнатото ниво на знаење.⁷⁶

8.2. Педагошки рефлексии на описното оценување во РМ

8.2.1. Реорганизација на педагошката практика и создавање на нови педагошки предуслови за успешно воведување на описно оценување

Постојат мислења и во јавноста и кај дел од наставниците и останатите засегнати субјекти во образовниот процес дека постојаните промени кои настануваат во образованието се еден вид модни трендови кои се бледи копии од поуспешни странски образовни системи. Доколку тие промени не се поткрепени со факти кои ќе ја оправдаат нивната функција, може да настане отпор кај оние кои треба да бидат клучни носители во процесот на нивното имплементирање. Како што и подоцна ќе видиме во истражувањето, кај голем дел од наставниците, а дел и кај учениците и родителите се јавува токму една таква спротивставеност кон една од најзначајните промени со кои се соочило образованието во последната декада – воведувањето на задолжително описно оценување во основното образование на учениците.

Оттука сметаме дека е неизбежно да се потенцира дека воведувањето на овој вид оценување не е некој моментален тренд на психологијата или педагогијата, туку потреба која произлегува, од една страна, од теоретските сознанија за учењето и наставата кои произлегуваат од теоријата на Пијаже (Piaget) за поимното учење, а од друга страна од веќе прифатените новини во училиштата.

Конкретно во нашата држава, воведувањето на описното оценување беше воведено за да се овозможи континуирано следење и напредување на секое дете во почетокот на школувањето во 2005/2006 учебна година.⁷⁷

Како и со секоја поголема образовна појава, така и со воведувањето на описното оценување потребни беа поголеми и темелни измени во македонскиот

⁷⁶ Група автори, 2000, Превод од словенечки јазик Билјана Мишева, Лилјана Ѓорѓиоска, *Описно оценување – теоретски појдовни основи и практични упатства за опишувања на постигањата кај поединечните предмети*, Педагошки завод на РМ, Скопје, стр. 48

⁷⁷ Национален експертски тим за УМД во РМ, *Училиште по мерка на детето анализа на ситуацијата*, УНИЦЕФ, 15.08. 2007 година, стр. 22. Преземено од <http://docplayer.net/40795244-Uchilishte-po-merka-na-deteto-analiza-na-situacijata.html>, 16.01.2016

образовен систем. Факт е дека оваа промена доаѓа по следење на примери на системите на следење и оценување на знаењата од некои поразвиени држави, но тоа во никој случај не значи дека со оваа имплементација нашите долго градени вредности треба да се загубат и занемарат во овие измени. Тоа што се менува формата на оценката од нумеричка во описна не значи дека се отфрла и почитувањето на основните цели и принципи на оценувањето, туку е потребно нивно прилагодување кон педагошко – психолошките барања на аналитичкото описно оценување.

Доколку погледнеме малку наназад јасно станува дека воведувањето на описното оценување не беше проект кој се вовеле во училиштата *преку ноќ*, туку тоа е резултат на анализа на долгогодишни истражувања на светските образовни системи кои потоа беа анализирани и прилагодени кон нашите образовни потреби од страна на странски и домашни експерти од овие области. Мора да се истакне и дека, како и кај повеќето промени од ваков калибар, на процесот на воведување на описното оценување во училиштата им претходеа обуки на државно и локално ниво, пилот проекти, па дури потоа постепена имплементација во сите училишта во РМ. За оваа промена да го достигне потребниот степен на успешност потребен е подолг временски период и одредени педагошки предуслови кои треба да се применат во секојдневието, а како позначајни се истакнуваат следниве:

- Солидна педагошко-психолошка и дидактичка оспособеност и мотивираност на наставниците за прифаќање на нов начин на оценување на учениците.
- Согласност од родителите на учениците за описно оценување на нивните деца.
- Посовремени наставни програми (со каталози на знаења и оперативни дефинирани цели).
- Континуирано следење на напредокот и развојот на учениците, односно нивно солидно познавање и на нивните можности, способности и условите во кои работат и живеат.
- Технички и материјални услови за оформување и водење на досие за секој ученик.

Иако некои од условите се прилично сериозни и комплицирани, тие не се неостварливи. Потребно е само нешто повеќе желба за ново и мотивираност за вистински квалитативни промени.⁷⁸

8.2.2. Методичка и техничка подготовка за описно оценување

Описното оценување подразбира пишани забелешки и вербална формулација. За описната оценка да биде што поквалитетна и во склад со бројчаната оценка потребно е да се направи квалитетна подготовка за вакво оценување. Тоа подразбира методичка и техничка подготовка. Методичката го опфаќа опишувањето на интелектуални, емоционалните и работните квалитети на ученикот, како и бележење на работата и напредокот на ученикот, (Turković, 1996).⁷⁹ Техничката подготовка се однесува на документацијата на наставникот и училиштето. Наставникот не е законски задолжен да води документација во вид на белешки при следењето на работата на ученикот, но тие се корисна алатка при одредување на конечната оценка. Училишната документација, која му е потребна на наставникот во процесот на оценување е дневникот, но и ученичките портфолија, кои со последните измени во законот се задолжителен инструмент за следење на работата на учениците.

Добро е да се дополни и дека ниту методичката, ниту техничката подготовка за описното оценување не претставуваат голем материјален или економски товар врз образовниот процес, па тоа го прави овој процес остварлив и во земји со поскупо економски можности како што е случајот со нашата држава.

8.2.3. Воспитниот аспект на описното оценување

Не можеме да зборуваме за педагошките рефлексии на описното оценување, а притоа да не го споменеме она по што описното оценување во голема мера се разликува од нумеричкото, а тоа е токму во пристапот кон воспитниот аспект на личноста на ученикот. Додека кај нумеричкото оценување целото внимание е

⁷⁸ Попоски, 2005, стр. 219

⁷⁹ Sara Medak, *Описно праќење и оценување у основној школи*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagrebu, преземено од <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5562/1/Diplomski%20rad-Sara%20Medak.pdf> 16.10.2016

посветено кон когнитивните знаења на учениците, големината на описното оценување лежи во вниманието кое се посветува на следењето на целокупното однесување на ученикот. Она што порано беше сведено на поведение на ученикот (примерно/намалено/ незадоволително), сега со овој пристап на оценување е расчленето во повеќе позначајни сегменти на однесувања на ученикот, и тоа:

Однос кон работата – грижа и залагање, пред сè, на своите обврски во училиштето (наставата и надвор од неа) и семејството; желба и спремност за учење – трудољубивост, навременост, точност во работата, работна дисциплина итн.

Однос кон други лица – меѓусебни односи кон своите соученици, врсници, наставници и други вработени во училиштето, кон постарите и сите други лица, особено кон послабите, оние од спротивниот пол, различна националност или вероисповед и сл. Сите овие односи доаѓаат до израз во меѓусебно помагање, соработка, почитување, толеранција, ненасилство, правичност, чесност итн.

Однос кон себеси – кон сопствената личност: самодоверба во сопствените можности, самопочитување, критичност кон себе и своите постапки итн.

Опишто однесување во училиштето и надвор од него – почитување на училишниот ред, степен на дисциплинираност, бонтон, култура на изразување, обраќање на останатите и сл.

Однос кон материјалните и другите добра – однос кон училишниот имот (опрема, наставни средства), кон сопствените предмети и туѓиот имот и воопшто кон природната средина, културните и други вредности.⁸⁰

8.3. Психолошки рефлексии на описното оценување

8.3.1. Психолошки придобивки на учениците од воведувањето на описното оценување

Со овој нов пристап кон оценување на учениците, проверувањето и оценувањето повеќе ја немаат единствената улогата на повратна информација за точноста на одговорите. Во современото образование проверувањето добива дијагностичка и

⁸⁰ Попоски, 2005, стр. 64

формативна улога што значи го насочува процесот на мислење кај учениците, овозможува споредување, менување, евалвација и реконструкција на идеите на ученикот и со тоа му се овозможува да го конструира своето знаење. Сепак најзначајните аргументи за воведувањето на описното оценување произлегуваат од хуманистичките и когнитивните теории на мотивацијата, кои на прво место ја ставаат личноста на детето, на она што се очекува од неговата успешност и на она што може да биде причина за успех или неуспех. Класичниот начин на оценување, како и раното оценување со оценки и писмените форми на оценување, претставуваат постапки кои непријатно влијаат врз формирањето на личноста на ученикот, но влијаат и на појавата на негативна мотивираност и страв поради неуспех.⁸¹

При оценувањето со броеви многу малку се обрнува внимание на педагошката функција на оценката. Ваквата едноставна и квантифицирана форма на оценување на учениците во оваа возраст им го свртува вниманието од квалитетот на учење и ја намалува желбата за развивање на способностите. Така учениците учат за оценки, а педагошка моќ имаат само солидните оценки. Тие најчесто имаат репресивно застрашувачка улога, што претставува најнизок вид на надворешна мотивација, т.е. негативен мотив. Негативните оценки предизвикуваат страв од училиштето, одбивност кон учењето, наставата и сл. што може многу штетно да влијае во почетокот, кога кај детето постои внатрешна мотивираност за учење – љубопитност, радост при откривање нешто ново, желба за знаење, за самостојно откривање вештини, желба да се добие признание од родител или наставник и сл.

Самиот чин на поаѓање во училиште влијае на развојот на неговата личност.⁸² Ако во овој период се примени принципот на оценување со броеви, кај некои ученици може да се предизвика силно внатрешно чувство на неуспешност. Исто мора да се потенцира дека оценувањето со броеви во почетните одделенија не ги зема предвид големите индивидуални разлики кои постојат кај учениците во однос на предзнаењата, способностите за приспособување, когнитивниот развој, вниманието,

⁸¹ Група автори, (превод од словенечки јазик Билјана Мишева, Лилјана Ѓорѓиоска), 2000, *Описно оценување – теоретски појдовни основи и практични упатства за опишувања на постигањата кај поединечните предмети*, Педагошки завод на РМ, Скопје, стр. 15

⁸² Посебно во новиот систем на образование, каде децата го започнуваат своето образование од шестгодишна возраст.

емоционалниот и социјалниот развој. Оттука голема е веројатноста бројчаната оценка да претставува оценување на сето она што го поседувал ученикот, пред тој и да оди во училиште.⁸³

8.3.2. Психолошките рефлексии од воведувањето на описното оценување кај наставниците

Доколку ги согледаме теоретските сознанија околу ефектите кои се очекуваат од користењето на описното оценување, ќе стане многу појасно зошто сите поразвиени земји кои се стремат за подемократско образование, го одбираат описното оценување како единствен начин на презентирање на постигањата и целокупното однесување на учениците од почетните години на школување. Овој хуманистички пристап во преден план има да ги заштити емоционално крвките чувства на оваа категорија на ученици со тоа што постепено ќе се навикнуваат на тоа дека во училиштето некој (во случајот наставникот) постојано ќе ја набљудува и оценува нивната работа и нивното однесување.

Како што кажавме со воведувањето на описното оценување се очекува во голема мера да се намали, ако не и целосно избегне, стресот кој нумеричките оценки често го предизвикуваат кај учениците со тоа што оцените тука се делат на позитивни или негативни во зависност од тоа во кој дел на скалата припаѓаат. Но, ова намалување на стресот за добивање т.н. позитивни оценки не е само придобивка за учениците, туку и самите наставници индиректно се на некој начин ослободени од надворешни (па и внатрешни) притисоци да пишуваат високи оценки со цел да не ги демотивираат или повредат чувствата на учениците и нивните родители.

Друг очекуван резултат со примената на овој вид оценување е да се подигне степенот на индивидуализација и степенот на објективност во оценувањето на учениците со тоа што наставникот е на некој начин принуден поголемо внимание да посветува на процесите на следење, проверување и оценување на учениците. Уште една предност на описното пред бројчаното оценување е тоа што со него има

⁸³ Barbara Krkoc, 1994, *Uvajanje inovacij v šolah na Obali*, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Enota Koper, Koper, str.35

можност не само да се укаже на недостатоците и проблемите со кои учениците се соочуваат во совладување на материјалот, туку и да се понудат начини за нивно надминување со што се очекува да се зголеми и мотивацијата за работа кај учениците. На крај, меѓу последните аргументи е тој дека описното оценување се смета за поразбирливо за учениците, родителите и останатите наставници, токму поради тоа што е поинформативно и сеопфатно.

Имајќи ги предвид сите овие сознанија, изненадувачки се реакциите на дел од постручната, но и пошироката јавност од воведувањето на описното оценување. Јасно е дека со воведувањето на било која промена се очекува одреден отпор (бидејќи сепак луѓето сме зависни од навиките и традицијата), конкретно во случајот сме навикнати успехот да се рангира во скала со оценки од еден до пет. Но, прашањето што останува отворено е зошто тој отпор и по повеќе од една деценија е сè уште присутен кај најзасегнатите субјекти. Додека до одреден степен зачудуваат поделбите во мислењата околу оваа појава кај родителите и учениците за кои се очекуваше да имаат само корист од воведувањето на описното оценување, појавата на овој отпор кај наставниците до одреден степен е разбирлива, бидејќи описното оценување значително ја зголемува нивната работа и им одзема многу време.

Со поглед кон актуелната состојба на македонскиот образовен систем ќе заклучиме дека недостатокот од мотивираност за квалитетен пристап кон описното оценување од страна на наставниците е сериозен проблем со кој се соочуваме, но демотивираноста во оваа област за жал не е изолиран случај во целокупниот пристап кон работа на наставниците. Факт е дека веќе години наназад наставниците се соочуваат со недостаток за мотивираност во работата, што и не е некој изненадувачки фактор доколку предвид ги земеме константните образовни промени го зафатија образованието во изминатиов период. Не се негира дека образовниот процес отсекогаш бил, а и мора да биде, подложен на измени кои секогаш имаат за цел истиот да го подобрат, но она што му се случува на македонскиот образовен систем во последниве 10-15 години е тежок залак за наставниците како главни носители на овие промени. Меѓу најзначајните тука ги истакнуваме:

- премин од осум во деветгодишно задолжително образование,

- проширувањето на наставните предмети и програми,
- проширувањето на фондот на часови на учениците,
- инклузивност во образованието,
- водење на задолжителна електронска евиденција паралелно со редовната,
- засилени внатрешни и надворешни набљудувања и инспекции,
- воведување на системи на награди и казни⁸⁴,
- задолжително водење на додатна и дополнителна настава,
- задолжително описно оценување на учениците од првите шест одделенија.

Гледајќи ги сите овие аспекти, многу јасно станува зошто се јавува отпор не само кон описното оценување, туку и воопшто кон целокупниот пристап кон образовните промени. Овие промени во голема мера придонесуваат во зголемување на психолошкиот притисок кај наставниците кој најмногу произлегува од константната борба со времето кое е потребно за успешна реализација на сите овие задачи кои им се наметнати. Друга причина за овој отпор може да се бара и во недоволната компетенција на наставничкиот кадар за описно оценување. Иако повеќето наставници или задолжително или како дел од нивниот кариерен развој имаат посетувано обуки од оваа област, сепак реалноста покажува дека голем дел од нив или не ја разбираат или не ја почитуваат суштинската цел на описното оценување. Воведувањето на дополнителни обуки од оваа област може да биде перцепирано како уште еден удар врз оптовареноста на наставниците па затоа кон решавањето на овој проблем мора да се пристапи глобално, доколку сакаме да ја вратиме мотивацијата за работа со учениците која беше главна карактеристика на успешниот образовен систем во историјата на РМ.

8.4. Персонализација на педагошко-психолошките констатации и инструкции за постигнувањата и напредувањето на учениците

Кога се има предвид воведувањето на описното оценување на учениците и неговите психолошки димензии и рефлексии посебно е значајно да се нагласат две компоненти и тоа:

⁸⁴ По остри реакции од страна на наставниците и пошироката јавност во тек се преговори за укинување на овој систем

1. Креирање и адаптирање на педагошко-психолошки вокабулар кој ги изразува и диференцира педагошкото и психолошкото ниво на напредување, како и разликите помеѓу нивоата (одличен, многу добар, добар, доволен и незадоволителен)
2. Постигнување на поголема и поконкретна персонализација на педагошко-психолошките констатации и инструкции за постигнувањата и напредувањето на учениците.

Ставањето на акцент на овие две компоненти ќе придонесе да се забележат предностите и разликите на преминот од бројчаното во описно оценување кои посебно се одразуваат во конкретната персонализација на напредокот на учениците во повеќето домени на развојот на личноста на ученикот.⁸⁵

Имајќи ја предвид долгогодишната традиција на бројчаните оценки и едноставноста на оценување по однапред поставена скала од 1 до 5, не треба да изненадува фактот што повеќето наставници наидоа на голем предизвик со воведувањето на описното оценување. Она што порано се извршуваше со рангирање на постигањата на учениците со оценка (и тоа често со помош на бодовна скала), сега преминува во една сосема нова и сложена димензија на претставување на тие постигнувања преку конкретни, дескриптивни белешки кои не само што треба да ги претстават когнитивните успеси на ученикот, туку во целост да го опфатат однесувањето и развојот на ученикот во рамките на неговиот воспитно – образовен процес. Оттука и потребата за создавање на еден нов педагошко – психолошки вокабулар кој ќе биде во функција на изразување на постигнувањата и напредокот на учениците. Анализата од практиката покажува дека голем дел од наставниците овој вокабулар го сведуваат на неколку фрази (самостојно, во целост, делумно, со поттик, со помош од наставникот и сл.) со кои ги опишуваат постигнувањата на учениците во однос на наставните цели. Сепак, сретнавме и такви примери каде наместо вакви описи се применува поврзување на наставните цели со познатите нивоа на знаења и постигања од Блумовата таксономија што во голема мера го подигнува квалитетот на описното оценување. Од тие причини Блумовата таксономија е подетално

⁸⁵ Во поглавјето IV од овој труд приложени се предлог примери за збогатување на педагошко-психолошкиот вокабулар во интерес на зголемување на персонализацијата во описното оценување

претставена во наредното поглавје од овој труд, додека наредниот дел го посветуваме на она што претставува содржинска структура на описното оценување и сите карактеристики кои описните оценки треба да ги имаат, бидејќи иако поврзувањето со целите на наставата е значаен аспект на оценката, тоа не смее да остане единствен фокус на опишувањето на постигањата на ученикот.

8.4.1. Содржинска структура на завршната описна оценка

Структурата на завршната описна оценка ги почитува барањата на Правилникот за оценување, при што се земаат предвид обемот и квалитетот на усвоените знаења, работните навика, заинтересираноста на наставата и односот кон неа, оспособеноста за примена на знаењата и развојот на способностите на ученикот. Содржината на сумативната описна оценка ги покрива:

- заинтересираноста на ученикот за наставата, односот кон неа и кон останатите обврски во училиштето;
- образовните постигања по одделните наставни предмети, при што се имаат предвид знаењата во потесна смисла, како и когнитивните процеси и вештини и способности на ученикот;
- социјализациските аспекти релевантни за постигнување на воспитно-образовните цели (на пр., вештини на комуницирање, соработка, иницијативност, самостојност, водење и сл.);
- посебностите на ученикот кои имаат одраз врз резултатите од работата (ставови, слика за себе, емоционални реагирања и сл.);
- препорака за (не)напредување во наредно одделение.

Со други зборови содржината на овие оценки треба да содржи информации за следниве области: когнитивна, социоемоционална, мотивациска, емоционална и психомоторна.⁸⁶

⁸⁶ Б. Нацева, Г. Мицковска, К. Попоски, 2004, стр. 38

8.4.2. Карактеристики на завршната описна оценка

Иако завршните оценки се отворени и автентични записи, сепак постојат одредени карактеристики кои наставниците треба да ги почитуваат при пишување на оваа оценка со цел се реализираат сите нејзини функции (информативна, мотивациска и административна). Од сумативната описна оценка се бара:

- да е едноставна и разбирлива за оние на кои им е наменета (ученикот, родителот, идниот наставник). Тоа значи да е пишувана во едноставен стил, составена од куси реченици со познати зборови и конкретен говор;
- да е прегледна, односно содржините во неа да се логички подредени и поврзани, постепено прикажани и со јасна суштина;
- да е куса, но богата со информации – текст од една до две страници е доволен за завршната оценка;
- да не содржи непотребни и нејасни информации (на пр., дека ученикот е левичар, повторувач, заслужува пофалби и честитки, зборови како многу убаво, солидно или сл. што немаат објективна квалитативна вредност);
- по можност, да е оптимистички настроена, но без суперлативи (претерувања), односно да се одбегнуваат негативни искази (што не успеал ученикот), бидејќи таа е запис за постигањата, а не за неуспехот; да е добро технички уредена – напишана компјутерски, машински или рачно, но со читлив ракопис.⁸⁷
- во записот треба да се употребува името на ученикот, наместо безимени изрази како ученикот, ученичката, детето и сл.

8.5. Анализа на педагошка документација на описното оценување

Доколку сакаме да добиеме вистинска слика околу начинот на реализирање на описното оценување во РМ неизбежно е да се насочиме кон практичните примери на користење на истото. Со цел да ја стекнеме довербата на наставниците и родителите кои беа доволно љубезни да соработуваат со нас по ова прашање, беше договорено личните податоци да не бидат прикажани, туку да се пренесат оние кои нам ни се од суштинско значење, а тоа се конкретните описи на постигањата на учениците. Во

⁸⁷Б. Нацева, Г. Мицковска, К. Попоски, 2004, стр. 39

прилог 5 и прилог 6 од оваа дисертација се дадени само дел од конкретните примери до кои имавме достап преку електронскиот дневник, благодарејќи на соработката со неколку наставници од Битола.

Анализата на дел од овие документи само го потврди и тоа што имавме можност и да го воочиме преку разгледување на одредени интернет страни и форуми наменети за наставници и родители, а тоа е дека ретко кога има вистинско индивидуално описно оценување на учениците. Наместо тоа, описните оценки по секој од предметите на учениците се сведени на 3 или 5 нивоа⁸⁸ кои често се поистоветуваат со нивоата на бројчаните оценки и како готови фрази се повторуваат кај учениците од паралелката.

8.6. Релевантни истражувања од областа на описното оценување во РМ

Како што претходно веќе споменавме, описното оценување е релативно нова појава во образовниот систем во нашата држава и како такво засега е недоволно истражено во македонската научната јавност. Додека во блиските балкански држави (Србија, Хрватска, Босна и Херцеговина) најдовме на поголем број истражувања од оваа тематика⁸⁹, кај нас како единствено порелевантно истражување се издвојува научниот труд на нашите истакнати професори Љупчо Кеверески, Марија Котевска – Димовска и Драган Ристевски, насловен како *Анализа и обсервација на описното оценување во РМ*. Трудот е оригинално насловен како *Analysis and Observations on the Descriptive Assessment in the Republic of Macedonia* и е претставен пред пошироката научна јавност на конференција во Опатија.⁹⁰ Ова истражување се

⁸⁸ Во прилог 7 се дадени листи со наведени нивоа по одредени предмети на кои најдовме при истражувањето, а на кои јасно се гледа како наставниците го практикуваат описното оценување.

⁸⁹ Како дел од нив ги истакнуваме:

Goran Lapat, Živorad Milenovic, Mirjana Jeftovic, *STAVOVI NASTAVNIKA OSNOVNE ŠKOLE O OCJENJIVANJU U HRVATSKOJ, SRBIJI I BOSNI I HERCEGOVINI*, премено од https://bib.irb.hr/datoteka/553958.Stavovi_nastavnika_osnovne_kole_o_ocjenjivanju_u_Hrvatskoj_Srbiji_i_Bosni_i_Hercegovini.pdf, 21.01.2015

Sara Medak, *Opisno praćenje i ocjenjivanje u osnovnoj školi*, преземено од <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5562/1/Diplomski%20rad-Sara%20Medak.pdf>, 16.10.2016

⁹⁰ Keверески, L., Kotevska-Dimovska, M. & Ristevski, D. (2015). *Analysis and Observations on the Descriptive Assessment in the Republic of Macedonia*. In S. Opić & M. Matijeвиќ (Eds.), *International*

истакнува и по квалитет, но и по висока репрезентативност на примерокот, што само дополнително ги потврдува податоците добиени со истражувањето. Накратко станува збор за научен труд кој е насочен кон испитување на мислењата на 150 наставници за употребата и прифаќањето на описното оценување во РМ и утврдување на потенцијални разлики кои потекнуваат од полот на наставниците. Резултатите од ова истражување покажаа дека навистина постојат спротивставени мислења кај наставниците околу одредени делови од реализирањето на описното оценување во РМ, што само дополнително ни даде мотив да направиме подетално истражување од оваа област, кое покрај наставниците ќе ги опфати и родителите и учениците како најзасегнати субјекти со оваа образовна појава.

9. Блумовата таксономија во функција на описното оценување

Доколку зборуваме за оценувањето во образовниот процес не може да се изостави значењето на Блумовата таксономија бидејќи таа е основа при поставувањето на стандардите и критериумите за оценување, а посебен придонес има и во современото описно оценување кое денес се применува.

Блумовата таксономија е креирана во 1956 година, под водство на образовниот психолог д-р Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) со главна цел да се промовираат повисоки форми на мислење во образованието, како анализа и евалуација на концепти, процеси, процедури и принципи, наместо едноставното меморирање на факти (учење напамет).⁹¹

Според оваа поделба постојат три подрачја на образование, односно начини на усвојување на одредени содржини, и тоа:

academic conference - 4th Symposium: School for Net-generation: Internal Reform of Primary and Secondary School Education (pp. 111-126). Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.

⁹¹*Bloom's Taxonomy of Learning Domains*. Преземено од <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>, 25.11.2015

- Когнитивно – усвојување на знаење;
- Афективно – ставови, вредности и интереси;
- Психомоторно – вештини.⁹²

9.1. Когнитивен домен

Когнитивниот домен вклучува знаење и развој на интелектуалните способности и вештини – од помнење до критичко и креативно мислење.

Најниско ниво на когниција според Блум е познавање или сеќавање на претходно наученото – од одделни факти (кој, што, каде, кога), принципи до целосни теории. Опфаќа познавање на терминологија, поврзување на поим со неговата дефиниција, како и идентификување на значењето на поимот во даден контекст. На најниско когнитивно ниво се наоѓа и познавањето на методите и постапките што се однесуваат на комуникациски, пресметковни или изведбени вештини, решавање проблеми и вообичаени практики.

Следно ниво во таксономијата е сфаќање или разбирање на значењето на материјалот, односно разбирање на суштинското значење на поимите, принципите и/или постапките што учениците може да го демонстрираат преку давање на објаснувања и примери, претворање и преведување од едно во друго, интерпретирање и предвидување, споредување и опишување, извлекување на главните идеи.

Третото ниво Блум го нарекува примена или користење на наученото во нови и конкретни ситуации. Ова е повисок степен на разбирање базиран на трансфер на наученото за ситуации за кои не било претходно учено. Освен оспособеност да се интерпретираат нови информации со помош на она што се познава (сфаќање), бара и да се користат правилата, принципите и стратегиите што се познаваат во нови проблеми и ситуации.

Анализа или разложување на составни делови и утврдување на нивните меѓусебни односи е повисоко ниво на знаење во Блумовата таксономија. Тоа значи

⁹² Zoran M. Blumova Taksonomija, 08.03.2009. Преземено од <http://www.skolskidnevnik.net/2009/03/blumova-taksonomija/>, 25.11.2015

дека информациите се проучуваат преку разделување на делови, потоа се интерпретираат причинско-последичните односи меѓу деловите и се утврдуваат мотивите или причините за одредена состојба.

Следното повисоко ниво на знаење се нарекува синтеза или составување делови за да се создаде нова целина и да се изведат логички заклучоци. Информациите се составуваат заедно за да се понудат алтернативни решенија или да се изведат генерализации, се предвидуваат ефекти или последици, се продуцира план или збир од операции, се изведуваат заклучоци, се изнесуваат докази за поддршка на заклучоците.

Највисокото ниво на знаење според Блум е евалуација или вреднување/оправдување на одлука или постапка врз основа на критериуми. Се презентира и/или брани мислење преку вреднување на информациите, веродостојноста на идеите или квалитетот на работата. Се вреднува врз основа на постојни докази и надворешни критериуми.

9.2. Афективен домен

Афективниот домен се фокусира на развојот на емоциите, ставовите, интересите, вредностите, мотивите и верувањата во процесот на учењето. Покрај другото афективното подрачје го опишува начинот на кој луѓето емотивно реагираат и нивната способност да ја почувствуваат радоста или тагата на други лица. Таксономијата (според Блум и Кратвол) се состои од пет категории кои се движат од просто посветување внимание на одделни појави (примање), преку реагирање, проценување, организирање до усвојување на сложени особини на карактерот и свеста.

Првото ниво – *примање* подразбира пасивно обрнување на внимание од страна на ученикот па затоа и се вели дека без ова ниво не може да има учење. Моментот кога ученикот активно учествува во процесот на учење со тоа што не реагира само на одреден стимул туку, исто така, активно реагира на одреден начин го претставува второто ниво познато како *реагирање*. Потоа следи на нивото на *проценување*, каде ученикот дава вредност на одреден предмет, појава или информација, по што се

преминува на *организирање*, каде ученикот може да собере и поврзе разни информации и идеи и да ги прилагоди на сопствениот начин на размислување преку споредување, поврзување и образложување на научениот материјал. Последното ниво е *усвојувањето* при што ученикот се стекнува со одредено мислење, верување или вредности кои влијаат на неговото однесување, па така стануваат негови/нејзини карактерни особини.⁹³

9.3. Психомоторен домен

Психомоторниот домен вклучува физички движења, координација и користење на моторни вештини. Покрај тоа тука спаѓаат и кинестетичка, визуелна, аудитивна и тактилна дискриминација. Според Елизабет Симпсон, на најниско ниво во таксономијата се наоѓа набљудување како некој поискусен ја изведува активноста или се чита опис на тоа како да се изведе вежбата, потоа следува имитирање на моделот, свесно следење на инструкциите кои ги дава, потоа е вежбање, односно поврзување на секвенците од активноста, при што се води грижа за координацијата и брзината. Вештината е усвоена. Последното највисоко ниво на усовршување, при што активноста се изведува автоматски, се додаваат нови креативни елементи.⁹⁴

Она што ја прави Блумовата таксономија позитивен пресврт во квалитетот на образовниот процес е оваа суштинска поделба на нивоата на знаење, која јасно е определена со показатели (во вид на глаголи), како и техники за нивно одредување. Токму овие глаголи се од огромно значење при описното оценување, бидејќи со нивна помош во голема мера може да се разграничи нивото на знаење на ученикот со секоја од целите. Од таа причина во продолжение е дадена табелата, која детално ги разработува основните шест нивоа на знаење според Блумовата таксономија и која го олеснува објективното оценување на ученикот (било да е бројчано или описно).⁹⁵

⁹³ Блумова таксономија, преземено од hemija.pmf.ukim.edu.mk, 10.02.2017

⁹⁴ Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија - <http://www.algoritam.mk/programi/blumova.pdf>, 22.07.2014

⁹⁵ *Bloom's Taxonomy of Learning Domains*. Преземено од <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>, 25.11.2015

<i>Категорија</i>	<i>Глагол</i>	<i>Техника за учење</i>
Знаење: Препознавање и помнење на податоци и информации.	Дефинира, опишува, идентификува, знае, именува, препознава, наведува, обележува, набројува, селектира, репродуцира, утврдува, цитира, пронаоѓа	Едукативни карти, интернет пребарување, читање
Разбирање: сфаќање на значењето, трансформирање, реорганизација и интерпретација на содржини. Одговара на прашањата со свои зборови.	Разбира, претвора, прави дијаграм, разликува, проценува, објаснува, проширува, генерализира, дава примери, интерпретира, парафразира, предвидува, преведува, резимира,	Создава аналогича, учествува во кооперативно учење, прави забелешки, раскажува приказни
Примена: Применува информации во нови ситуации. Го применува она што е научено во училиницата во практиката.	Применува, променува, конструира, демонстрира, открива, манипулира, приспособува, поврзува, покажува, решава, користи, наведува примери	Учење преку соработка, креирање на процеси, материјални предмети и сл.
Анализа: Расчленување на содржината или концептот на составни делови за да може да се разбере организациската структура.	Анализира, расчленува, споредува, разликува, прави дијаграм/табела, диференцира, идентификува, илустрира, заклучува, прави релација, селектира, разделува	Дебата, прашања, тестирање
Синтеза: гради структура или шаблон од различни елементи. Составува делови за да добие целина на ново или оригинално решение.	Категоризира, комбинира, составува, креира, измислува, дизајнира, објаснува, создава, организира, планира, реконструира, поврзува, преуредува, резимира, пишува	Есеј

Евалуација/вреднување: донесува судови за вредноста на идеите, информациите или квалитетот на работата.	Проценува, споредува, заклучува, критикува, брани ставови, опишува, разликува, оценува, објаснува, интерпретира, оправдува, резимира, поддржува, рангира	Истражување, анкети и сл.
---	--	---------------------------

Табела бр.1. Нивоа на знаење според Блумовата таксономија

Имајќи ја оваа поделба предвид, наставниците треба критериумите за оценување да ги темелат кон повисоките нивоа на знаење со цел максимално да се истакне потенцијалот на ученикот, а тоа започнува уште во поставувањето на прашањата. Иако Блумовата таксономија се користи во праксата повеќе од 50 години, сепак голем дел од наставниците при проверувањето на учениците (било дали е преку писмен тест или усно) сè уште прашањата ги поставуваат на начин кој ги открива само пониските нивоа на стекнато знаење и не даваат можност за ученикот да изрази повисоко ниво на сфаќање и примена на она што го научил.

Во контекст на горенаведеното, дадена е табела со карактеристиките на прашањата со кои може да се утврди нивото на усвоено знаење кај учениците.⁹⁶

Категорија	Прашања
Знаење	Што е...? Како...? Каде...? Кога...? Кој е...? Наведи три...? Точно/неточно.
Разбирање	Спореди... Опиши со твои зборови... Што е главната идеја/цел во... Објасни...

⁹⁶Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy. Преземено од <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/goals-objectives/writing-objectives>, 20.12.2014

	<p>Како го разбираш...</p> <p>Кое е најдобро решение...</p>
Примена	<p>Како се користи...</p> <p>Наведи примери...</p> <p>Покажи како го разбираш..</p> <p>Како би му пристапил на ... проблем?</p> <p>Кои прашања би ги поставил во интервју со...</p>
Анализа	<p>Кои се делови на...?</p> <p>Како е ... поврзано со ...?</p> <p>Зошто сметаш дека...?</p> <p>Која е темата во ...?</p> <p>Каков заклучок може да се изведи од ...?</p> <p>Како би ги класифицирал...?</p> <p>Кој доказ би го приложил...?</p> <p>Која е релацијата меѓу... и ...?</p> <p>Која е функцијата на...?</p>
Синтеза	<p>Што би променил ти во решавањето на проблемот?</p> <p>Како би го подобрил ...?</p> <p>Што ќе се случи ако...?</p> <p>Образложи зошто ...?</p> <p>Можеш ли да предложиш алтернатива за ...?</p> <p>Можеш ли да смислиш ...?</p> <p>Доколку би можел да бидеш ... што би направил...?</p> <p>Можеш ли да предвидиш што ќе се случи доколку ...?</p>
Евалуација	<p>Дали се согласуваш со ставовите на... и зошто?</p> <p>Кое е твоето мислење околу...?</p> <p>Како би докажал дека...?</p> <p>Кое е значењето на...?</p> <p>Како би го оценил ...?</p> <p>Што е од приоритетно значење во...?</p> <p>Како би го оправдал ...?</p> <p>Што би направил ти во ... ситуација?</p>

Табела бр.1. Предлог прашања според нивоата на знаење од Блумовата таксономија

II. Методологија на емпириско истражување

1. Појава

Описното оценување во основните училишта во Р.Македонија.

Првите обиди за внесување на описно оценување во нашата држава се забележуваат уште во 60-тите години од минатиот век, но сепак тоа останува на варијациите на описно оценување кое служи само како дополнување на нумеричкото, додавајќи појаснувања како „одличен, мн.добар, добар, доволен, недоволен, покажува особен интерес и успех“ итн. Иако дел од наставниците редовно користеа еден вид описно оценување на нивните ученици, најчесто преку усни повратни информации, сепак нумеричкото оценување секогаш останување во преден план, сè до учебната 2005/2006, кога со проектот за промени насловен како *Училиштите за секое дете*, описното оценување беше воведено како задолжителен начин на оценување на учениците од почетните одделенија во основните училишта, што ја претставува и појавата во ова наше истражување.

2. Проблем кој ќе се проучува/истражува

Идејата за избор и реализација на истражувањето се однесува во постоењето голем број на практични дилеми и проблеми кај наставниците и други субјекти во образованието, а кои се резултат на воведувањето на описното оценување. Основен проблем во истражувањето е испитувањето на педагошко-психолошките рефлексии од воведувањето на описното оценување во Р. Македонија врз субјектите во основното образование (наставниците, учениците и родителите).

3. Предмет на истражување

Предметот на истражувањето се однесува на дијагностицирање на различни аспекти и состојби кои се резултат на различни импликации од воведувањето на описното оценување, но и испитување на неговите педагошко-психолошки рефлексии врз целокупниот педагошки процес како и врз релевантните субјекти во воспитно – образовната работа.

4. Цели на истражувањето

Научна цел: научна, теоретска и практична дескрипција и анализа на претпоставките и состојбите кои се однесуваат на концептот на описното оценување и неговите мултидимензионални рефлексии.

Општествена цел: Да се истакнат и афирмираат практичните цели од истражувањето, односно да се дадат нови сознанија и нови предлог решенија за сите оние кои се директно или индиректно вклучени во проблематиката со цел нејзино квалитативно подобрување и иновирање.

5. Задачи на истражувањето

- Утврдување на мислењето на наставниот за воведувањето на описното оценување.
- Утврдување на мислењето на наставникот околу ефектите од описното оценување во практиката и споредување со теоретските сознанија за очекуваните ефекти.
- Утврдување на мислењето и искуствата на ученикот околу ефектите од описното оценување во практиката и нивно споредување со теоретските сознанија за очекуваните ефекти.
- Утврдување на мислењето на родителот за воведувањето на описното оценување.
- Утврдување на мислењето на родителот околу ефектите од описното оценување во практиката и споредување со теоретските сознанија за очекуваните ефекти.
- Да се утврди разликата во мислењето кај испитаниците во однос на пол, возраст, работно искуство и местото на живеење/работење.
- Определување на одредени педагошки или други интервенции околу употребата на описното оценување.

6. Мотив и оправданост за истражување

- Недоволната истраженост на проблематиката која се однесува на педагошко-психолошките рефлексии од примената на описното оценување.

- Потребата за поаналитичко проучување на педагошко-психолошките рефлексии од примената на описното оценување.
- Истражувањето во областа на педагошко-психолошките рефлексии од примената на описното оценување ќе придонесе во голема мерка за подобрување на неговиот квалитет.
- Подобро разбирање на педагошко-психолошките рефлексии од примената на описното оценување.
- Личните афинитети на истражувачот.

7. Вид на истражување

- Според опфатот и општоста на предметот на истражување – *применето истражување*. Заради дадените услови тоа нема да ја достигне значајноста на едно фундаментално истражување туку ќе ги искористи нивните достигнувања за да се добие една покомплетна слика околу реалната ситуација во образовната дејност.
- Според содржината на предметот – *општествено истражување*, бидејќи ги истражува законитостите кои владеат во образовната сфера, која е општествена дејност.
- Според дисциплинарната припадност – *интердисциплинарно истражување*.
- Според временскиот критериум – *трансферзално/пресечено истражување*, бидејќи тоа ќе се реализира во релативно кратко време, во различни места и под различни услови.

8. Истражувачка парадигма

Иако според многу карактеристики ова истражување изгледа дека се темели на квалитативната парадигма, сепак начинот до кој ќе дојдеме до новите сознанија ќе ги опфати карактеристиките на квантитативните парадигми (ќе се водиме по претходно поставени хипотези, објективност на податоците и сл). Како и во поголемиот број на воспитно образовни случаи и тука не може, а да не заклучиме дека има неопходна поврзаност меѓу квалитативната и квантитативната парадигма, што доведува до продлабочени знаења, кои ќе бидат утврдени по објективен и научен пат.

9. Варијабли во истражувањето

9.1. Независни варијабли

- Пол;
- Работно искуство;
- Место на работење.

9.2. Зависни варијабли

- Мислењето на наставниот;
- Мислењето на ученикот;
- Мислењето на родителот.

Како независни варијабли се јавуваат и очекуваните ефекти од воведувањето на описното оценување, а како најзначајни ги издвојуваме:

- Зголемена објективност во оценувањето;
- Зголемена мотивација за учење;
- Намален стрес кај учениците;
- Поконкретно и детално информирање за напредокот на учениците;
- Поквалитетно оценување;
- Поцелосно следење на постигањата на учениците;
- Подобрување на успехот на учениците.

10. Хипотези

Имајќи ја во вид теоретската анализа на проблемот како и практичните дилеми околу воведувањето на описното оценување можеме да тргнеме од една генерална претпоставка дека мислењата на наставниците, родителите и учениците се релевантни индикатори за ефектите од сите промени во образованието и воспитанието.

Мислењето и ставовите на наставниот кадар, родителите и учениците во врска со ефектите од воведувањето на описното оценување најмногу е ориентирано и се

однесуваат на педагошко-психолошките рефлексии од примената на описното оценување кои се од исклучително значење за подобрување на неговиот квалитет.

10.1. Општа хипотеза

Постојат дивергентни мислења и ставови кај наставниците и другите субјекти (родителите и учениците) околу воведувањето и ефектите од описното оценување во Република Македонија.

Алтернативна хипотеза: Мислењата на наставниците, родителите и учениците околу потребата и ефектите од описното оценување во РМ се во согласност со теоретските тврдења.

10.2. Посебни хипотези

Посебна хипотеза 1

Описното оценување ја зголемува мотивацијата за учење кај учениците.

Посебна хипотеза 2

Описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето.

Посебна хипотеза 3

Описното оценување го намалува стресот кај учениците.

Посебна хипотеза 4

Описното оценување обезбедува поконкретно и подетално информирање за напредокот на учениците.

Посебна хипотеза 5

Описното оценување го зголемува квалитетот во оценувањето.

Посебна хипотеза 6

Неопходна е замена на бројчаното со описно оценување во првите години од образовниот процес во РМ.

Посебна хипотеза 7

Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.

Посебна хипотеза 8

Описното оценување придонесува да се подобри успехот на учениците.

11. Дополнително истражување

Се претпоставува дека постојат разлики во мислењата на наставниците, а кои потекнуваат од полот, годините на работното искуство или местото на работа на наставниците.

- Се претпоставува дека постојат разлики во мислењата околу описното оценување во однос на полот на наставниците.
- Се претпоставува постоење на разлики во мислењето на наставниците околу описното оценување во однос на работниот стаж.
- Постојат разлики во мислењето на наставниците околу описното оценување во однос на местото на работење (град/село).

12. Популација и примерок на истражување

12.1. Популација на истражувањето

Како популација во ова истражување се јавуваат наставниците, учениците и родителите од основните училишта во РМ.

Наставниците се оние кои се директни носители на овие промени и како такви ќе заземат централно место во ова истражување кое меѓу другото, ќе го испита и мислењето кои тие го имаат кон описното оценување, а кое се темели врз нивното работно искуство.

Учениците и родителите од друга страна се потребни за да утврдиме колку тие го разбираат описното оценување кое го добиваат и дали знаат правилно да ги интерпретираат и искористат информациите кои наставниците на овој начин им ги даваат, за подобрување на нивните севкупни перформанси во училиштето.

12.2. Примерок

Во ова истражување, примерокот е одреден по случаен избор. Истражувањето е реализирано во 15 основни училишта од РМ од градски и рурални средини кои беа достапни за истражување. Анкетирањето беше извршено во следниве основни училишта:

- ОУ. „Александар Турунцев“ – Битола, с.Кукуречани
- ОУ. „Братство Единство“ – Охрид;
- ОУ. „Гоце Делчев“ – Неготино;
- ОУ. „Гоце Делчев“ – Штип;
- ОУ. „Даме Груев“ – Битола;
- ОУ. „Добре Јовановски“ – Прилеп;
- ОУ. „Елпида Караманди“ – Битола;
- ОУ. „Живко Чинго“ – Струга, с.Велгошти
- ОУ. „Јосип Броз Тито“ - Струга;
- ОУ. „Климент Охридски“ – Прилеп;
- ОУ. „Коле Канински“ – Битола
- ОУ. „Кочо Рацин“ – Прилеп
- ОУ. „Страшо Пинџур“ – Скопје;
- ОУ. „Тодор Ангелевски“ – Битола;
- ОУ. „Тошо Велко - Пепето“ – Кавадарци;

Со ова истражување беа опфатени:

- 111 наставници (Возраст од 25 – 62години)
 - Пол : Машки – 16 Женски -95
 - Образование: Вишо – 8 Високо – 103 м-р. 2
 - Место на работа: Град – 91 Село – 20
 - Раб. Искуство: 1-10 год. -36 11-20 год. -37
21-30 год. -23 31-40 год. -9
над40 год. -1

- 80 ученици;⁹⁷
- 76 родители.

13. Методи, постапки и инструменти на истражување

13.1. Методи на истражување

- Дескриптивен
- Експликативен
- Каузален
- Статистички

13.2. Постапки на истражување

- Анализа на педагошка документација
- Анализа на содржина
- Анкетирање

13.3. Инструменти на истражување

- Прашалници за наставниците (*прилог 1*);
- Прашалници за родителите (*прилог 2*);
- Прашалници за учениците (*прилог 3*).

13.3.1. Опис на инструментите за истражување

Прашалниците се конструирани со Ликерт скалата, каде се испитува степенот на согласност со тврдењата, започнувајќи од воопшто не се согласувам до целосно се согласувам.

⁹⁷⁹⁷ Да се напомене дека учениците кои беа дел од анкетирањето се ученици од повисоките одделенија(VI, VII, VIII) кои имаат најдолго искуство со описното оценување. Сметавме дека нивната возраст овозможува правилна интерпретација на прашањата и имаат доволно зрелост соодветно да одговорат на барањата на истражувањето.

Прашалникот за наставниците се состои од 20 прашања од затворен тип и едно прашање од отворен, каде наставниците имаат можност да наведат сопствени мислења околу начини за подобрување на процесот на описно оценување.

Прашалникот за родителите се состои од 14 прашања со Ликерт скалата.

Прашалникот за учениците се состои од 10 прашања со Ликерт скалата и едно од полуотворен тип, каде од учениците се бара да одговорат кој начин на оценување го преферираат со тоа што од нив се бара и кратко образложение за нивниот одговор.

Со наведените прашалници се утврдуваат следните аспекти во однос на описното оценување :

- подобрување на степенот на мотивацијата за учење,
- можностите за објективноста во оценувањето,
- намалувањето на стресот кај учениците,
- можностите за поконкретно и подетално информирање за напредокот на учениците,
- подобрување на квалитетот во оценувањето,
- можностите за побрзо напредување на учениците,
- придонесот на описното оценување врз подобрување на успехот на учениците и други аспекти.

14. Етика во истражувањето

Процесот на истражување, целосно ќе биде изведен во рамките на етичките правила за истражување. Ова се однесува и на начинот на извршување на истражувањето и се разбира на односот кон субјектите кои се предмет на истражување, во случајот наставниците, учениците и родителите.

Сите учесници доброволно ќе бидат вклучени во истражувањето, и истите од почеток целосно ќе бидат информирани за целта, методите и потенцијалните проблеми на процесот. Доверливоста на податоците ќе биде загарантирана и ќе бидат објавени информации, само доколку засегнатите лица дадат дозвола за истите.

Што се однесува до етиката на резултатите, пак, се гарантира веродостојност на резултатите, со тоа што нема да има никаква манипулација при процесот на испитување на субјектите и во текот на обработка на податоците. Секое цитирање на дополнителна литература, ќе ги почитува авторските права и нема да има никакво неовластено копирање на материјали или резултати.

III. Обработка на емпириски добиените резултати и верификација на хипотетскиот систем

1. Приказ и интерпретација на резултатите од сите субјекти во истражувањето

Обидувајќи се да одржиме еден логички и истражувачки континуитет во делот на разгледување на резултатите сметаме дека е подобро да пристапиме кон претставување на алтернативните (спротивна) хипотези, па со нивно одбивање или потврдување да дојдеме до крајниот заклучок околу општата хипотеза. За таа цел издвојуваме неколку клучни посебни хипотези кои произлегуваат од теоретските сознанија околу потребата и очекуваните ефекти од воведувањето на описното оценување во основното училиште. Овие хипотези во вид на ставови се разгледуваат од аспект на сите субјекти значајни во нашево истражување – наставници, ученици и родители, а со користење на *t* *тестот* и *ANOVA* анализа се прави и споредба на одговорите на наставниците со оние на родителите и/или учениците со цел да се утврдат потенцијални значајни разлики во мислењата кои би ни помогнале во потврдување или одбивање на хипотезите.

Презентирањето на податоците кои се релевантни за посебните хипотези е со помош на табели и графикони, кои се посебно изработени за секој од засегнатите субјекти, со тоа што прво се прикажани мислењата на наставниците, потоа учениците, а на крај се одговорите и на родителите. Исто така е направена и паралелна споредба на мислењата на наставниците со оние на родителите (некаде и на учениците) преку *t*-тест или *ANOVA* анализа со цел да се утврди постоење на потенцијални високи отстапки во мислењата на сите субјекти.

Посебна хипотеза 1: Описното оценување ја зголемува мотивацијата за учење кај учениците.

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми мотивацијата за учење кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	39	45	22	4	1

Табела бр.1 Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз мотивацијата за учење кај учениците.

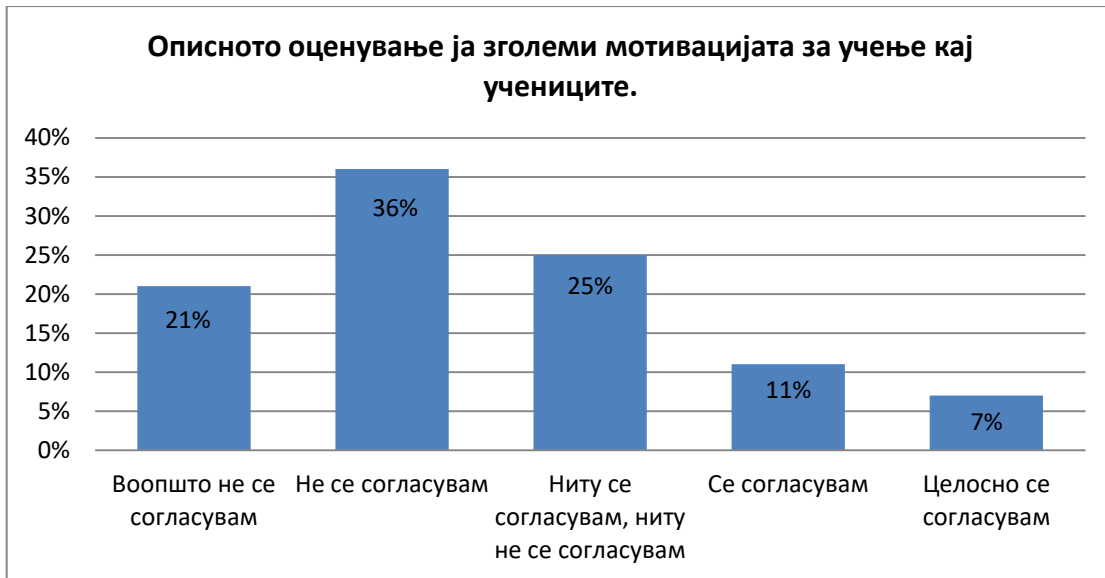


Графикон бр.1. Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз мотивацијата за учење кај учениците.

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми мотивацијата за учење кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	16	27	19	8	5

Табела бр.2 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз мотивацијата кај учениците



Графикон бр.2 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз мотивацијата на учениците

Група 1 – наставници

$$N_1: 111$$

$$df_1 = N - 1 = 111 - 1 = 110$$

$$M_1: 1.95$$

$$SS_1: 85.68$$

$$s^2_1 = SS_1/(N - 1) = 85.68/(111-1) = 0.78$$

Група 2 – родители

$$N_2: 75$$

$$df_2 = N - 1 = 75 - 1 = 74$$

$$M_2: 2.45$$

$$SS_2: 96.59$$

$$s^2_2 = SS_2/(N - 1) = 96.59/(75-1) = 1.31$$

T- тест анализа

$$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_1 + df_2)) * s^2_2) = ((110/184) * 0.78) + ((74/184) * 1.31) = 0.99$$

$$s^2_{M1} = s^2_p/N_1 = 0.99/111 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p/N_2 = 0.99/75 = 0.01$$

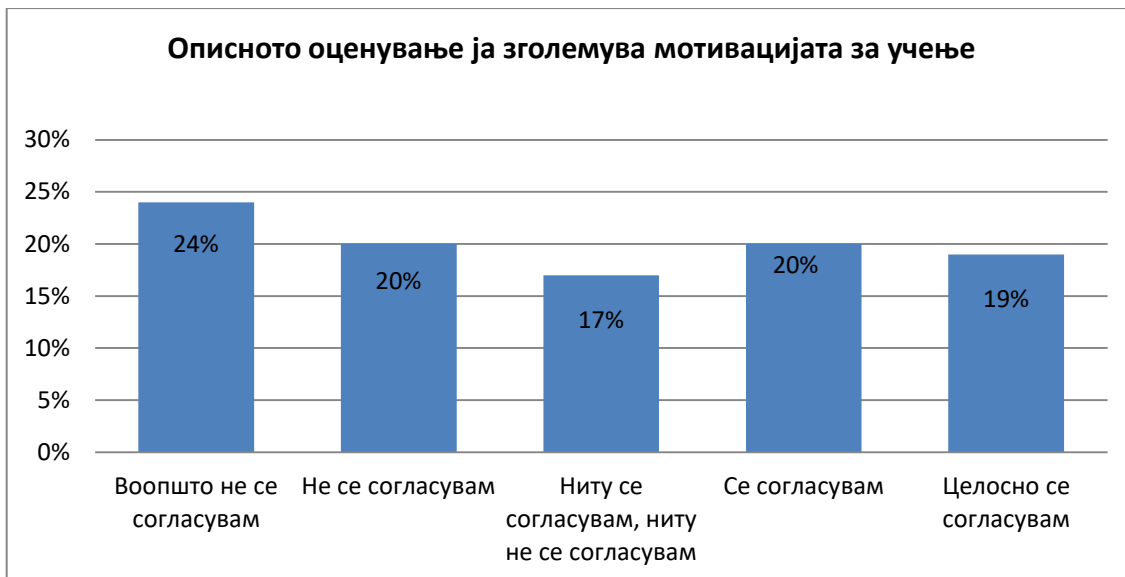
$$t = (M_1 - M_2)/\sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.51/\sqrt{0.02} = -3.41$$

Резултатите покажуваат дека *p* вредноста е 0.000398, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека постои разлика во мислењата меѓу двете групи.

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми мотивацијата за учење кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	19	16	14	16	15

Табела бр.3 Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз нивната мотивацијата за учење.

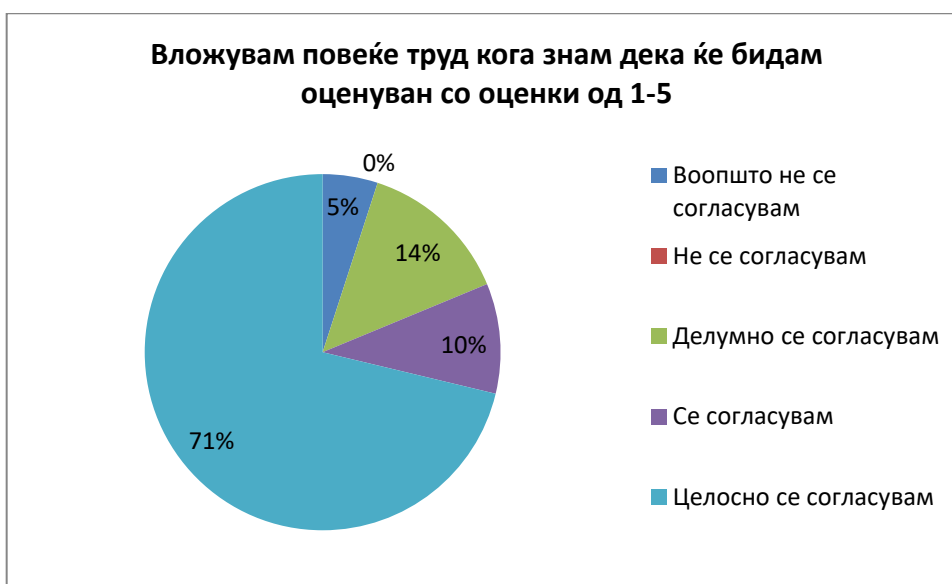


Графикон бр.3. Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз нивната мотивацијата за учење.

Тврдење 2: Вложувам повеќе труд кога знам дека ќе бидам оценуван со оценки од 1 до 5.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	4	0	11	8	57

Табела бр.4. Разлики во пристапот кон учењето при примена на бројчано оценување



Графикон бр.4 Разлики во пристапот кон учењето при примена на бројчано оценување

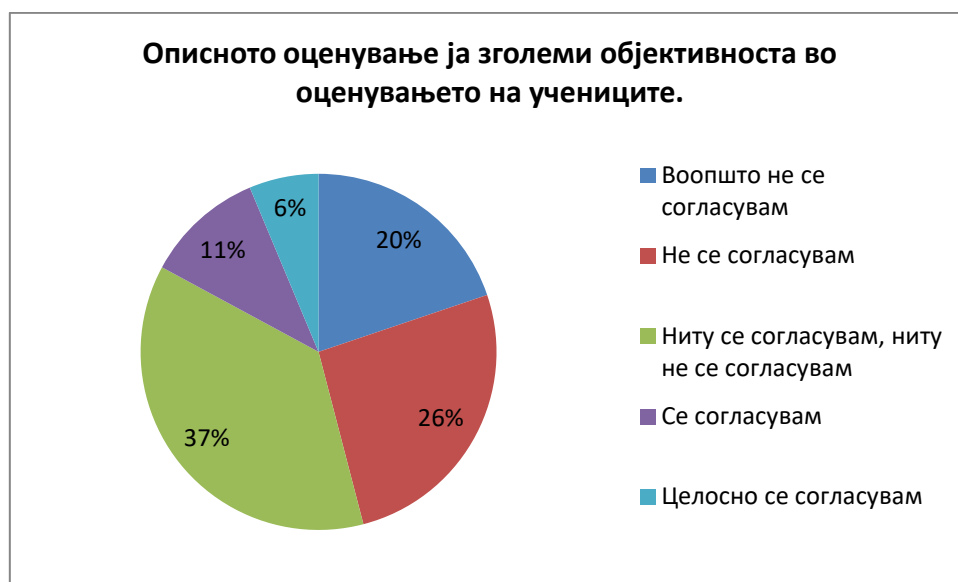
Како што можеше претходно да се забележи во теоретскиот дел од оваа докторска дисертација, една од целите за воведувањето на описното оценување воопшто, беше намерата тоа позитивно да влијае врз мотивацијата на учениците за работа. Затоа не е случаен фактот што мотивацијата е посебно нагласен елемент на описното оценување со тоа што се смета дека описните оценки, пред сè, треба да се карактеризираат со позитивна насоченост во работењето и однесувањето на учениците. Во таа насока, дури и во ретките случаи кога се споменуваат некои слабости на овој систем на оценување се даваат и начини за нивно надминување. Оттука, всушност произлегува хипотетичното тврдење дека ваквата поставеност на описното оценување е продуктивно и придонесува за зголемување на мотивацијата кај учениците. Истражувањето од друга страна пак, покажува дека дури 75% или $\frac{3}{4}$ од испитаните наставници не се согласуваат со ова тврдење, додека само 5% имаат позитивно мислење по овој став. Слична е и состојбата кај резултатите добиени од родителите, каде повеќе од половината испитаници (57%) не се согласуваат со ова тврдење, додека само 18% сметаат дека описните оценки ја зголемуваат мотивацијата кај нивните деца. Мислењето на учениците, пак, е поделено околу ова прашање и кај секој став има скоро иста процентуална поддршка, но најинтересно е што истовремено дури 80% од нив признаваат дека повеќе труд вложуваат кога знаат дека ќе бидат оценувани бројчано, наместо описно, што исто така е спротивно од тврдењето дека описните оценки се помотивирачки за учениците. Иако резултатите од t-тестот покажуваат значајна разлика меѓу мислењето на наставниците со она на родителите, сепак и двете средни вредности им припаѓаат на негативната страна на Ликерт скалата, односно не се согласуваат со ова тврдење. Оттука согласно со добиените одговори во однос на ова прашање се потврдува дека кај сите испитани субјекти (наставници, родители и ученици) постојат мислења спротивни од теоретските сознанија за мотивацискиот аспект на описното оценување, односно дека *посебната хипотеза 1 е отфрлена* што значи дека описното оценување не ја зголемува мотивацијата за учење кај учениците.

Посебна хипотеза 2: Описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето.

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми објективноста во оценувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	22	29	41	12	7

Табела бр.5. Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз објективноста во оценувањето

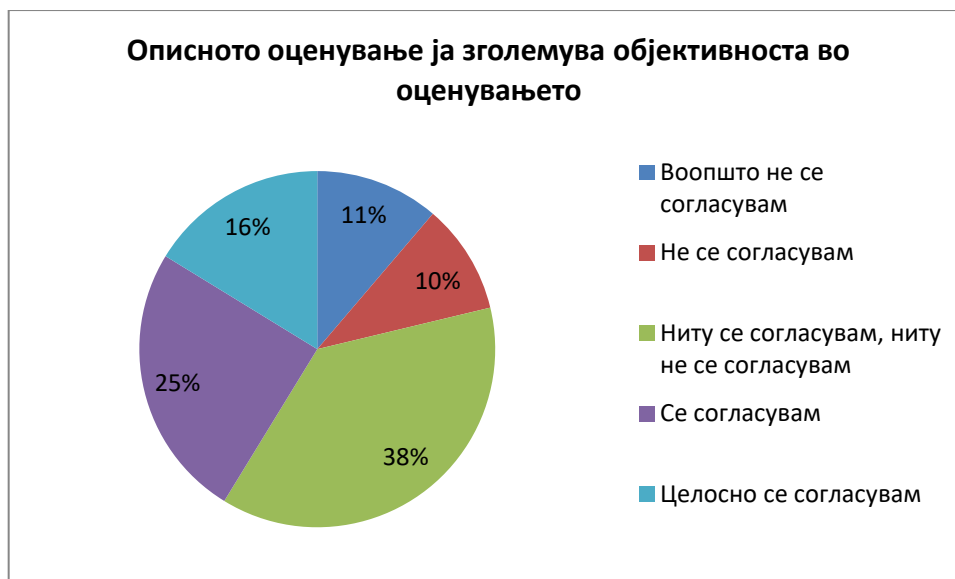


Графикон бр.5. Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз објективноста во оценувањето

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми објективноста во оценувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	9	8	30	20	13

Табела бр.6 Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз објективноста во оценувањето

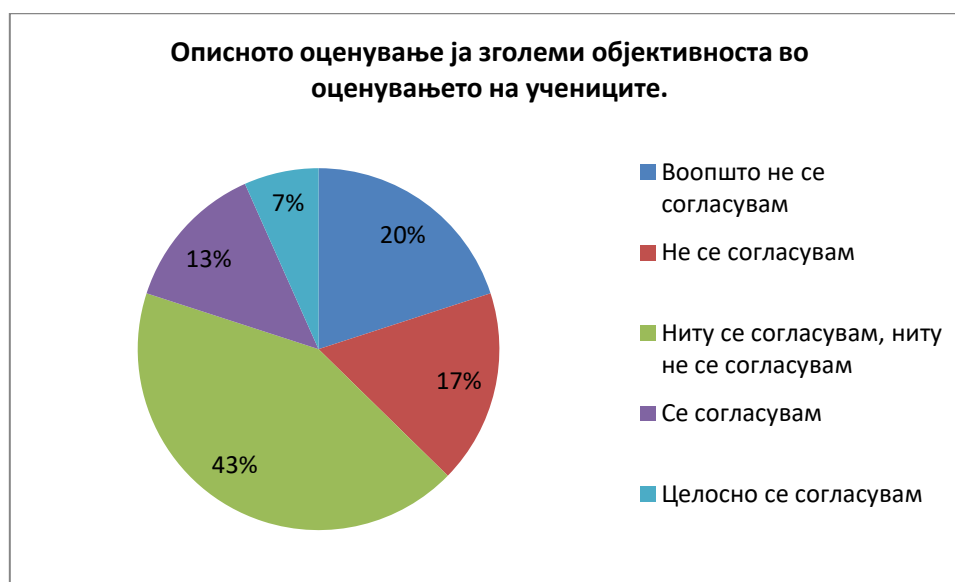


Графикон бр.6. Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз објективноста во оценувањето

Тврдење 1: Описното оценување ја зголеми објективноста во оценувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	15	13	32	10	5

Табела бр.7 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз објективноста при оценувањето



Графикон бр.7. Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз објективноста на оценувањето

Група 1 - наставници

Група 2 - родители

N_1 : 111

N_2 : 75

$df_1 = N - 1 = 111 - 1 = 110$

$df_2 = N - 1 = 75 - 1 = 74$

M_1 : 2.58

M_2 : 2.69

SS_1 : 137.1

SS_2 : 95.95

$s^2_1 = SS_1/(N - 1) = 137.1/(111-1) = 1.25$

$s^2_2 = SS_2/(N - 1) = 95.95/(75-1) = 1.3$

T- тест анализа

$$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((110/184) * 1.25) + ((74/184) * 1.3) = 1.27$$

$$s^2_{M1} = s^2_p/N_1 = 1.27/111 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p/N_2 = 1.27/75 = 0.02$$

$$t = (M_1 - M_2)/\sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.12/\sqrt{0.03} = -0.69$$

Резултатите покажуваат дека p вредноста е 0.244255, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу двете групи.

Еден од аргументите за воведувањето на описното оценување е и фактот што тоа е транспарентно и конкретно поврзано со бараните цели на наставната програма, дадените стандарди и критериуми. Главната цел на оваа поврзаност е што е можно повеќе да се избегнат грешките при оценувањето кои произлегуваат од субјективната перцепција на наставниците, со тоа што со ваквите јасни и прецизни описи на постигнувањата на учениците се зголемува нивото на објективност во процесот на оценување. Како што може да се види од презентираниите резултати во однос на ова прашање, поголемиот дел од испитаниците од сите категории заземаат неутрален став по овој основ. Но кога ќе ги споредиме позитивните со негативните ставови, кај наставниците и родителите преовладува несогласувањето со ова тврдење. Имено од добиените резултати кај наставниците според кои дури 46% се изјасниле негативно, а само 17% кои сметаат дека описното оценување има позитивно влијание врз

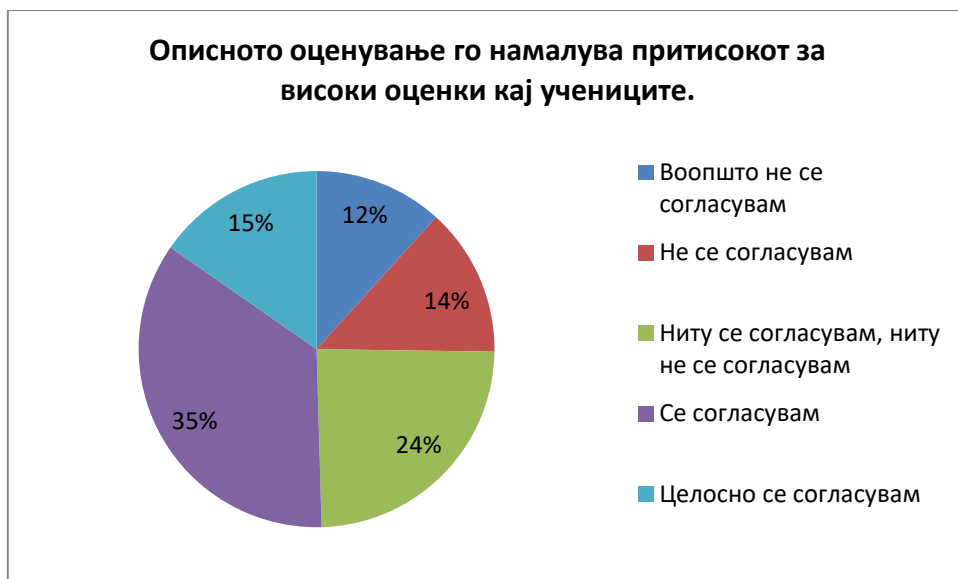
објективноста во оценувањето, произлегува заклучокот за нивниот негативен став по ова прашање. Сличен резултат покажуваат и резултатите добиени од одговорите на родителите од кои само 20% се согласуваат со ова тврдење, додека 37% од нив имаат негативно мислење по ова прашање, , што значи дека и кај нив преовладува негативен став кон ова прашање. Од направената t тест анализа се заклучува и дека нема позначајни разлики меѓу мислењата кај овие две групи на субјекти. Кај одговорите на учениците, за разлика од наставниците и родителите се забележува помала разлика во поглед на позитивниот и негативниот став околу ова прашање, бидејќи тие имаат позитивен став од 41%, 21% негативен и 38% кои имаат неутрално мислење. Меѓутоа, сепак наше мислење според добиените резултати е дека описното оценување не ја зголемува објективноста во оценувањето со што заклучуваме дека *посебната хипотеза 2 се отфрла*.

Посебна хипотеза 3: Описното оценување го намалува стресот кај учениците.

Тврдење 1: Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	13	15	27	39	17

Табела бр.8 Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците



Графикон бр.8 Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците

Тврдење 1: Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	11	8	21	21	19

Табела бр.9 Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците

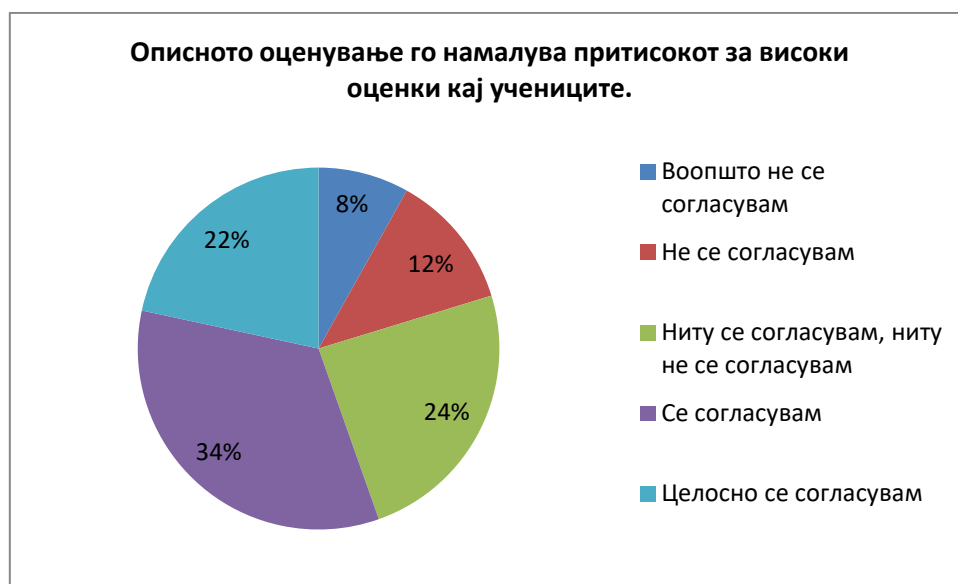


Графикон бр.9 Мислење на учениците околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците

Тврдење 1: Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	6	9	18	25	16

Табела бр.10 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците



Графикон бр.10 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување врз притисокот за високи оценки кај учениците

	Група			
	Наставници	Ученици	Родители	Вкупно
N	111	74	80	265
$\sum X$	365	258	269	892
Аритметичка средина	3.2883	3.4865	3.3625	3.366
$\sum X^2$	1365	1004	1043	3412
Стандардна девијација	1.2239	1.1964	1.324	1.2454

ANOVA анализа					
Вредности	SS	df	MS	F вредност	p вредност
Меѓу групи	1.7456	2	0.8728	0.56081	0.571429

Резултатите покажуваат дека f вредноста е 0.56, додека p вредноста е 0.57, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу трите групи.

Еден од најзначајните квалитети на описното оценување е во хуманистичкиот пристап кој го има кон педагошко - психолошкиот развој на ученикот. Веќе рековме дека користењето на описното оценување, не случајно е задолжителен и единствен начин на оценување на учениците во првите години во образовниот процес, не само кај нас, туку и во голем број развиени држави во светот. Оваа широка прифатеност пред сè се должи на тоа што со ваквото оценување се избегнува рана класификација на учениците по основ на нивните постигнувања, но уште позначајно се избегнува стравот од оценување и притисокот за добивање на високи оценки. По однос на ова прашање имаме најизедначени одговори помеѓу сите испитани субјекти, со тоа што 50% од наставниците и родителите, но и 56% од учениците сметаат дека описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците, што е повеќе од двојно поголем од бројот на оние испитаници кои не го прифаќаат овој став (26% кај наставниците, 24% кај учениците и 20% кај родителите). ANOVA анализата покажува дека не постојат значајни разлики во мислењата помеѓу овие три групи на субјекти (наставници, ученици и родители). Со сите овие резултати можеме да заклучиме дека *посебната хипотеза 3 е потврдена*, односно дека мислењата на испитаниците се во согласност со теоретските тврдења дека описното оценување го намалува стресот/притисокот за високи оценки кај учениците.

Посебна хипотеза 4: Описното оценување обезбедува поконкретно и подетално информирање за напредокот на учениците.

Тврдење 1: Родителите се способни самостојно правилно да ги интерпретираат описните оценки кои ги добиваат нивните деца.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	23	38	41	5	4

Табела бр.11 Мислење на наставниците околу способноста на родителите за интерпретација на описните оценки на нивните деца



Графикон бр.11 Мислење на наставниците околу способноста на родителите за интерпретација на описните оценки на нивните деца

Тврдење 2: Учениците можат самостојно да ги интерпретираат описните оценки кои ги добиваат од нивните наставници.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	33	35	28	8	6

Табела бр.12 Мислење на наставниците околу способноста на учениците за правилна интерпретација на описните оценки кои ги добиваат



Графикон бр.12 Мислење на наставниците околу способноста на учениците за правилна интерпретација на описните оцени кои ги добиваат

Тврдење 3: Можам самостојно да ги интерпретирам описните оценки кои ги добивам

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	20	10	23	7	20

Табела бр.13 Способноста на учениците за самостојно толкување на описното оценување

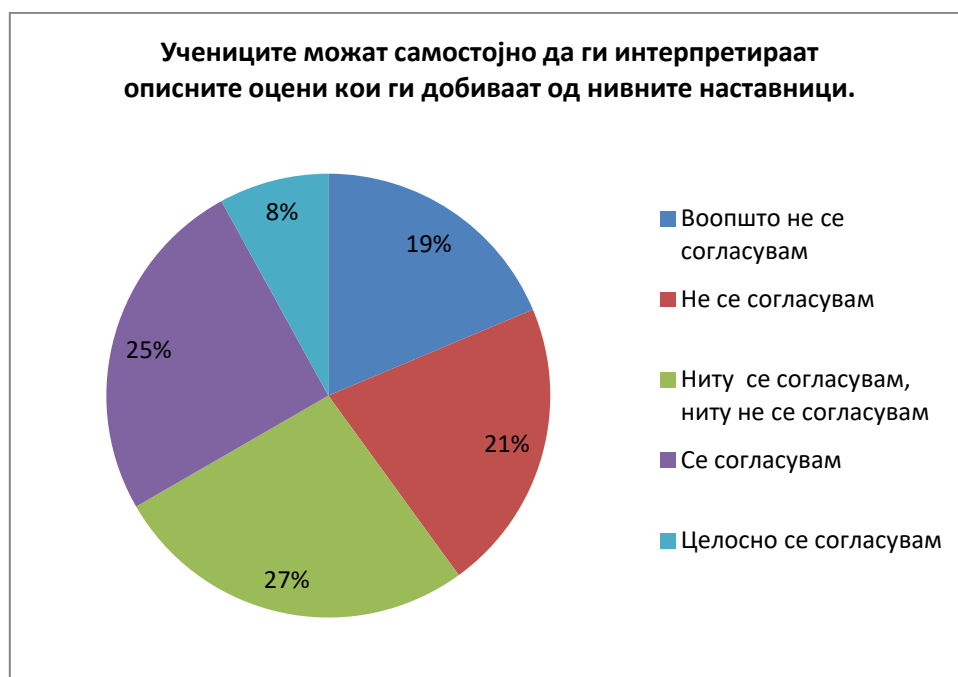


Графикон бр.13 Способноста на учениците за самостојно толкување на описното оценување

Тврдење 4: Учениците можат самостојно да ги интерпретираат описните оценки кои ги добиваат од нивните наставници.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	14	16	20	19	6

Табела бр.14 Мислење на родителите околу способноста на учениците за самостојно толкување на описното оценување



Графикон бр.14 Мислење на родителите околу способноста на учениците за самостојно толкување на описното оценување

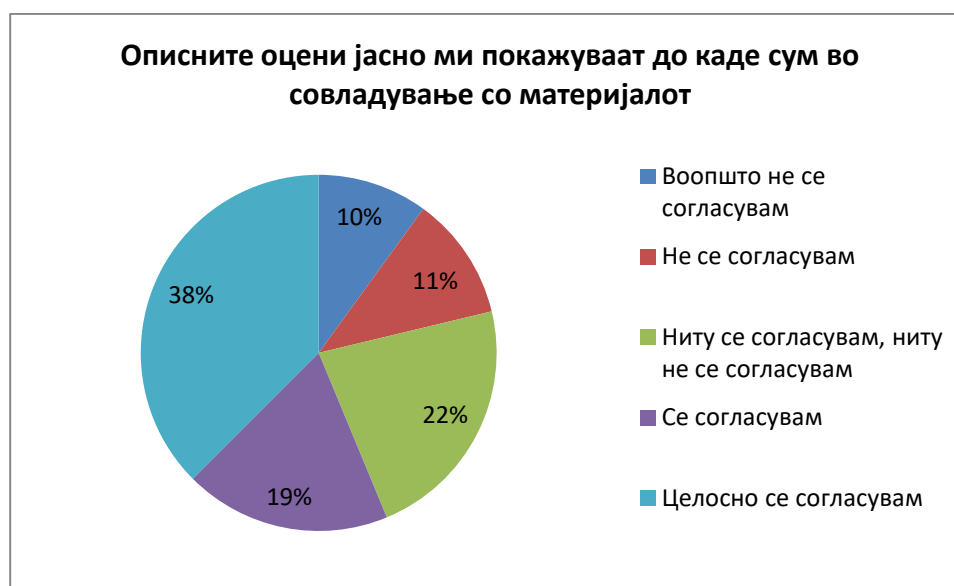
Аналитичноста во описните оценки е една од најголемите предности со кои експертите го поддржуваат овој вид оценување. Тука се содржани информации за секоја компонента од развојот и напредокот на ученикот што нив ги прави многу поинформативни и покорисни како за учениците така и за родителите. Оттука зачудуваат резултатите околу ова прашање, бидејќи истражувањето покажува дека поголемиот процент од испитаните наставници сметаат дека ниту родителите, ниту учениците не се способни самостојно правилно да ги интерпретираат описните оценки (графикон бр.11 и бр.12). Учениците од друга страна, пак, се поделени околу ова

прашање со тоа што 37% се изјаснаа дека имаат одредени потешкотии во толкувањето на исказите, но 34% мислат дека се способни за самостојна интерпретација, додека останатите 29% заземаат неутрален став. Кај родителите, како и кај учениците, има слична поделеност по овој став со тоа што 40% од нив сметаат дека учениците можат да ги толкуваат овие оценки, но 33% не се сложуваат со ова тврдење. Причините за овие подрастични разлики меѓу мислењето на испитаните субјекти можеби се должи на тоа што од самиот почеток на воведувањето на описното оценување се појави и праксата кај многу од родителите, учениците (но за жал и голем дел од наставниците) овие искази да се обидуваат да ги „претвораат“ во бројчани оценки со што се губи суштината на описното оценување. Со цел подобро да се испита оваа хипотеза, предвид ќе се земат и резултатите од следниве прашања:

Тврдење 5: Описните оценки јасно ми покажуваат до каде сум во совладување со материјалот (*што ми е добро совладано, а на што треба повеќе да работам*)

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	8	9	18	15	30

Табела бр.15 Поглед на учениците врз формативната функција на описното оценување

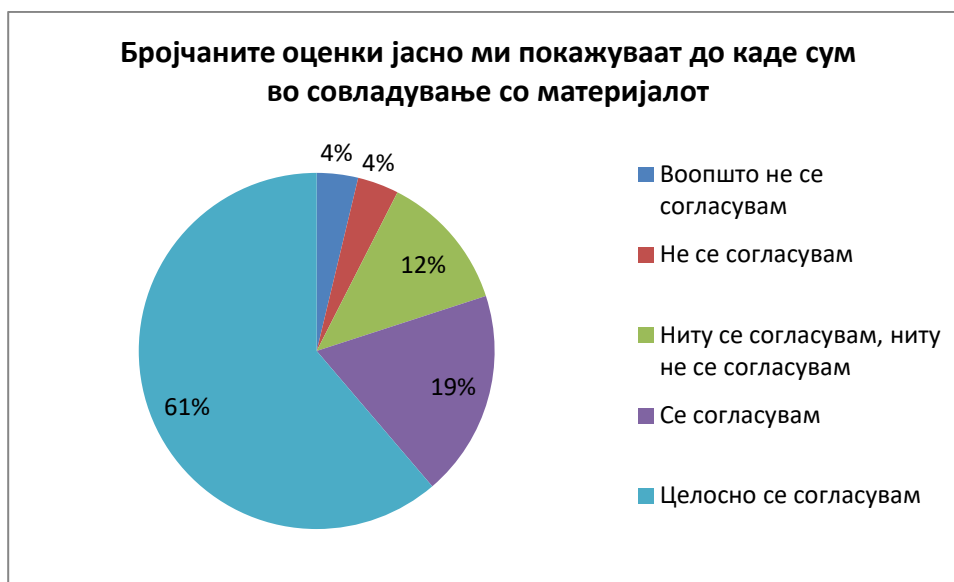


Графикон бр.15 Поглед на учениците врз формативната функција на описното оценување

Тврдење 6: Бројчаните оценки јасно ми покажуваат до каде сум во совладување со материјалот

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	3	3	10	15	49

Табела бр.15 Поглед на учениците врз формативната функција при бројчаното оценување



Графикон бр.15 Поглед на учениците врз формативната функција при бројчаното оценување

Тврдење 7 : Описното оценување јасно ми покажува до каде е моето дете во совладувањето на материјалот.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	14	22	22	9	8

Табела бр.16 Поглед на родителите врз формативната функција на описното оценување

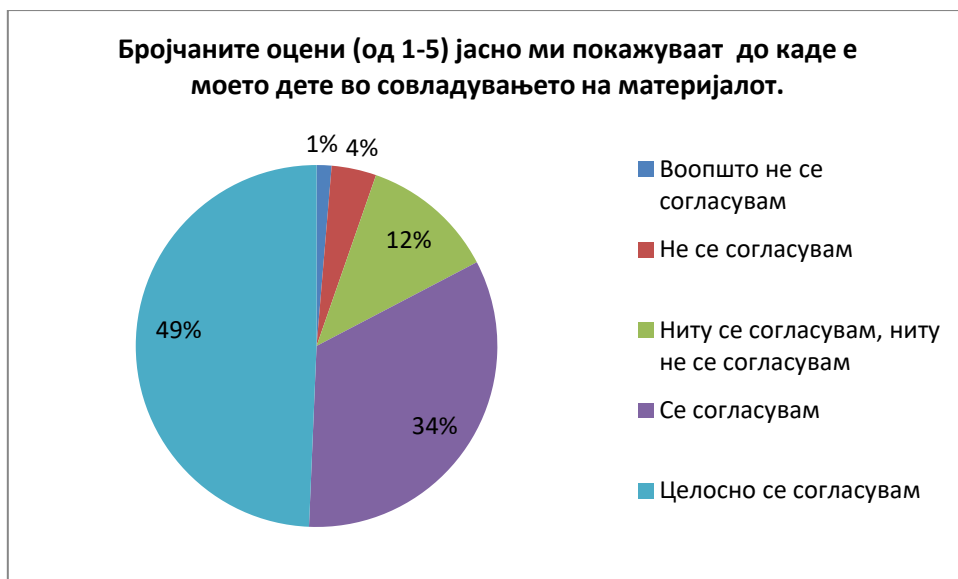


Графикон бр.16 Поглед на родителите врз формативната функција на описното оценување

Тврдење 8: Бројчаните оцени (1-5) јасно ми покажуваат до каде е моето дете во совладувањето на материјалот.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	1	3	9	25	37

Табела бр.17 Поглед на родителите врз формативната функција при бројчаното оценување



Графикон бр.17 Поглед на родителите врз формативната функција при бројчаното оценување

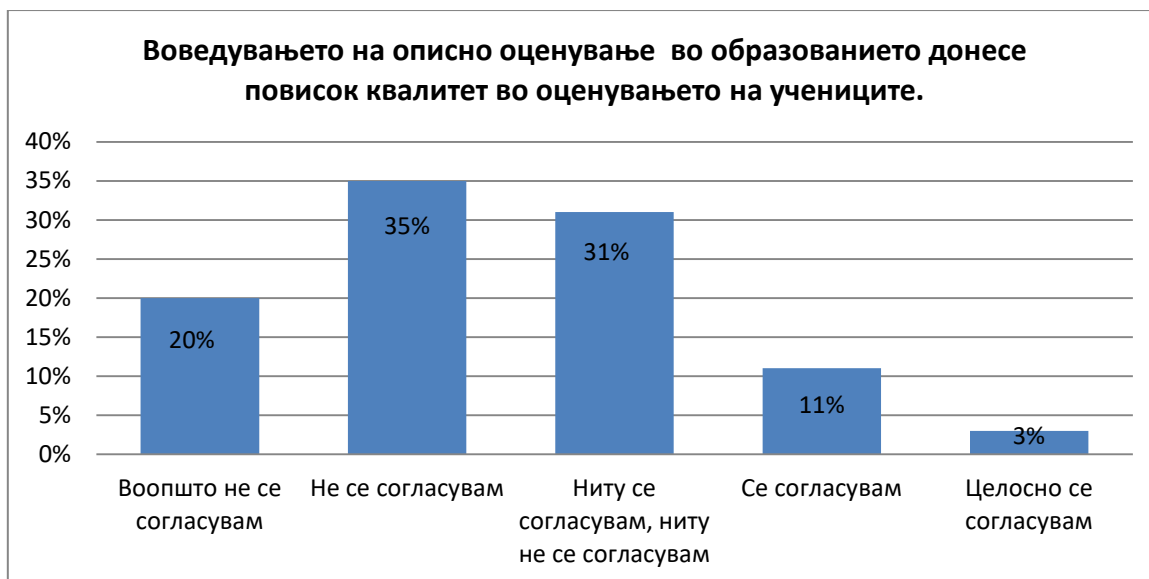
Од наведените прашања може да се заклучи дека иако дел од учениците сметаат дека описните оценки им се од помош во создавањето до каде се во процесот на совладување на материјалот и на што понатаму треба да поработат, сепак тој процент е многу поголем кога се работи за бројчаните оценки и тоа со огромни 80% на ученици кои се изјаснаа дека токму бројчаните оценки се тие кои јасно им покажуваат до каде се во процесот на учење. Родителите слично како и нивните деца, со дури 83% од испитаниците кои потврдуваат дека бројчаните оценки им се поинформативни кога се работи за совладувањето на материјалот. Од ова се гледа дека описните оценки кај нас сèуште ја немаат достигнато функцијата на поголема и поквалитетна информираност околу достигнуањата на учениците, па оттука по долгата и темелна анализа може да заклучиме дека *посебната хипотеза 4 е отфрлена*, односно дека описното оценување во Р.М. не обезбедува поконкретно и подетално информирање за напредокот на учениците.

Посебна хипотеза 5: Описното оценување го зголемува квалитетот во оценувањето.

Тврдење 1: Воведувањето на описно оценување во образованието донесе повисок квалитет во оценувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	23	39	35	12	3

Табела бр.18 Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување во зголемување на квалитетот на оценување на учениците

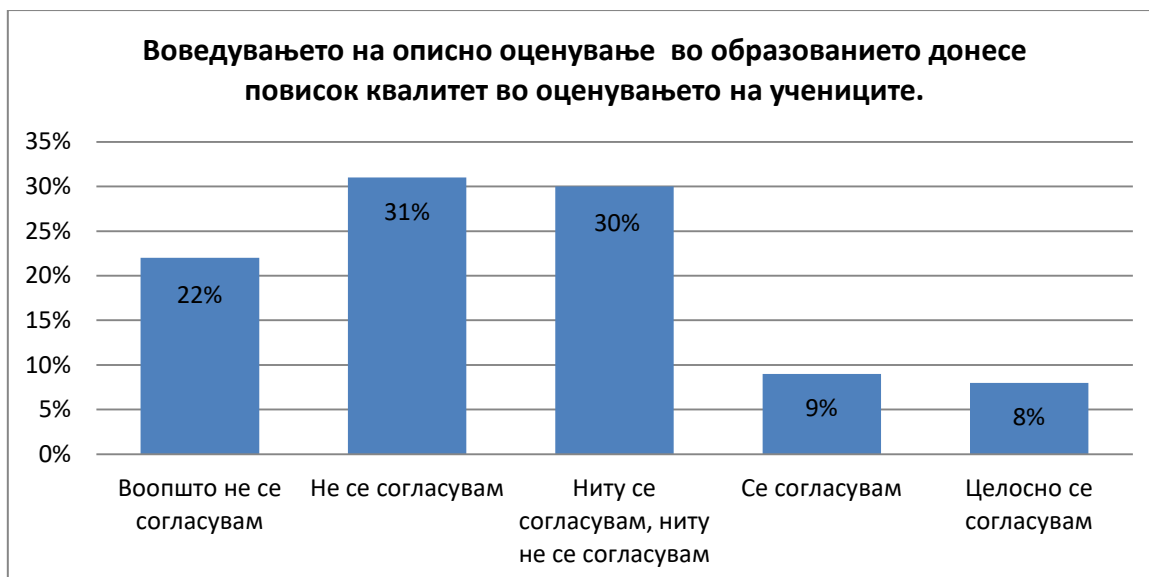


Графикон бр.18 Мислење на наставниците околу влијанието на описното оценување во зголемување на квалитетот на оценување на учениците

Тврдење 1: Воведувањето на описно оценување во образованието донесе повисок квалитет во оценувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	26	23	22	7	6

Табела бр. 19 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување во зголемување на квалитетот на оценување на учениците

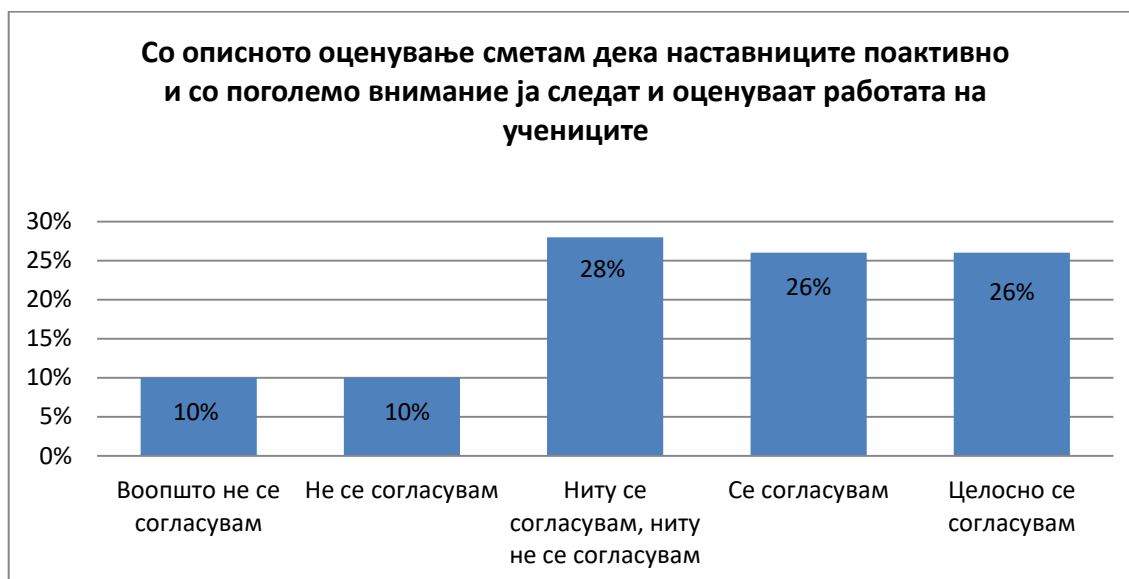


Графикон бр.19 Мислење на родителите околу влијанието на описното оценување во зголемување на квалитетот на оценување на учениците

Тврдење 2: Со описното оценување сметам дека наставниците поактивно и со поголемо внимание ја следат и оценуваат мојата работа

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на ученици	8	8	22	21	21

Табела бр.20 Мислење на учениците за влијанието на описното оценување врз квалитетот на работата на наставниците при оценувањето



Графикон бр.20 Мислење на учениците за влијанието на описното оценување врз квалитетот на работата на наставниците при оценувањето

Група 1 - наставници

Група 2 - родители

$$N_1: 112$$

$$N_2: 74$$

$$df_1 = N - 1 = 112 - 1 = 111$$

$$df_2 = N - 1 = 74 - 1 = 73$$

$$M_1: 2.4$$

$$M_2: 2.51$$

$$SS_1: 114.92$$

$$SS_2: 100.49$$

$$s^2_1 = SS_1/(N - 1) = 114.92/(112-1) = 1.04$$

$$s^2_2 = SS_2/(N - 1) = 100.49/(74-1) = 1.38$$

T тест анализа

$$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((111/184) * 1.04) + ((73/184) * 1.38) = 1.17$$

$$s^2_{M1} = s^2_p/N_1 = 1.17/112 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p/N_2 = 1.17/74 = 0.02$$

$$t = (M_1 - M_2)/\sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.11/\sqrt{0.03} = -0.69$$

Резултатите покажуваат дека *p* вредноста е 0.245751, а со ниво на значајност *p* < .05 се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу двете групи.

Од согледаните теоретски знаења јасно е дека описното оценување е планирана активност која бара голема активност од страна на наставникот. Постојаното следење и бележење на напредокот на ученикот, поврзаноста со целите и индивидуализираниот пристап кон секој ученик се само дел од карактеристиките на описното оценување кои оставаат впечаток дека сите овие активности се наменети, покрај другото, за да се подигне квалитетот на оценување во наставата. И навистина повеќе од половина од испитаните ученици (52%) сметаат дека при описното оценување наставниците поактивно и со поголемо внимание ја следат и оценуваат нивната работа. Меѓутоа оваа дополнителна активност на наставниците не мора да значи дека се подобрува и квалитетот во оценувањето што се гледа од мислењето на 55% од наставниците и на 53% од родителите, кои сметаат дека описното оценување

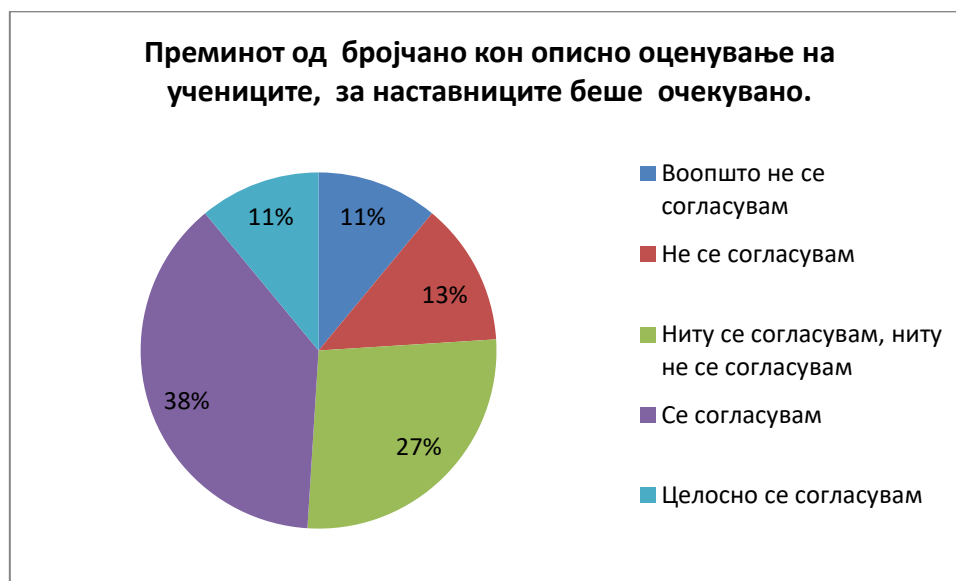
не е поврзано со подобрувањето на квалитетот на оценувањето. Наспроти овие бројки имаме само 14% од наставниците и 17% од родителите кои се сложуваат со ова тврдење. Ова е поткрепено и со резултатите од т тестот кои покажуваат дека нема позначителни разлики во мислењата кај наставниците и родителите околу ова прашање. Од тие причини и оваа *посебна хипотеза 5 се отфрла*, односно се донесува заклучок дека описното оценување не го зголемува квалитетот во оценувањето.

Посебна хипотеза 6: Описното оценување е неопходно во првите години од образовниот процес на учениците во РМ.

Тврдење 1: Преминот од бројчано кон описно оценување на учениците, за наставниците беше очекувано.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	11	13	27	38	11

Табела бр.21 Очекувањата на наставниците околу воведувањето на описното оценување

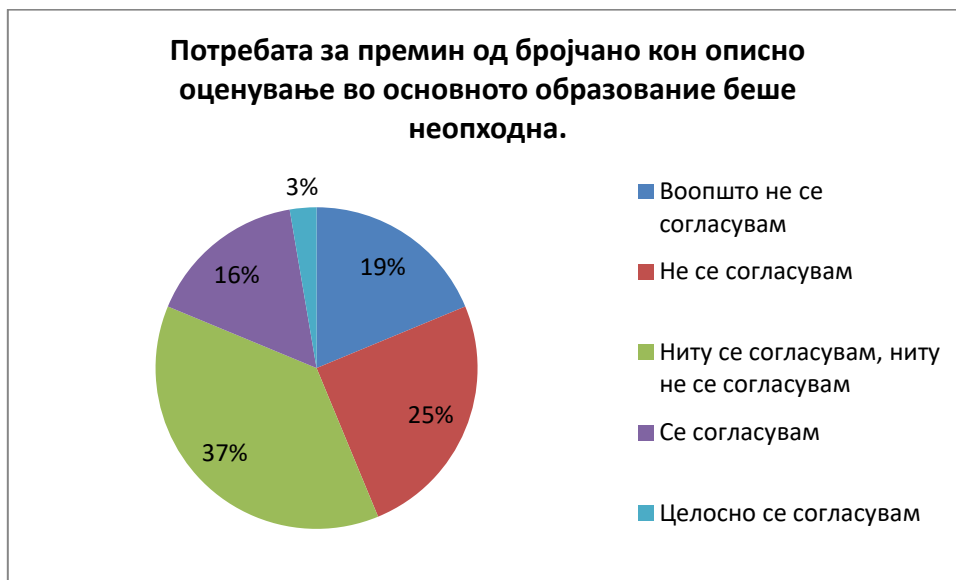


Графикон бр.21 Очекувањата на наставниците околу воведувањето на описното оценување

Тврдење 2: Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	21	28	42	28	3

Табела бр.22 Мислењето на наставниците околу потребата од воведување на описно оценување

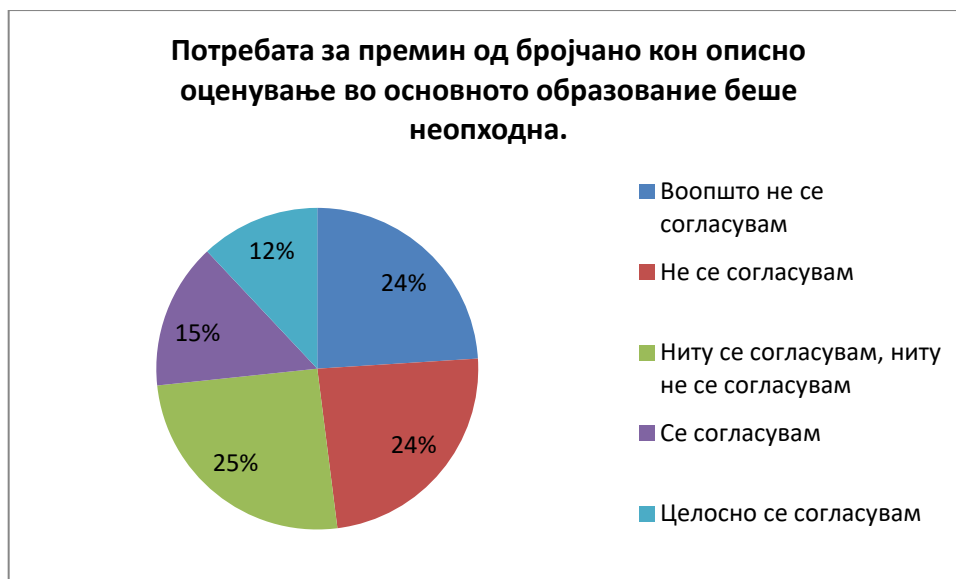


Графикон бр.22 Мислењето на наставниците околу потребата од воведување на описно оценување

Тврдење 2: Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	18	18	19	11	9

Табела бр.23 Мислење на родителите за потребата од воведувањето на описното оценување



Графикон бр.23 Мислење на родителите за потребата од воведувањето на описното оценување

Група 1 - наставници

Група 2 - родители

$$N_1: 112$$

$$N_2: 75$$

$$df_1 = N - 1 = 112 - 1 = 111$$

$$df_2 = N - 1 = 75 - 1 = 74$$

$$M_1: 2.59$$

$$M_2: 2.67$$

$$SS_1: 123.11$$

$$SS_2: 128.67$$

$$s^2_1 = SS_1 / (N - 1) = 123.11 / (112 - 1) = 1.11$$

$$s^2_2 = SS_2 / (N - 1) = 128.67 / (75 - 1) = 1.74$$

T тест анализа

$$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_1 + df_2)) * s^2_2) = ((111 / 185) * 1.11) + ((74 / 185) * 1.74) = 1.36$$

$$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 1.36 / 112 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 1.36 / 75 = 0.02$$

$$t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.08 / \sqrt{0.03} = -0.44$$

Резултатите покажуваат дека *p* вредноста е 0.328578, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу двете групи.

Од резултатите може да се забележи дека поголемиот дел од наставниците (49%) не беа изненадени од воведувањето на описното оценување во нашиот

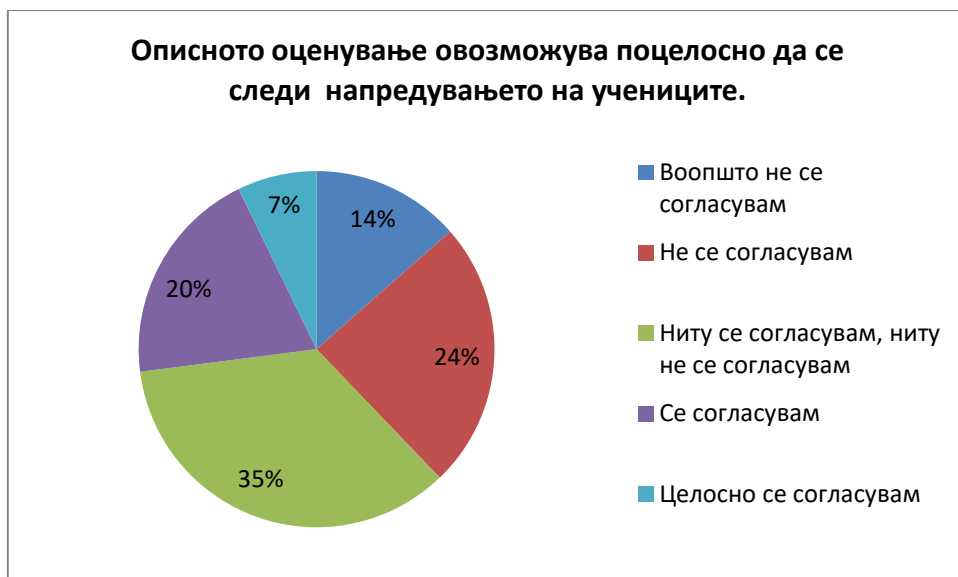
воспитно – образовен процес, што покажува дека имаат познавања околу современите начини на оценување во светот, но тоа не значи дека нив и ги поддржуваат. Како што може да се види од графикон бр.22 само 19% од наставниците сметаат дека беше неопходно описното оценување да се воведи како замена за бројчаното, додека останатите или се неодредени по овој основ (37%) или не се согласуваат (44%). Слично на нив и поголемиот број од родителите (48%) не се согласуваат дека преминот од бројчано кон описно оценување беше неопходна промена во нашето образование. Овие сличности во мислењата се поткрепени и со резултатите од т тестот кој не покажува значајни разлики меѓу овие две групи на субјекти. Оттука може да се заклучи дека ниту наставниците, ниту родителите не ги поддржуваат современите теориски сознанија кои потенцираат дека описното оценување во почетните години на образование е најдобар начин на оценување на постигањата на учениците со што *се одбива тврдењето на посебната хипотеза б.*

Поседна хипотеза 7: Описното оценување овозможува поцелосно да се следат напредокот и постигнувањата на ученикот

Тврдење 1: Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	15	27	39	22	8

Табела бр.24 Мислење на наставниците за можностите кои ги нуди описното оценување

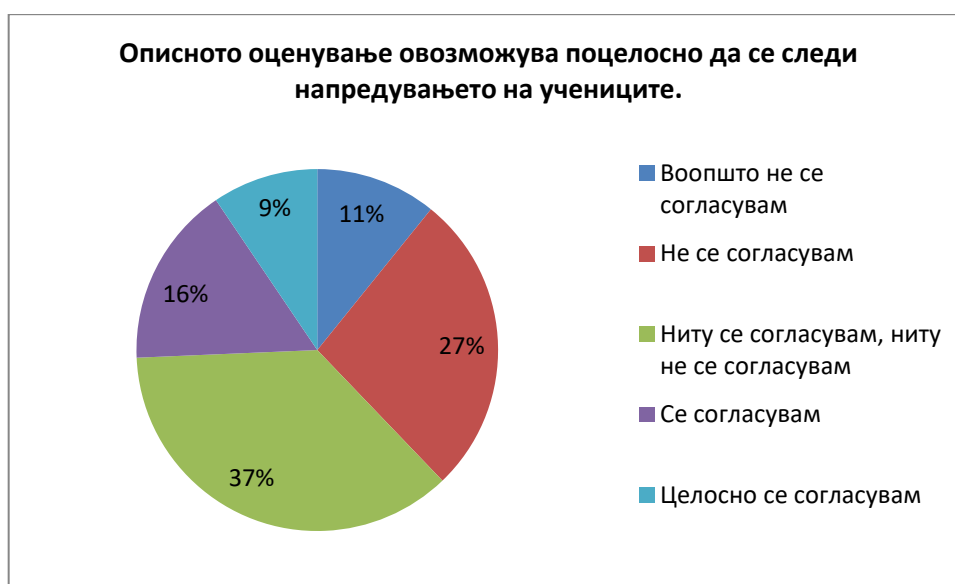


Графикон бр.24 Мислење на наставниците за можностите кои ги нуди описното оценување

Тврдење 1: Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	8	20	27	12	7

Табела бр.25 Мислење на родителите за можностите кои ги нуди описното оценување



Графикон бр.25 Мислење на родителите за можностите кои ги нуди описното оценување

Група 1 - наставници

Група 2 - родители

$$N_1: 111$$

$$df_1 = N - 1 = 111 - 1 = 110$$

$$M_1: 2.83$$

$$SS_1: 137.75$$

$$s^2_1 = SS_1/(N - 1) = 137.75/(111-1) = 1.25$$

$$N_2: 74$$

$$df_2 = N - 1 = 74 - 1 = 73$$

$$M_2: 2.86$$

$$SS_2: 90.65$$

$$s^2_2 = SS_2/(N - 1) = 90.65/(74-1) = 1.24$$

T тест анализа

$$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_1 + df_2)) * s^2_2) = ((110/183) * 1.25) + ((73/183) * 1.24) = 1.25$$

$$s^2_{M1} = s^2_p/N_1 = 1.25/111 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p/N_2 = 1.25/74 = 0.02$$

$$t = (M_1 - M_2)/\sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.04/\sqrt{0.03} = -0.21$$

Резултатите покажуваат дека *p* вредноста е 0.415028, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу двете групи.

Една од позначајните разлики на описното од бројчаното оценување е во неговата сеопфатност. Тука за разлика од нумеричкото оценување има можност да се истакнат квалитетите и постигнувањата на ученикот од сите области, а не само оние кои се однесуваат на когнитивниот развој на ученикот. За да се постигне оваа сеопфатност е потребна висока подготвеност и посветеност на наставникот кон процесот на следење и оценување на учениците. Меѓутоа, доколку внимателно ја погледнеме содржината на дел од свидетелствата кои ги анализиравме во оваа дисертација ќе се забележи дека иако постојат детални описи за работата на учениците, тие описи скоро секогаш се насочени кон постигнувањата на ученикот во однос на целите од наставната програма, а многу ретко содржат информации од социјалната или емоционалната сфера на однесување на ученикот. Резултатите од анкетните прашалници во однос на ова тврдење се доста поделени, со тоа што голем дел и од наставниците и од родителите заземаат неутрален став, но доколку ги

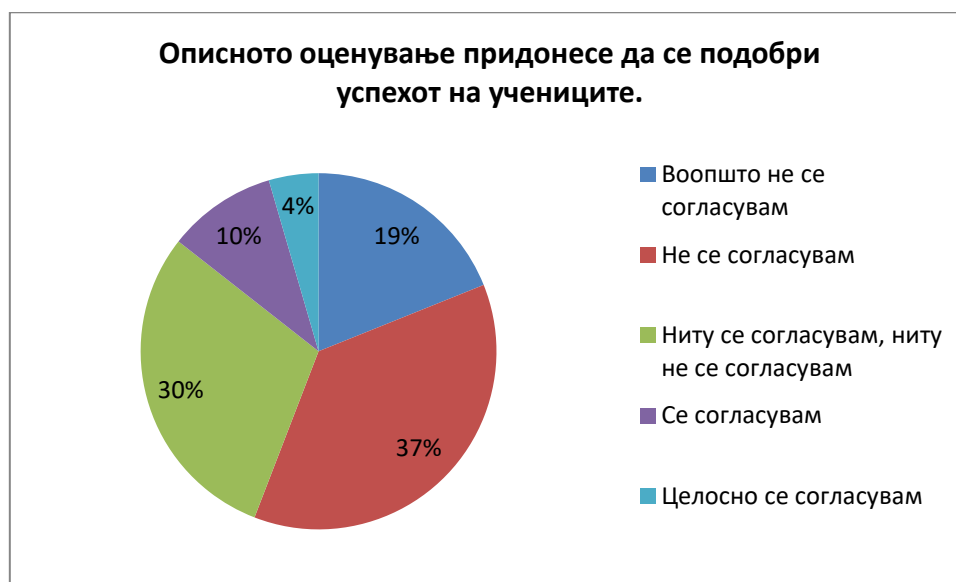
споредиме останатите резултати, сепак и кај едната и кај другата група преовладуваат оние кои со овој став не се согласуваат (38% и кај двете групи). Од анализата и на свидетелствата и на резултатите од истражувањето може да заклучиме дека и оваа *посебна хипотеза 7 се отфрла*, односно дека испитаниците не сметаат дека описното оценување овозможува поцелосно следење на постигањата на учениците.

Посебна хипотеза 8: Описното оценување придонесува да се подобри на успехот на учениците.

Тврдење 1: Описното оценување придонесе да се подобри успехот на ученикот

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	21	41	33	11	5

Табела бр.26 Мислење на наставниците за влијанието на описното оценување врз успехот на учениците



Графикон бр.26 Мислење на наставниците за влијанието на описното оценување врз успехот на учениците

Тврдење 1: Описното оценување придонесен да се подобри успехот на ученикот

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	12	26	20	12	4

Табела бр.27 Мислење на родителите за влијанието на описното оценување врз успехот на учениците



Графикон бр.27 Мислење на родителите за влијанието на описното оценување врз успехот на учениците

Група 1 - наставници

$$N_1: 111$$

$$df_1 = N - 1 = 111 - 1 = 110$$

$$M_1: 2.44$$

$$SS_1: 121.37$$

$$s^2_1 = SS_1/(N - 1) = 121.37/(111-1) = 1.1$$

Група 2 - родители

$$N_2: 74$$

$$df_2 = N - 1 = 74 - 1 = 73$$

$$M_2: 2.59$$

$$SS_2: 89.84$$

$$s^2_2 = SS_2/(N - 1) = 89.84/(74-1) = 1.23$$

T тест анализа

$$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((110/183) * 1.1) + ((73/183) * 1.23) = 1.15$$

$$s^2_{M1} = s^2_p/N_1 = 1.15/111 = 0.01$$

$$s^2_{M2} = s^2_p/N_2 = 1.15/74 = 0.02$$

$$t = (M_1 - M_2)/\sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -0.15/\sqrt{0.03} = -0.95$$

Резултатите покажуваат дека р вредноста е 0.171702, а со ниво на значајност $p < .05$ се утврдува дека не постои значајна разлика во мислењата меѓу двете групи.

Последната хипотеза беше наменета да испитаме дали навистина е оправдано тврдењето дека со воведувањето на описното оценување, всушност се подобрува и успехот на учениците. Се тргнува од претпоставката дека ученикот многу повеќе ќе работи кон подобрување на севкупниот успех кога знае дека секоја негова активност, секое негово однесување и секој негов успех редовно се следи и оценува од страна на наставникот, а посебно кога тоа се прави со еден позитивен и мотивирачки начин кој само описното оценување може да го овозможи. Резултатите од истражувањето, пак, покажуваат дека повеќе од половината испитани и наставници (56%) и родители (51%) не се согласуваат со ова тврдење, додека многу се помали бројките на оние испитаници кои сметаат дека описното оценување навистина придонесува кон подобрување на успехот на учениците (14% кај наставниците и 22% кај родителите). И т тестот покажува дека нема позначајни разлики во мислењата кај двете групи, па оттука заклучуваме дека и *посебната хипотеза 8 е отфрлена*.

Со отфрлање на 7 од вкупно 8 посебни хипотези на алтернативната хипотеза, по законитостите на логиката на заклучување може да потврдиме дека се отфрла алтернативната хипотеза, со што се потврдува дека постојат спротивставени мислења кај субјектите во образовниот процес во РМ во однос на теоретските сознанија околу потребата и ефектите од воведувањето на описното оценување. Со ова *се потврдува општата хипотеза* дека постојат дивергентни мислења и ставови кај наставниците и другите субјекти (учениците и родителите) околу теоретските сознанија за потребата и ефектите од описното оценување во Р.Македонија.

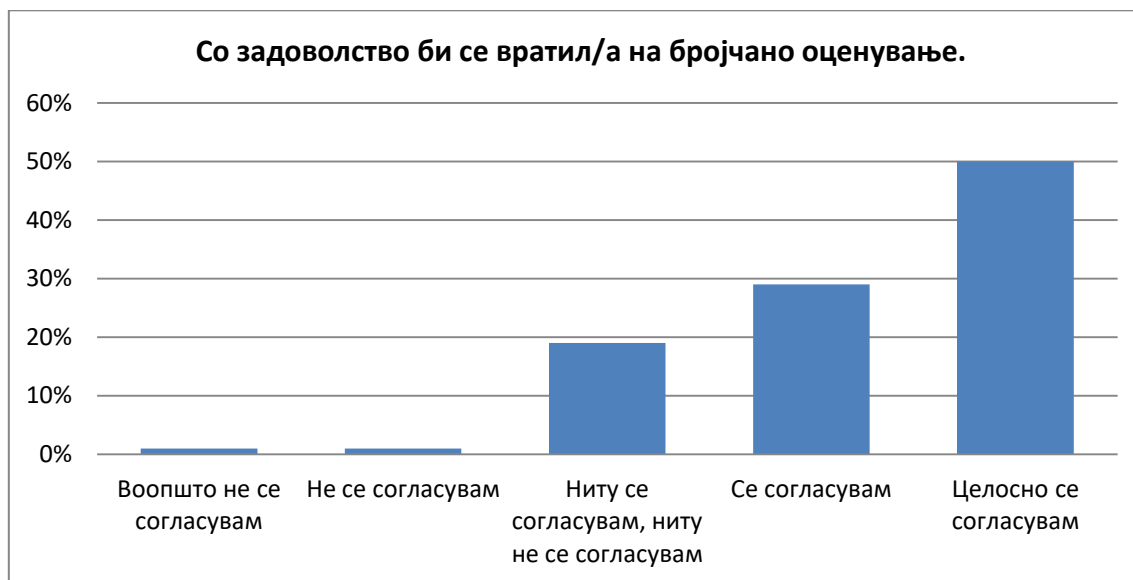
Тоа е резултат на мислењата на наставниците, родителите и учениците околу потребата и ефектите од описното оценување во РМ и е во согласност со тврдењата на практичарите.

Неприфаќањето и незадоволството од воведувањето на описното оценување во РМ би го дополниле со презентирање на резултатите од уште едно прашање од анкетните прашалници, кое не е директно поврзано со ни една посебна хипотеза, но кажува многу за преференциите на засегнатите субјекти околу видовите оценување.

Тврдење: Со задоволство би се вратил/а на бројчано оценување.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на наставници	1	1	20	30	53

Табела бр.28. Преференции на наставниците за видот на оценување

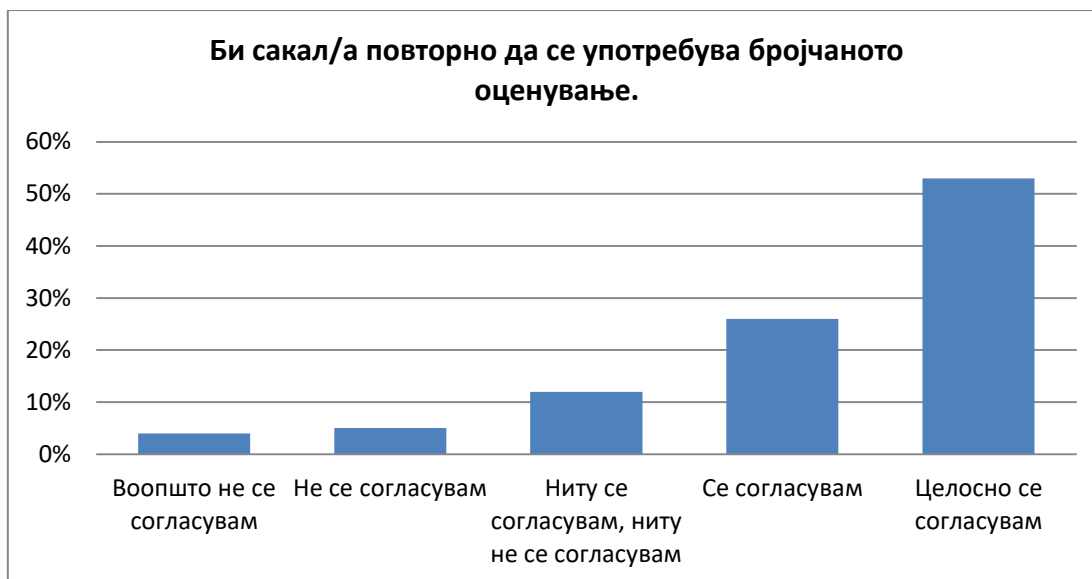


Графикон бр.28. Преференции на наставниците за видот на оценување

Тврдење: Би сакал/а повторно да се употребува бројчаното оценување.

Став	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Делумно се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Бр. на родители	3	4	9	19	39

Табела бр.29 Преференции на родителите за видот на оценување



Графикон бр.29 Преференции на родителите за видот на оценување

Дополнително ги прашавме и учениците да се изјаснат околу начинот на кој тие сакаат да бидат оценувани од нивните наставници, а резултатите од нивните одговори се дадени во графикон бр.26.



Графикон бр.30 Преференции на учениците за видот на оценување

Иако од целокупната анализа на анкетните прашалници можевме да забележиме неодобрување и нецелосно прифаќање на описното оценување, сепак резултатите од ова прашање се и повеќе од поразителни за овој процес во оценувањето. Бројот на наставници и родители кои изјавија дека со задоволство би се

вратиле на бројчаното оценување е неспоредливо повисок од незначителниот низок број на оние кои се задоволни од овие промени во оценувањето на учениците. Мора да признаеме дека и учениците повторно изненадуваат со нивните ставови околу ова прашање со тоа што дури 86% се определуваат да бидат бројчано оценувани, наспроти 14% кои го одбраа описното оценување.

2. Приказ и интерпретација на резултатите од независните варијабли

Дополнително на ова истражување сакавме да утврдиме дали постојат позначителни разлики во мислењата кај наставниците околу воведувањето и ефектите од описното оценување, а кои произлегуваат од разлики на полот, местото на работа и работниот стаж на наставниците. Тоа покрај другото ќе ни даде и одговор дали некоја од овие карактеристики има поголема улога во овој негативен став кој наставниците го заземаат кон описното оценување или пак причините за тоа треба да се бараат во некој друг фактор. Резултатите од ова се презентирани во продолжение во вид на посебни табели за секоја од посебните хипотези, а статистичката обработка е преку Пирсоновиот коефициент на корелација. Подеталното прикажување на резултатите е дадено во *прилог 10* од овој труд.

Описното оценување придонесува за подобрување на мотивацијата кај учениците							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	5	4	5	1	1	r = - 0.2476
	Женски	34	42	17	3	0	
Работно искуство	1- 10 год.	15	13	8	1	0	r = + 0.121
	11-20 год.	13	18	9	0	0	
	21-30 год.	9	10	2	3	1	
	31-40 год.	2	3	3	0	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	29	40	16	3	1	r = -0.1277
	Село	10	5	6	1	0	

Табела бр.30 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрувањето на мотивацијата кај учениците

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрување на мотивацијата кај учениците.

Описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	3	6	2	2	3	r= -0.1526
	Женски	19	23	39	10	4	
Работно искуство	1- 10 год.	9	10	12	5	1	r= 0.0937
	11-20 год.	9	7	19	2	3	
	21-30 год.	3	9	7	3	3	
	31-40 год.	1	2	3	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	18	27	34	7	3	r= 0.1957
	Село	4	2	7	5	4	

Табела бр.31 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрувањето објективноста во оценувањето

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрување на објективноста во оценувањето.

Описното оценување го намалува стресот кај учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	2	1	4	5	4	r= -0.0713
	Женски	11	14	23	34	13	
Работно искуство	1- 10 год.	4	5	8	16	4	r= 0.0182
	11-20 год.	6	5	12	13	4	
	21-30 год.	2	4	6	4	9	
	31-40 год.	0	1	1	6	0	
	> 40 год.	1		0	0	0	
Работно место	Град	9	13	25	32	10	r= 0.0013
	Село	4	2	2	7	35	

Табела бр.32 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во намалување на стресот кај учениците

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување врз намалувањето на стресот кај учениците.

Описното оценување го зголемува квалитетот во оценувањето.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	5	5	5	2	0	r= 0.0695
	Женски	18	34	30	10	3	
Работно искуство	1- 10 год.	9	13	12	3	0	r= 0.1754
	11-20 год.	11	15	9	5	0	
	21-30 год.	2	7	10	3	3	
	31-40 год.	1	4	4	0	0	
	> 40 год.	1	0	0	0	0	
Работно место	Град	17	35	29	7	2	r= 0.0254
	Село	6	4	6	5	1	

Табела бр.33 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во зголемувањето на квалитетот на оценување

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во зголемувањето на квалитетот на оценување.

Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	2	5	6	3	1	r= -0.0708
	Женски	19	23	36	15	2	
Работно искуство	1- 10 год.	10	9	11	6	1	r= 0.1722
	11-20 год.	8	13	13	5	1	
	21-30 год.	3	3	13	5	1	
	31-40 год.	0	2	5	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	16	24	35	12	3	r= -0.0387
	Село	5	4	7	6	0	

Табела бр.34 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу потребата од воведување на описното оценување во РМ

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу неопходноста од воведување на описното оценување во РМ.

Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	1	6	4	4	1	r= -0.0204
	Женски	14	21	35	18	7	
Работно искуство	1- 10 год.	7	9	10	9	2	r= 0.111
	11-20 год.	6	10	16	6	2	
	21-30 год.	2	6	8	5	4	
	31-40 год.	0	1	5	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	11	25	31	18	4	r= 0.0361
	Село	4	2	8	4	4	

Табела бр.35 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу можноста на описното оценување за поцелосно следење на напредокот кај учениците

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу можностите на описното оценување за поцелосно следење на напредокот кај учениците.

Описното оценување придонесува да се подобри на успехот на учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	4	4	4	3	1	r= -0.0119
	Женски	17	37	29	8	4	
Работно искуство	1- 10 год.	9	12	11	5	0	r= -0.0438
	11-20 год.	5	19	14	1	1	
	21-30 год.	5	6	6	4	4	
	31-40 год.	1	4	2	1	0	
	> 40 год.	1	0	0		0	
Работно место	Град	19	33	25	8	4	r= 0.0985
	Село	2	8	8	3	1	

Табела бр.36 Влијанието на независните варијабли врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрувањето на успехот кај учениците

Вредностите на коефициентите на корелација покажуваат дека полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување врз подобрување на успехот на учениците.

Како што може да се види од наведеното може да заклучиме дека полот, работното искуство и местото на работа на наставниците *немаат никакво влијание* врз нивното мислење околу потребата и ефектите од воведувањето на описното оценување. Оваа независност во мислењата покажува дека причините за негативните ставови кои повеќето наставници ги заземаат околу ова прашање треба да се бараат во некои други фактори кои не произлегуваат од одредени персонални разлики меѓу наставниците, како пол, возраст и сл.

IV. Предлог мерки за подобрување на процесот на описното оценување

Истражувањето, покрај другото покажува дека само мал дел од испитаните наставници (24%) се изјаснија дека чувствуваат потреба од дополнителна обука од областа на описното оценување, додека останатиот дел се или неодредени со 30% или пак презаситени од постојано следење на обуки во кариерниот развој со дури 46% застапеност. Сепак резултатите од истражувањето, но и анализата на педагошката документација, исто така покажуваат дека постојат сериозни проблеми во реализирањето на описното оценување во практиката и потребни се дополнителни интервенции во оваа област доколку сакаме описното оценување да го достигне својот потенцијал и да придонесе во подобрување на педагошко – психолошката практика во образованието во РМ.

За таа цел сметаме дека чистото презентирање и интерпретирање на резултатите нема да биде од било каква образовна или општествена корист, доколку не е дополнето со одредени предлог мерки кои се во функција за надминување на воочените проблеми. Од тие причини ова поглавје е посветено на презентирање на практични насоки кои произлегуваат од теоретските сознанија кои се однесуваат на еден исто така релативно нов поим во македонската практика – повратните информации.

Уште на почетокот да разјасниме дека тука не станува збор за т.н. прости повратни информации во вид на бројчана писмена или усна оценка која учениците отсекогаш ја добивале од своите наставници, туку се мисли на квалитетни, ефективни и дескриптивни повратни информации кои за среќа, полека, но сигурно го наоѓаат своето место и во нашата училишна пракса.

Иако и самото описно оценување на некој начин претставува повратна информација околу напредокот и постигнувањата на учениците, во овој контекст повратните информации ќе ги гледаме од аспект на комуникацијата која наставникот треба да ја има со учениците во текот на целата година, а не само на оние задолжителни тромесечни или сумативни оценувања. Оваа комуникација може да се одвива усно или писмено и она што ги прави овие повратни информации посебни е

формативната функција кои тие ја имаат, а која не секогаш е дел од официјалните описни оценки.

Доколку наставниците правилно ја разберат намената на повратните информации и ги почитуваат карактеристиките, принципите и стратегиите за нејзина правилна употреба, тие ќе станат незаменлива алатка во процесот на описното оценување на учениците, па затоа не е случајно што овој дел од трудот ќе биде посветен токму на повратните информации и нивната поврзаност со овој вид оценување.

Заради честата употреба на терминот повратна информација во овој труд, понатаму ќе се среќава кратенката ПИ како замена за овој поим.

1. Концептуализација на повратните информации

1.1. Дефинирање на повратните информации

Повратната информација или уште популарно наречена фидбек (терминот е преземен од англискиот збор feedback) претставува организирана информација која една личност (испраќач) му ја дава на друга (примач) во вид на порака за тоа како доживеала одредено однесување или ситуација, и за тоа што смета дека е позитивна, а што негативна карактеристика на таа ситуација.

Во однос на дефинирањето на повратната информација како дел од образовниот процес, се среќаваме со најразлични определби, започнувајќи од оние наједноставните кои под овој поим ја подразбираат „секоја информација, која им се обезбедува на учениците а која се однесува на некоја активност поврзана со нивниот процес на учење“ на Блек и Вилијам (Black & William, 1998), па сè до покомплексни дефиниции или определби, од типот „информација за јазот меѓу моменталното ниво на совладаност на материјалот и посакуваното ниво на усвоеност на зацртаните цели, а која се користи за надминување на таа разлика“, на Рамапрајсад, (Ramaprasad).⁹⁸

⁹⁸ Paul Black and Dylan William, 1998, *Assessment and classroom learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Phi Delta Kappan, p. 47

1.2. Елементи на повратните информации

За еден наставник да може правилно да ги користи повратните информации, тој мора да ги познава основните елементи на ПИ и да знае во колкава мера нив да ги искомбинира, за да се постигне максимален ефект од нивното користење. Сузан Брукхарт (Susan Brookhart, 2008) ги издвојува следниве елементи, како основни сегменти на содржината на една ПИ:⁹⁹

- **Фокус**

Според Хети и Тимперли (Hattie и Timperley, 2007) фокусот на повратната информација разликува четири нивоа:

- *ПИ за задачата* кој вклучува информирање околу грешките – дали нешто е точно или не. Исто така, содржи информации за квалитетот на сработеното, често споредени со однапред дадени критериуми. Еден од проблемите на фокусирањето на ПИ кон задачата е тоа што тоа нема трансфер кон други задачи, бидејќи информацијата се однесува единствено на зададеното задолжение/задача, па овие ПИ не се толку корисни за напредокот во учењето, кој е во фокусот на ПИ кои информираат за напредокот на ученикот.
- *ПИ за напредокот за задачата* им укажуваат на учениците како тие им пристапиле на задачата, каков е квалитетот на сработеното и ги насочуваат кон алтернативни стратегии кои би им биле од корист.
- *ПИ за саморегулација* е процес преку кој учениците го следат и контролираат сопственото учење. Од степенот на развиеност на овој процес ќе зависи дали учениците ќе бараат, прифаќаат, даваат ПИ и дали воопшто реагираат на нив. Поамбициозните ученици бараат дополнителни информации од наставниците, кога сметаат дека тие им се потребни, додека, пак, останатите се потпираат само на надворешните фактори, односно на ПИ кои наставникот им ги дава, без самостојно да бараат појаснувања за нивните оценки или нивните активности воопшто. Учениците се поподготвени да ги прифатат ПИ доколку

⁹⁹ Susan M. Brookhart, 2008, *How to give effective feedback to your students*, Association for supervision and curriculum development Alexandria, Virginia USA, p. 19

имаат самодоверба во способноста за учење и доколку мислат дека таа информација е корисна, па оттаму и вредна за дополнителен напор.

- *ПИ за ученикот како личност.* ПИ за личноста на ученикот (коментар од типот „паметно дете“), не е добра идеја од две причини. Прво, не содржи информации кои се корисни за понатамошниот напредок, па оттука не е формативна. Втората причина е уште понегативна, а тоа е дека може да создаде мислење кај учениците дека интелигенцијата и напредокот се вродени, што имплицира дека постигнувањето е нешто врз што ученикот нема контрола, па тој престанува постигнувањето да го асоцира со трудот/напорот.

- **Споредба**

Познато е дека постои нормативно оценување (споредување на резултатите на поединецот со резултатите на останатите ученици) и критериумско оценување (споредување на резултатите на поединецот со однапред определен стандард или критериум). Добрата ПИ, исто така, користи и споредба и тоа споредба со критериум. За да постои ваква ПИ првенствено наставникот мора да ги сподели зацртаните цели со своите ученици. *Што е целта? Како ќе знаат колку блиску се до нејзино остварување? Колку напреднале преку одредена задача?* Ваквото споредување при оценувањето е корисно, покрај другото, и за оние ученици кои мислат дека не можат да напредуваат и да ги подобрат своите резултати.

Од друга страна, пак, споредувањето на сработеното со она на останатите ученици, не само што не придонесува за напредок во учењето туку и ги дели учениците на повеќе или помалку успешни ученици, што може негативно да се одрази на самодовербата на учениците. Ваквата споредба е неизбежна при сумативното оценување на учениците кое е јавно и транспарентно, па оттука уште повеќе се гледа потребата од дополнителна ПИ која ќе објасни зошто е добиена таа оценка и што може ученикот да направи за да ги подобри своите резултати.

- **Функционалност**

Дескриптивните ПИ не се едноставни ниту за пишување, а уште помалку за правилно интерпретирање. Шансите за разбирање на ПИ се намалуваат доколку таа е исполнета со судови. Ова особено се однесува на оние ученици кои имаат помала самодоверба во својата способност за учење, така што овие ПИ ги гледаат како уште една критика за нивната „неспособност“. Во ваквите случаи, пожелно е да се истакне напредокот во актуелните достигнувања во споредба со претходните, како и да им се предложат едноставни чекори со кои ќе можат уште повеќе да напредуваат во учењето. Потоа, да им се посочи на напредокот кој го направиле благодарјќи на тие чекори и така да се продолжи работата во круг сè додека е потребно. Уште еден предлог за учениците полесно да ја прифатат дескриптивната ПИ е на почетокот наставниците да им ја даваат без придружна бројчана оценка и на неа учениците да се гледаат како на подготовка за тестирањето по кое ќе се даде сумативен резултат.

- **Валентност**

Валентноста/валенцијата всушност ги претставува позитивните или негативните вредности, што луѓето им ги припишуваат на резултатите.¹⁰⁰

Повратните информации треба да бидат позитивно насочени. Но тоа не значи дека тие треба да бидат забавни или, пак, да се кажува дека сè е добро изработено, кога постојат неправилности. Позитивноста се однесува на постоење поврзаност меѓу работата на ученикот и критериумот за добро исполнета задача. Треба да се истакне она што ученикот добро го совладал, да се посочи она што треба да се подобри и да се предложат мерки за помош за да се надминат евентуалните недостатоци.

- **Јасност**

Оваа карактеристика е многу разбирлива самата по себе – за една ПИ да биде корисна, таа мора да биде разбирлива за оние за кои е наменета. Учениците доаѓаат

¹⁰⁰ Marc Buelens, Herman Van Der Broeck, Karlien Vanderheyden, 2006, *Organizational Behaviour*, McGraw – Hill Education, New York, p. 214

од различни средини, користат различен вокабулар и имаат различни искуства. Единствено мерило за степенот на јасност, без разлика дали се работи за пишувана или усна форма на ПИ, е колку информацијата е разбирлива за ученикот.

- **Тон**

Тонот се однесува на квалитетот на изразот на пораката во ПИ и има големо влијание врз тоа како ученикот неа ќе ја разбере. Тој се забележува во изборот на зборовите и во стилот и е многу повеќе од само јазичната префинетост. Тонот е оној кој има моќ да го инспирира или да го обесхрабри ученикот. Од преголема важност е да се изберат зборови кои им пренесуваат на учениците порака дека тие се оние кои се одговорни за своето учење и кои мотивирачки ќе влијаат врз нив.

Исто така, треба да се има предвид дека тоа не значи дека ПИ секогаш треба да биде исклучиво позитивна и да утешува. Доколку има пропусти или грешки во работата на ученикот, не смее да им се дава ПИ која само ќе ја пофалува нивната работа, со цел да не се демотивира ученикот. Ова не само што не е правилно туку е и контрапродуктивно. Ученикот може да заклучи дека неточни факти или концепти се точни и како такви понатаму да ги применува во неговата работа. Тоа може да доведе дури и до развивање на чувство кај ученикот дека какво било извршување на задачите е прифатливо или, пак, дека наставникот не ги знае точните одговори или, пак, дека не им обрнува доволно внимание на нивните одговори.

1.3. Карактеристики на ефективните повратни информации

Има големи дискусии околу тоа кои се основните карактеристики кои ги опишуваат ефективните повратните информации, па така различни автори се определуваат за различни поделби, но скоро сите се сведуваат на истата суштина.

Тука се користи поделбата која ја навеле Елавар и Кроно (Elavag и Crono, 1985), а која се сведува на следниве карактеристики:¹⁰¹

¹⁰¹ Џејмс Х. Мек-Милан, *Оценување во училиницата; принципи и практики за ефективна настава базирана на стандарди*, Pearson, стр.139

1.3.1. Поврзување на достигнувањата со целите и стратегиите

Првата од овие суштински компоненти е тоа дека повратните информации покажуваат како достигнувањата се споредуваат со одреден стандард, пример или цел. Многу јасно е дека е важно учениците пред учењето и оценувањето да ги знаат целите според кои ќе бидат оценувани, што ќе доведе до значително олеснување кај учениците при толкувањето како нивните достигнувања се споредуваат со бараните цели, а се олеснува и процесот на самоевалвација. Целите (кои се дадени во наставните програми) може да се напишат на таблата со што на учениците ќе им бидат конкретизирано што сè треба да постигнат), да се истакне пример од работа на ученик и да се зајакне значењето на бодовите и оценките, за овој процес да се направи поефикасен.¹⁰²

Истражувањата покажуваат дека кога целта е конкретна, со скромна тешкотија и достижна, се зајакнува и мотивацијата на учениците. За учениците со помалку задоволителен успех, можеби треба да се постават цели кои обезбедуваат иницијален успех, пред да се премине на цели кои се потешки за постигнување.

Посебно ефективна техника е на учениците да им се дадат повратни информации за тоа колку добро тие ги применуваат конкретните стратегии или чекори за размислување. Самоефикасноста и мотивацијата се зајакнуваат кога учениците знаат дека нивниот приод кон учењето е конкретен. За наставниците најдобро е успешните резултати да ги поврзуваат со применетите стратегии.

1.3.2. Наведување на напредокот што учениците го направиле

Прибирањето на информации за постигањата на ученикот и нивното систематско бележење не е цел за себе. Тоа би било само губење на време ако едновремено тие записи не се користат како ПИ до ученикот и неговите родители со укажувања што и како да се направи за да се постигнат подобри резултати. Тоа е формативно

¹⁰² Токму овој сегмент беше често посочуван од страна на поголем број на родители, како недостаток во практичното остварување на описното оценување во нашите училишта. Родителите, но и учениците сакаат да имаат јасен увид (во вид на листа) од целите на наставната програма кои учениците треба да ги совладаат.

оценување кое се базира на посеопфатна дијагноза за тоа како ученикот напредува, на какви тешкотии наидува, како ги совладува и сл.¹⁰³

Напредокот се наведува со тоа што повратните информации се ставаат во контекст на претходните и на очекуваните достигнувања. Ова го поттикнува ученикот и помага во дефинирање на тоа што следно треба да се направи.

1.3.3. Укажување на корективните акции кои учениците можат да ги преземат

Корективната акција на учениците им дава конкретни чекори кои можат да ги преземат за да се подобрат. На пр., „Во твојата писмена работа си направил неколку грешки при употребата на запирката. Те молам, врати се во поглавје 3 од твојот учебник и повтори ги правилата за користење на запирката.“ Често, ова најефикасно може да се направи ако се праша ученикот кои акции треба да ги преземе за да се подобри. Умешноста тоа да се направи без осудување е од клучно значење за ефективната настава. Судовите за тековното ниво на достигнувања, посебно кога се споредуваат со другите ученици, не се корисни кога на учениците треба да им се покажат следните чекори кои тие можат да ги направат за да се подобрат. Исто така, треба да се нагласи дека и на учениците кои го совладале концептот или вештината им требаат повратни информации за да им се каже кои акции се потребни за да го прошират и да го продлабочат своето разбирање. Не станува збор за корективна мерка во смисла дека постои некој недостаток кој треба да се поправи, туку ваквите повратни информации ги одржуваат учениците во колосек и ги учат на важноста на дијагностицирањето за она што тие го научиле и за она што треба да го научат.

1.3.4. Често и непосредно давање на повратни информации

Најдобриот вид на повратни информации се оние кои се даваат континуирано, откако ќе се реализираат одредени активности. Овој начин не е вообичаен во училиште, освен со помош на најновите компјутерски програми (овој начин на ПИ е предвиден во новите измени во образовниот систем, но поради недоволната обученост на наставниците и големиот број на ученици, сè уште не дел од

¹⁰³ Попоски, 2005, стр. 212

секојдневната практика), но повратните информации што се даваат зачестено и навремено се многу подобри од оние кои се добиваат само по комплетирањето на достигнувањата.

Токму тоа е една од причините поради кои се препорачува зачестено тестирање, иако тестирањето само по себе не гарантира соодветни повратни информации. Се разбира, ова претпоставува и дека тестовите навреме се вратени, што е задолжително доколку резултатите се користат како повратни информации за подобрување на учењето.

Обезбедувањето на позачестени и непосредни повратни информации се препорачува кога се преземаат следниве активности:

- се развиваат или избираат активности со вградени можности за повратни информации;
- директно се набљудува индивидуалната работа;
- се обезбедуваат примери и упатства за учениците, за да можат тие да направат самооценување;
- се користат примери од тековната работа на учениците, со цел грешките и корекциите да им се покажат на сите ученици.

1.3.5. Давање на конкретни и описни повратни информации

При давањето на повратни информации е важно да се биде колку што е можно поконкретен и описен во изразувањето. Ако повратните информации се нејасни или генерални, тие веројатно нема да бидат корисни за ученикот, туку ќе пренесат само чувство дека постигнувањата се добри или лоши. Малку се постигнува доколку ПИ се повеќе компаративни отколку описни. Ако некој ученик добие информација дека направил повеќе од неговите соученици и не му се укажува на тоа што го направил подобро, а во што згрешил, тогаш не му се дава шанса тој да се подобри.

Проблемот во практиката е што овие посакувани повратни информации се сведуваат на т.н. изрази од типот „браво“ , „добро сработено“ , „одлично“ , „може подобро“ итн. Овие се нејасни пораки и во функција на повратни информации,

доколку воопшто можат така да се наречат, обезбедуваат многу малку корисни резултати. Она што треба да им се дава на учениците се конкретни, описни коментари за грешките или некоректните стратегии и да се внимава оваа критика да биде балансирана со коментари за напредокот и за позитивните аспекти на работата на ученикот.

Треба да се нагласи и дека повратните информации треба да бидат дадени на јазик кој ученикот може да го разбере и да дејствува со него. Само затоа што повратните информации се конкретни, не значи дека ученикот може да ја интернализира пораката и да преземе чекори да се подобри.

1.3.6. Повратните информации треба да се фокусираат на клучните грешки

Обезбедувањето детални и конкретни повратни информации за секој ученик во однос на домашната работа и другите задачи, е непрактично. Потребно е да се направи избор на она на што ќе се стави фокусот и најдобро е да се утврди што е најкорисно за ученикот. На пример, релативно лесно е да се даде ПИ за погрешниот правопис или за граматичките грешки на учениците, но дали тоа е најважниот аспект на пишаната задача за која на ученикот му требаат повратни информации?

Една студија од наставници на шестоодделенци покажала дека повратните информации можат драматично да се подобрат кога наставниците поаѓаат од четири прашања (Елвар и Корно; Elwar & Corno, 1985). Првото прашање му помага на наставникот да се фокусира на значајните грешки, останатите прашања на различен начин ги резимираат другите карактеристики на ефективните повратни информации:

1. Која е клучната грешка?
2. Која е веројатната причина поради којашто ученикот ја направил грешката?
3. Како може да се насочи ученикот за тој да ја избегнува оваа грешка во иднина?

4. Што е тоа што ученикот добро го направи, што може да се забележи во однос на тоа?

1.3.7. Фокусирање кон напорот

Мотивацијата се зајакнува ако учениците веруваат дека биле успешни поради напорот којшто го вложиле (Пинтрич и Шунк; Pintrich & Schunk, 2002). Коментарите за напорот се корисни бидејќи тие помагаат во воспоставувањето на позитивна самоефикасност, којашто пренесува способност активноста да се направи на успешен начин. Оттука, наставниците можат да укажат на тоа како конкретниот напор на ученикот е причината за точниот одговор. Признанијата за напорот се посебно важни за учениците со помалку задоволителен или задоволителен успех.

Многу често овие ученици мислат дека кога тие се успешни тоа се должи на надворешна причина (среќа, помош од наставникот), наместо на внатрешна причина, како што е напорот.

Покрај овие, постојат уште многу посакувани карактеристики на ПИ кои служат како надополнување на претходно наведените, но тука се наведуваат само уште неколку за кои се смета дека целосно ќе ја дополнат суштината на една ефективна ПИ.¹⁰⁴

1.3.8. ПИ треба да му дава можност на ученикот да реагира

Ученикот не смее само формално да биде вклучен во размената на информации, тој не треба да биде само слушач на коментарите и советите на наставникот. Добрата ПИ, всушност, го води ученикот кон тоа самиот да ги осознае силните и слаби страни во неговото учење и да изнаоѓа начини за подобрување. Доколку комуникацијата е успешна, ученикот пројавува желба за подобрување и надминување на констатираните слабости и има план како тоа може да се постигне.

¹⁰⁴ Примена на стандардите за оценувања на учениците, USAID, стр. 40

1.3.9. ПИ треба да е индивидуализирана и со позитивна насоченост кон личноста на ученикот

Треба да се има предвид дека причините за исти или слични грешки и слабости во знаењето, најчесто не се исти кај сите ученици. Во процесот на обликување на ПИ, всушност, и самиот наставник доаѓа до сознание дека учениците се разликуваат меѓу себе и дека и повратните информации за секој од нив треба да бидат индивидуализирани.

Дескриптивните ПИ ги одразуваат посебностите на секој ученик. Се искажуваат со описи, формулации кои се различни од ученик до ученик, онака како што тие се разликуваат меѓу себе според постигањата, субјективните можности и објективните услови во кои секој од нив живее и учи. Со поединечните белешки се искажува единственоста и неповторливоста на секоја индивидуа. Индивидуализираната (персонализирана) ПИ позитивно влијае на мотивацијата на ученикот за работа.¹⁰⁵

За да може еден наставник да даде квалитетна дескриптивна ПИ за секој ученик посебно, потребно е солидно познавање на секој ученик од аспектот на секоја компонента што е предмет на оценување и вреднување. Тоа значи дека наставникот мора континуирано да го следи развојот на секој ученик и секогаш да има доволно релевантни информации:

- *За знаењето на ученикот:* да знае со какви предзнаења стартувал ученикот, колку напредувал и на какви тешкотии наидува во усвојувањето на новите знаења, со каков успех ги применува стекнатите знаења итн.

- *За способностите на ученикот:* да знае какви интелектуални, психомоторни и сензорни способности има ученикот, а кои се од значење за напредување по соодветниот наставен предмет; да знае за евентуален талент или посебни недостатоци или пречки; за вербални способности на учениците итн.

- *За интересите и ставовите на ученикот:* да знае каков интерес пројавува ученикот кон предметот (активен интерес и како се манифестира, пасивен интерес,

¹⁰⁵ Попоски, 2005, стр. 211

каков е интензитетот и каква е трајноста на интересот; каков е ставот на ученикот кон соодветниот предмет, како го пројавува својот став и сл.).

•*За работните навики на ученикот:* да ги знае, се разбира, пред сè, оние поврзани со учењето – како ученикот го планира своето учење, колку редовно и уредно ги извршува сите училишни и домашни обврски, како се служи со разновидни извори на учење, колку е самостоен во работата и др.

•*За објективните услови во кои ученикот живее и работи:* да ги знае станбените прилики, материјалните услови во домот, културното и образовното влијание на семејството и сл.

Покрај споменативе аспекти, пожелно е наставникот да знае и за одредени црти на личноста на ученикот како што се на пример, трудољубивост, чесност, дружељубивост, кооперативност, одговорност итн.

1.3.10. ПИ не му нуди на ученикот директна помош

Преку давање на директна помош со целосни решенија, на учениците им се одзема можноста за учење. Одмерената, навремена и посредна помош ја поттикнува сознајната активност кај учениците, делотворно влијае врз нивната мотивација за учење, помага при развојот на вештините за самостојно интервенирање и овозможува подобро учење на ученикот. Затоа, со повратната информација наместо да им се даде директна помош, учениците треба да се поттикнат:

- ✓ Да си помагаат меѓу себе;
- ✓ Да поставуваат прашања во врска со она што не го знаат или им причинува тешкотија;
- ✓ Да размислуваат дека „неуспехот“ е значаен чекор на патот кон успехот и дека погрешните решенија во почетокот се нормален пат кон успехот;
- ✓ Рефлексивно да размислуваат (да направат лична анализа) за своите постигнувања и грешки. Со тоа им се помага да станат свесни за своите добри и слаби страни.

1.4. Ефекти од квалитетна повратна информација

Не е случајно што повратните информации веќе подолг временски период се неизоставен дел од современата образовна практика. Нивната употреба е силно поткрепена и од бројните истражувања кои ги испитуваат ефектите кои навремената и квалитетната повратна информација ги имаат врз постигањата на учениците. Дел од тие истражувања покажуваат дека учениците кои добивале вакви ПИ во 75% од случаите постигнале повисок краен резултат во споредба со претходно утврдените стандарди за оценување¹⁰⁶. Во продолжение ги истакнуваме најзначајните придонеси кои редовното и правилно користење на ПИ ги носат во воспитно-образовниот процес и кои даваат јасна слика зошто тие се клучен дел од формативното оценување.

1.4.1. Повратната информација го подобрува учењето на ученикот

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

Повратната информација му помага на ученикот да го подобри своето учење така што му овозможува:

- Да ги осознае сопствените постигнувања, да стане свесен за добрите страни на своето учење, за тоа дали и колку напредувал – што добро научил, во споредба со своите претходни успеси, да ја согледа разликата меѓу планираната (очекуваната) и постигнатата цел (знаење).
- Да ги осознае сопствените слабости, грешки и тешкотии во учењето, но и причините за тоа – во што и зошто не напредува, или не е доволно успешен.

¹⁰⁶ J. Цветкова, 2001, стр.129 (од *Примена на стандардите за оценување*)

- Да добие насоки (упатства) за потребните активности со кои ќе успее да ги надмине констатираните пропусти и празнини во знаењето, но и за начините и постапките на учење.
- Да стекнува рефлексивен увид во сопствените сознајни и други (некогнитивни) процеси, во размислувањето за сопственото учење и наученото.

1.4.2. Добрата повратна информација го мотивира ученикот

- Навремената, соодветна и релевантна повратна информација позитивно влијае врз мотивацијата за учење. Кога таа кажува колку ученикот е блиску до поставената цел, тоа може да го охрабри да постигне и повеќе, дури и да користи нови стратегии за учење.
- Кога повратната информација кажува дека ученикот ја постигнал целта, тогаш тој се чувствува задоволен, компетентен и со верба во себе дека може да си постави нова и повисока цел.
- Мотивира онаа повратна информација која не е дадена во вид на суд и не е насочена кон личноста на ученикот. Таквиот пристап овозможува ученикот да добие енергија за учење, односно кај него развива желба да учи и волја да го регулира развојот на сопственото учење. Тоа е енергија која на ученикот му е потребна за да успее да ги постигне посакуваните цели и да ги задоволи сопствените потреби (мотиви, интереси, намери, љубопитност).

1.4.3. Ефективната повратна информација овозможува самостојно водење на учењето

Самостојното водење на учењето е процес на негово самостојно регулирање, насочување, набљудување, развивање и креирање. Тоа е учење, кое, по правило, е организирано за постигнување на т.н. лични постигнувања. За да може ученикот самостојно да го планира, насочува и изведува учењето, потребна му е информативна ПИ од наставникот. Тоа го овозможува само онаа ПИ која е продукт на конструктивистички насочено оценување на учењето што ги поврзува

метакогнитивните стратегии за учење, декларативното и процедурално знаење, како и емоционалната компонента (интересите, убедувањата, намерите и сл.).

Самостојното обликување, пак, на упатствата за учење, ефективната ПИ покрај другото, го овозможува и на тој начин што поттикнува на соработничко учење, при што учениковите самостојно обликувани упатства постојано (тековно) се усогласуваат со насочувањето од наставникот кон поучувањето (индивидуализацијата).

Покрај тоа што повратната информација помага за вреднување на напредокот на ученикот, таа во процесот на утврдување на знаењето, на ученикот треба да му овозможи посамостојно вреднување на постигнувањата и определување на личните цели за идното учење. Тоа е можно кога, врз основа на претходно утврденото знаење во текот на проверувањето, на ученикот ќе му се даде соодветна информација во насока која ќе ги опфаќа наредните степени на учење и вреднување на резултатите од учењето. Насочувањето треба да се базира на позитивно поттикнување на регулирањето на успешното решавање на проблемите. Улогата на вредната ПИ е информирање истовремено со позитивното поттикнување за одржување на енергијата за развој на учењето и презентирање на наученото.

Преку постапките за следење на напредокот со цел да му се даде на ученикот ПИ и преку дијалогот меѓу наставникот и ученикот, наставникот доаѓа до сознанија за напредокот на ученикот кои ги користи во процесот на дијагностичкото, формативното, а понекогаш и на сумативното оценување.¹⁰⁷

¹⁰⁷ *Примена на стандардите за оценување на учениците*, материјали за обука на обука 1, USAID, 2008, стр. 42

1.5. Предлог модел за збогатување на училишната практика при описното оценување (Блумов концепт)

Пример 1: Оценување на напредувањето и постигањата во различни домени

Когнитивен домен		
Категоријално ниво	Инструктивно/ посакувано ниво	Поврзување на дијагностицираното ниво со наставните цели
Знаење: Препознавање и помнење на податоци и информации.	идентификува опишува дефинира именува избира репродуцира	Пр. Ученикот/та именува бројни и небројни именки.
Разбирање: сфаќање на значењето, трансформирање, реорганизација и интерпретација на содржини. Одговара на прашањата со свои зборови.	објаснува парафразира резимира класификува разликува претвора обопштува	Пр. Ученикот/та претвора дробки во децимални броеви .
Примена: Применува информации во нови ситуации. Го применува она што е научено во училишната во практиката.	применува пресметува открива демонстрира прилагодува подготвува спроведува	Пр. Ученикот/та применува равенки со една непозната во текстуални задачи.
Анализа: расчленување на содржината или концептот на составни делови за да може да се разбере организациската структура.	разложува споредува открива врски илустрира организира прави шеми прави поделби	Пр. Ученикот/та разложува троцифрени броеви и истите ги собира и одзема. Пр. Ученикот/та хронолошки ги подредува настаните од книгата/текстот/приказната...
Синтеза: гради структура или шаблон од различни елементи. Составува делови за да добие целина на ново или оригинално решение.	конструира дизајнира категоризира комбинира креира реорганизира формулира планира	Пр. Самостојно составува приказна по дадени илустрации.
Евалуација/вреднување: донесува судови за вредноста на идеите, информациите или квалитетот на работата.	оценува заклучува критикува аргументира интерпретира оправдува поддржува	Пр. Со аргументи ги брани своите ставови и мислења на темата „Најдобра професија е...“

Афективен домен		
Категоријално ниво	Инструктивно/ посакувано ниво	Поврзување на дијагностицираното ниво со наставните цели
Примање: пасивно обрнување на внимание од страна на ученикот	идентификува именува селектира лоцира покажува следи	Пр. Ученикот/та покажува интерес за читање.
Реагирање: ученикот активно учествува во процесот на учење со тоа што не реагира само на одреден стимул туку, исто така, активно реагира на одреден начин	дискутира објаснува парафразира резимира помага чита известува пишува	Пр. Ученикот/та пишува состав во кој го објаснува значењето на водата за животната средина.
Проценување: ученикот дава вредност на одреден предмет, појава или информација	оправдува подржува демонстрира критикува аргументира интерпретира прилагодува	Пр. Ученикот/та ја подржува иницијативата за засадување нови дрвја во училишниот двор.
Организирање: ученикот може да собере и поврзе разни информации и идеи и да ги прилагоди на сопствениот начин на размислување	споредува организира реорганизира интегрира открива врски категоризира комбинира конструира прави поделби	Пр. Ученикот/та организира хуманитарна акција за собирање средства за социјално загрозуени семејства.
Усвојување: ученикот се стекнува со одредено мислење, верување или вредности кои влијаат на неговото однесување, па така стануваат негови/нејзини карактерни особини	оценува оправдува заклучува ревидира предлага верификува	Пр. Ученикот/та предложува нови решенија за надминување на одредени општествени проблеми.

Психомоторен домен		
Категоријално ниво	Инструктивно/ посакувано ниво	Поврзување со наставни цели
Набљудување: како некој поинтересен ја изведува активноста или се чита опис на тоа како да се изведе вежбата.	слуша гледа идентификува набројува опишува именува разликува избира	Пр. Ученикот/та ги опишува правилата за играње ракомет.

Имитирање: свесно следење на инструкциите кои се даваат.	копира повторува имитира прилагодува подобрува се обидува	Пр. Ученикот/та ги повторува чекорите од народните танци.
Вежбање: поврзување на секвенците од активността, при што се води грижа за координацијата и брзината.	прилагодува покажува составува демонстрира усовршува координира поврзува одржува забрзува засилува	Пр. Ученикот/та ја поврзува музиката со ритмички движења.
Усовршување: активността се изведува автоматски, се додаваат нови креативни елементи.	категоризира комбинира креира конструира реорганизира прилагодува варира осмислува планира	Пр. Ученикот/та смислува сопствена кореографија според песна по желба.

Пример 2: Ревидирана верзија на авторите Андерсон и Крејтвол (Anderson & Krathwohl)

Ниво на знаење	Ученикот ќе може:
I Присегување на знаење Можност за репродукција во изворен облик.	Дефинира, наброи, опиши, повтори, именува, раскажи.
II Сфаќање-рабирање Воочување и поврзување на главните идеи, опишување на текот или процесот.	Класифицира, издвои, преобликува, изрази, објасни.
III Примена Решавање на проблемите во нови ситуации со применана стекнатите знаења на нов начин.	Примени, покаже, употреби, реализира, испланира.
IV Анализа Расчленување на информациите како би се утврдиле причините и последиците, изведување на докази и заклучоци.	Анализира, процени, спореди, разликува, коментира, провери, преиспита, заклучи.
V Процена (евалуација) Можност за вреднување и критични однос кон фактите и идеите.	Процени, застапува мислење, избере опција, вреднува, одбрани ставови / идеи.
VI Создавање-синтеза Можност за создавање на нови идеи, решенија, синтетизирањ на битното, воочување на нови обрасци.	Преуреди, создаде, планира, развие, формулира, предложи, организира.

Пример 3: Опишување на целокупниот аспект на личноста на ученикот

Област:	Ученикот/та...
Однесување	<ul style="list-style-type: none"> – Константно соработува со наставникот и соучениците. – Е културен и покажува убави манири во и надвор од училиницата. – Ги почитува училишните правила. – Покажува зрелост со своите постапки. – Покажува помош и љубезност кон сите соученици. – Претставува пример за добро однесување и соработување.
Пристап	<ul style="list-style-type: none"> – Покажува ентузијазам за училиштето и училишните обврски. – Покажува иницијатива и нови идеи за приклучување кон активности. – Сака да го постигне максималниот потенцијал. – Бара нови предизвици. – Презема одговорност за сопственото учење и напредок.
Карактер	<ul style="list-style-type: none"> – Покажува почит кон наставникот и соучениците. – Внимава и грижливо се однесува со училишниот ентериер. – Се грижи и ѝм помага на останатите. – Важи за доверлива личност и кај своите соученици и кај наставникот. – Бара, но и покажува поголема одговорност.
Комуникација	<ul style="list-style-type: none"> – Располага со богат речник. – Грижливо ги избира зборовите. – Јасно ги изразува идеите (и вербално и преку пишување). – Има бујна фантазија и се истакнува во креативност во пишувањето. – Може логично и убедливо да аргументира. – Ги слуша коментарите и идеите на останатите, без да ги прекинува.
Групна работа	<ul style="list-style-type: none"> – Нуди конструктивни сугестии како помош во работата на врсниците. – Прифаќа совети од соучениците и соодветно постапува со нив. – Преферира лидерски позиции во групното работење, но зазема и различни улоги според потребите и барањата. – Ги почитува и применува демократските односи во групата. – Ги охрабрува и мотивира другите членови на групата.
Интереси и таленти	<ul style="list-style-type: none"> – Добро развиена смисла за хумор. – Покажува поголемо знаење околу теми кои се му/ѝ се од посебен интерес. – Самостојно бара дополнителни информации за теми за кои е повеќе заинтересиран/а.

	<ul style="list-style-type: none"> – Читањето му/ѝ претставува задоволство и сака да аргументира за прочитаното. – Показува истакнат талент во _____ област.
Активност (учествување)	<ul style="list-style-type: none"> – Со внимание ги слуша одговорите на соучениците. – Правилно следи насоки. – Зазема активна улога во дискусиите. – Дели сопствени искуства и ставови со врсниците. – Бара појаснување кога смета дека е потребно. – Редовно волонтира за училишните обврски.
Социјални вештини	<ul style="list-style-type: none"> – Лесно стекнува пријателства. – Добро е прифатен од страна на соучениците. – Соодветно се однесува при конфликтни ситуации. – Се однесува со грижа и почит кон останатите. – Сака да разговара со соучениците за време на одморите. – Слободното време сака да го поминува со другарите.
Организираност	<ul style="list-style-type: none"> – Организирано им пристапува на училишните задачи, активности и групната работа – Рационално го користи времето. – Навремено пристигнува на училиште. – Секојдневно е добро подготвен за наставата. – Го прилагодува темпото на работа според потребите. – Си поставува реални цели со соодветна временска рамка.
Работни навики	<ul style="list-style-type: none"> – Работи совесно и напорно. – Работи самостојно. – Показува мотивациски способности. – Секогаш ги завршува домашните задачи. – Уредно и внимателно им пристапува на задачите. – Показува самодисциплинираност. – Изработува одлични проекти. – Конструктивно го користи слободното време.

**Наведените примери можат да бидат илустрација но и пример за нивно адаптирање, модифицирање кое е во функција на квалитетно унапредување на практиката на описното оценување.*

V. Заклучок

Главната цел на оваа докторска дисертација беше да се утврдат педагошко – психолошките рефлексии на описното оценување во РМ на сите субјекти кои директно или индиректно се вклучени овој процес. Оттука посебно внимание посветивме на испитување на мислењето на наставниците, не само поради тоа што тие се основните реализатори на овие процеси, туку и поради тоа што сметаме дека нивното искуство и познавање на педагошко – психолошката област ги прави најкомпетентни да дадат една реална слика за актуелната состојба во врска со описното оценување во државата. Со цел да добиеме поцелосна слика за случувањата во оваа област ги испитавме и мислењата на учениците и родителите, но и направивме анализа на конкретна педагошка документација во вид на евидентни листи и свидетелства од описно оценување на учениците.

Следејќи ги теоретските сознанија околу потребата и позитивните и негативни карактеристики на описното оценување, беа изготвени анкетните прашалници преку кои го испитавме мислењето на наставниците, учениците и родителите. Целта на овие прашалници беше да се утврди колку мислењето на наведените субјекти се поклопува или разликува со теоретските сознанија околу ефектите и потребата од воведување на описното оценување, да се утврдат потенцијални разлики во мислењата по овие прашања меѓу трите групи субјекти и на крај да се испита дали разликите во мислењата на наставниците се должат на разлики во полот, должината на работното искуство или местото на работа.

Заклучни согледувања кои произлегуваат од резултатите на емпириското истражување:

- Наставниците, родителите и учениците не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување ја зголемува мотивацијата за работа кај учениците.
- Наставниците, родителите и учениците не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето на учениците.

- Наставниците, родителите и учениците се согласуваат со теоретското тврдење дека описното оценување го намалува стресот и притисокот од високи оценки кај учениците.
- Наставниците, родителите и учениците не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување обезбедува поконкретно информирање околу напредокот на учениците.
- Наставниците, родителите и учениците не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување обезбедува поконкретно информирање околу напредокот на учениците.
- Наставниците и родителите не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување го зголемува квалитетот во оценувањето на учениците, но учениците сметаат дека со ова оценување наставниците поактивно ја следат нивната работа и се посветува поголемо внимание на нивното оценување.
- Наставниците и родителите не се согласуваат со теоретските тврдења и актуелните светски трендови дека описното оценување е неопходно во првите години од образовниот процес на учениците.
- Наставниците и родителите не се согласуваат со теоретските тврдења дека описното оценување овозможува поцелосно да се следи севкупниот напредок на учениците.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрување на мотивацијата кај учениците.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во подобрување на објективноста во оценувањето.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување врз намалувањето на стресот кај учениците.

- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување во зголемувањето на квалитетот на оценување.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу неопходноста од воведување на описното оценување во РМ.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу можностите на описното оценување за поцелосно следење на напредокот кај учениците.
- Полот, работното искуство или местото на работа на наставниците немаат скоро никакво влијание врз мислењето на наставниците околу влијанието на описното оценување врз подобрување на успехот на учениците.

Заклучни согледувања кои се лично мислење на авторот

Разгледувајќи ги овие резултати мора да признаеме дека сме изненадени од неприфаќањето и неподдржувањето на овој вид на оценување и повеќе од една декада по имплементацијата во образовниот систем во РМ. Иако имавме претходни сознанија за негативните мислења кај наставниците (преку слични истражувања во соседството, разговори со наставници, следење на релевантни интернет форуми и сл.), сепак овие податоци се поразителни доколку предвид ги земеме теоретските тврдења околу позитивните страни на описното оценување кое требаше да донесе многу позитивни ефекти и да придонесе во подобрување на образовниот процес во државата. Дополнително сме изненадени и од негативниот став на родителите, но и поголемиот дел од учениците кои покрај с, сèуште покажуваат поголема наклонетост кон бројчаното оценување. Веројатно е дека текот на времето ќе покаже дали ова се должи на цврста поврзаност со навиките на луѓето кај нас, кои бројчаните оценки од 1-5 ги гледаат како традиционален начин на оценување или пак проблемот лежи во

начинот на реализација на ова оценување и недоволната компетентност на учениците и родителите за интерпретација на овие записи.

Она што со ова истражување можевме да откриеме е дали постои одредена зависност во разликите на мислењата на наставниците, а која се должи на разлики во полот, работното искуство или местото на работа. И како што беше и очекувано, ниеден од овие фактори не се покажа како значаен во не/прифаќање на описното оценување во РМ, што упатува на тоа дека причините за овој отпор, барем кај наставниците, треба да се бараат во некои надворешни фактори, а не кај самите наставници. Првична претпоставка е дека наставниците се презаситени од константните промени кои значително го променија нашиот образовен систем во последнава деценија и доведоа до една состојба на преоптовареност во нивното работење. Оттука и таа несериозност во пристапот кон описното оценување што може да се забележи од анализата на документацијата, каде наставниците во обид да заштедат на време креираа еден систем на описни оценки по нивоа, наместо индивидуализирано квалитетно описно оценување на учениците.

Затоа на крај, уште еднаш би сакале да ги истакнеме дел од препораките по кои наставниците треба да се водат при описното оценување кај учениците со цел евентуално истото да биде прифатено како сојузник во напредокот на постигањата на учениците, а не како пречка.

1. Описното оценување, пред сè има за цел да ги подобри учењето и постигањата на учениците.

Колку учениците ќе научат и како ќе учат во голема мера зависи од оценувањето што се применува. Ова оценување служи да го поттикне ученикот да учи и му даде насоки како да учи за да ги зголеми постигањата во училиштето и вон него, а не само да утврди колку ученикот успеал да научи.

2. Описното оценување обезбедува целосни информации за постигањата на ученикот.

Се обезбедуваат информации за тоа што учениците знаат и што можат да направат со она што го знаат. Се вреднуваат знаењата и способностите на учениците

и нивните вредности, ставови и навики, кои влијаат и на училишниот успех и на постигањата во училиштето. Со описното оценување се добиваат информации и за добрите страни и за слабостите на ученикот, кои потоа се користат за да се обезбеди напредувањето на постигањата на ученикот.

3. Описното оценување е јасно поврзано со целите и содржините на наставата и оценувањето.

Поучувањето, учењето и оценувањето се процеси што се преплетуваат и обезбедуваат кохерентност на наставата. Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува, а од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кои цели ќе се стреми. Треба да се внимава и на тоа да ученикот има активна улога во процесот на оценување.

4. Описното оценување е континуиран и планиран процес.

Оценувањето опфаќа активности на следење и вреднување на работата и постигањата на учениците во текот на целата учебна година. Со тоа се проверува напредокот во постигањата на учениците, врз основа на што учениците се насочуваат кон поставените цели во наставата.

5. Описното оценување е индивидуализирано.

Описното оценување бара активно следење и бележење на работата кај секој ученик посебно. Оттука и самите записи треба да се карактеризираат со една индивидуалност која јасно ќе покажува дека тоа оценување исклучиво се однесува на еден ученик (затоа и се препорачува користење на имињата на учениците наместо термините ученикот/ученичката).

6. Описното оценување е позитивно насочено и мотивира.

Иако описното оценување овозможува јасно да им се покажат на учениците недостатоците во нивната работа, тоа сепак треба да се направи на начин кој ќе биде продуктивен, а не критички насочен.

7. Описното оценување овозможува целосно претставување на постигањата на ученикот.

За разлика од бројчаното оценување кое е строго насочени кон когнитивните достигања на учениците, тука станува збор за целосно оценување на личноста на ученикот каде се земаат предвид и емоционалните и социјалните карактеристики на ученикот.

Покрај препораките за квалитетно остварување на описното оценување, на крај наведуваме и неколку предлог мерки за надминување на актуелната состојба во која описното оценување во РМ се наоѓа и тоа:

- Елиминирање на непотребните обврски на наставниците и притисокот од образовен систем кој се базира на казни и награди;
- Дополнителни обуки за наставниците кои сметаат дека имаат потреба од проширување на своето знаење од областа на описното оценување;
- Едукација на родителите и учениците околу потребата и ефектите од описното оценување..

Во обид да фрлиме една светлост во процесот на описното оценување на државата ова истражување само докажа дека оваа промена во образовниот систем уште многу наредни години ќе биде под лупата на пошироката, а се надеваме и на постручната јавност во државата. Само со сериозен пристап кон ова прашање може да се очекува надминување на овој отпор кој очигледно е присутен кај сите засегнати субјекти во образовниот процес во РМ.

VI. Литература

- Bakovljević, M. *Didaktika – proveravanje i ocenjivanje učenickog rada*, Naučna knjiga, Beograd, 1984
- Black, Paul. William, Dylan. *Assessment and classroom learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Phi Delta Kappan, 1998
- Brookhart, Susan. *How to give effective feedback to your students*, Association for supervision and curriculum development Alexandria, Virginia USA, 2008
- Gojković, Grozdanka. *Dokimologija, priručnik – drugo, izmenjeno izdanje*, Vršac, Viša škola obrazovanja i vaspitanja – Vršac, 2003
- Grgin, T. *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2004
- Grgin, T. *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1994
- Grgin, Tomislav. *Školska dokimologija*, Naklada Sklap, Jastrebarsko, 1994
- Growing success, assessment, evaluation and reporting in Ontario schools*, First edition, covering grades 1-12, 2010
- Keveleski, L., Kotevska-Dimovska, M. & Ristevski, D. (2015). Analysis and Observations on the Descriptive Assessment in the Republic of Macedonia. In S. Opić & M. Matijević (Eds.), International academic conference - 4th Symposium: School for Net-generation: Internal Reform of Primary and Secondary School Education (pp. 111-126). Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.
- Krkocić, Barbara. *Uvajanje inovacija u školama na Obali*, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Enota Koper, Koper, 1994
- Lipnevich Anastasiya. *Response to assessment feedback: the effects of grades, praise, and source of information*, New Jersey, 2007
- Matijević, M. *Učitelji razredne nastave i problemi ocenjivanja u osnovnoj školi*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 2002
- Matijević, Milan. *Ocenjivanje u osnovnoj školi*, TIPEX, Zagreb, 2004
- Medak Sara, *Opisno praćenje i ocenjivanje u osnovnoj školi*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagreb
- Natasa Nikolic, Radovan Antonijević. *Class teacher's perception of descriptive evaluation*, Filozofski fakultet, Beograd

Novak-Milić, Jasna. Barbaroša-Šikić, Mirela. *Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice*, Zagreb, 2008

Potkonjak, Nikola. Šimleša, Petar. *Pedagoška enciklopedija Volumes 1-2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989

Torrance, H. Pryor, J. *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*, Philadelphia, PA: Open University Press, 1998

Turković, I. *Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi*, Zagreb, Otvoreno sveučilište, 1996

Vujaklia Milan. *Leksikon stranih reči i izraza*, Prosveta, Beograd, 1991

Андонова-Митревска, Тања. Спасовска-Бинчева, Катица и др. *Корисни информации за училишното оценување*, Биро за развој на образованието, Скопје, 2007

Група автори. Превод од словенечки јазик Билјана Мишева, Лилјана Ѓорѓиоска, *Описно оценување – теоретски појдовни основи и практични упатства за опишувања на постигањата кај поединечните предмети*, Педагошки завод на РМ, Скопје, 2000

Димовски, Игор. Малчески, Ристо. Малческа, Цветанка. *Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците – предавања*, Скопје, 2010

Кеверески, Љупчо. *Оценка на оценката, Оценката како интегративен фактор на личноста*, НИРО Просветен работник, Скопје, 1993

МекМилан, Џејмс. *Оценување во училницата; принципи и практики за ефективна настава базирана на стандарди*, Pearson

Мицковска, Горица. Тасевска, Андријана. *Формативно оценување во одделенска настава : прирачник*, : Биро за развој на образованието, Скопје, 2015

Нацева, Бојана. Мицковска, Горица. Попоски Киро. *Описно оценување на постигањата на учениците од I, II и III одделение на основното училиште: концепција*, Биро за развој на образование, Одделение за оценување, Скопје, 2004.

Национален експертски тим за УМД во РМ, *Училиште по мерка на детето анализа на ситуацијата*, УНИЦЕФ, 2007

Попоски Киро. *Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците*, Македонска книга, Скопје, 2002

Попоски Киро. *Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците*, МИС, Скопје, 1996

Попоски Киро. *Успешен наставник: самооценување и оценување – прирачник*, Просветен работник, Скопје, 1998

Попоски Киро. *Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Китано, Скопје, 2005

Примена на стандардите за оценување на учениците, материјали за обука на обука I, USAID, 2008, стр.

Роберт Лин. *Мерење и оценување во наставата*, Апер Седл Ривер, Њу Џерси Колombo, Охајо

Консултирана литература

Linn R.L. and Miller M. D. *Measurement and assessment in teaching, 9th Edition*, NJ: Upper Saddle River. PearsonMerrill-Hill, 2005

Lipnevich Anastasiya. *Response to assessment feedback: the effects of grades, praise, and source of information*, New Jersey, 2007

National Research Council. *Classroom assessment and the National Science Education Standards*, Committee on classroom assessment and the National Education Science Standards. Washington, DC: National, 2001

Nitko, A. J. *Educational assessment of students (4th ed.)*, Pearson Merrill-Hill, NJ: Upper Saddle River, 2004

Pavelku, V. *Osnovni principi dokimologije*, E. D. P. , Bukurešt, 1968

Prodanović T. Damjanović V i dr., *Istrazivanje u nastavi – metodoloski priručnik za škole I nastavnike*, Radnički univerzitet „Radivoj Cipranov“, Novi Sad, 1972

Sadler, D. R. *Evaluation and the improvement of academic learning*, Journal of Higher Education 54, 1983

Vilotijevic, M. *Evaluacija didakticke efikasnosti nastavnog casa*, CURO, Beograd, 1995

Vilotijevic, M. *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Naucna knjiga, Beograd, 1992

Walberg, Herbert. Haertel, Geneva . *The International encyclopedia of educational evaluation*, Oxford, Pergamon Press, 1990.

Yorke, Mantz. *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice*, Higher Education, 2003

Лекич Џ. *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1979

Прочков Павле. *Формативното оценување во основното и средното образование*, Министерство за просвета на Народна република Македонија, Скопје, 2011

Сенточик С. *Алтернативна форма на вреднување како поткрепа во развојот на компетенциите кај ученикот*, Образовни рефлексии, Скопје, 2009

Смилевски Цветко. *Методологија на истражување*, Педагошки Факултет – Битола, Битола, 2006

Спасовска-Бинчева Катица, Андонова-Митревска Тања, Рецеди Лирие, Костовска-Трајкова Гордана. *Корисни информации за училишното оценување*, Биро за развој на образованието, Скопје, 2007

Интернет ресурси

https://www.researchgate.net/profile/Risto_Malceski2/publication/275357665_Sledene_proveruvane_i_ocenuvane_na_postiganata_na_ucenicite/links/553b2f4c0cf29b5ee4b6699f.pdf, 16.12. 2016

<https://www.unodc.org/unodc/en/evaluation/what-is-evaluation1.html>, 12.01. 2017

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/success> 13.12.2016

<http://www.osas.edu.rs/stranice/pravilnikOcenjivanja/pravilnik.pdf>, 23.12.2014

<http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> 21.01.2015

<https://www.justlanded.com/english/Greece/Greece-Guide/Education/Public-education-in-Greece>, 18.01.2017

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf#page=46>, 22.01.2015

<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>, 16.01. 2017

<http://www.fulbright.org.uk/study-in-the-usa/school-study/us-school-system>, 16.01. 2017

<http://www.slvesnik.com.mk/Issues/BD67909790934873BD2F970157FDB7F7.pdf>, 23.12.2014

<http://www.erisee.org/downloads/2012/libraries/mk/Law%20on%20Primary%20Education.pdf>, 26.10.2014

http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf, 26.10.2014

http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf, 26.10.2014

<http://drwilda.com/tag/pros-and-cons-of-standards-based-grading/>,
20.06.2016

<http://712educators.about.com/od/gradingsystems/tp/Top-Five-Grading-Systems.htm>, 26.12.2015

<http://docplayer.net/40795244-Uchilishte-po-merka-na-deteto-analiza-na-situacijata.html>,
16.01.2016

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5562/1/Diplomski%20rad-Sara%20Medak.pdf> 16.10.2016

https://bib.irb.hr/datoteka/553958.Stavovi_nastavnika_osnovne_kole_o_ocjenjivanju_u_Hrvatskoj_Srbiji_i_Bosni_i_Hercegovini.pdf, 21.01.2015

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5562/1/Diplomski%20rad-Sara%20Medak.pdf>, 16.10.2016

<http://www.skolskidnevnik.net/2009/03/blumova-taksonomija/>, 25.11.2015

<http://www.algoritam.mk/programi/blumova.pdf>, 22.07.2014

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>, 25.11.2015

<http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/goals-objectives/writing-objectives>, 20.12.2014

<http://toolbox.pep.org.mk/mk/>, 11.12.2015

<http://bro.gov.mk/>, 20.10.2016

http://www.bro.gov.mk/docs/Novo-DEVETGODISNO-osnovno-uciliste_MK.pdf ,
26.10.2014

ПРИЛОЗИ

**ПРАШАЛНИК ЗА УТВРДУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И ЕФЕКТИТЕ ОД
ПРИМЕНАТА НА ОПИСНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
(прашалник за наставниците)**

Почитувани,

Наведените прашања се однесуваат на Вашите ставови, искуства и практики околу примената и ефектите од воведувањето на описното оценување во основното образование во Република Македонија. Тоа е клучно за унапредување и остварување на индивидуалните и институционалните цели на описното оценување. Вашите одговори ќе бидат анонимни и ќе се користат исклучиво за научни цели. Вашите размислувања означете ги според следните насоки:

- 1. Воопшто не се согласувам**
- 2. Ве се согласувам**
- 3. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам**
- 4. Се согласувам**
- 5. Целосно се согласувам**

Општи идентификациони податоци:

Пол: а) М б) Ж

Возраст: _____ год.

Степен на образование: _____

Моментално работно место во: а) град б) село

Работно искуство: а)1-10год. б)11-20 в)21-30 г)31-40 д) повеќе од 41год.

Тврдење		<i>Проценка</i>				
1.	Премиот од бројчано кон описно оценување на учениците, доведе до поголем стрес во работата на наставниците.	1	2	3	4	5
2.	Премиот од бројчано кон описно оценување на учениците, за наставниците беше очекувано.	1	2	3	4	5
3.	Помладите наставници побрзо ја прифатија промената од бројчано во описно оценување.	1	2	3	4	5
4.	Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.	1	2	3	4	5
5.	Задоволен/на сум со преминот од бројчано кон описно оценување во основното образование.	1	2	3	4	5
6.	Посакуваните ефектите од преминот од бројчано кон описно оценување во основното образование се забележителни.	1	2	3	4	5
7.	Воведувањето на описно оценување во образованието донесе повисок квалитет во оценувањето на учениците.	1	2	3	4	5
8.	Описното оценување е полесно за наставниците.	1	2	3	4	5
9.	Описното оценување ја зголеми објективноста во	1	2	3	4	5

	оценувањето на учениците.					
10.	Описното оценување ја зголеми мотивацијата за учење кај учениците.	1	2	3	4	5
11.	Учениците покажуваат поголем интерес за описното оценување.	1	2	3	4	5
12.	Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.	1	2	3	4	5
13.	Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.	1	2	3	4	5
14.	Описното оценување придонесе да се подобри успехот на учениците.	1	2	3	4	5
15.	Описното оценување доведе до зголемена соработка меѓу наставниците.	1	2	3	4	5
16.	Родителите се задоволни од описното оценување на учениците.	1	2	3	4	5
17.	Родителите се способни за правилна интерпретација на описните оценки на нивните деца.	1	2	3	4	5
18.	Учениците можат самостојно да ги интерпретираат описните оценки кои ги добиваат од нивните наставници.					
19.	Потребна е дополнителна обука за наставниците околу процесот на описно оценување. (* Доколку сметате дека е потребна наведете во која област наидувате на потешкотии во овој процес.) _____ _____	1	2	3	4	5
20.	Со задоволство би се вратил/а на бројчаното оценување.	1	2	3	4	5
Наведете некои ваши размислувања во врска со подобрување на квалитетот на описното оценување:						

Ви благодарам на соработката!

**ПРАШАЛНИК ЗА УТВРДУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И ЕФЕКТИТЕ ОД
ПРИМЕНАТА НА ОПИСНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
(прашалник за родители)**

Почитувани,

Овој анкетен прашалник се реализира исклучиво за научни цели и вашите одговори ќе бидат анонимни и ќе се искористат исклучиво за потребите на истражувањето.

Наведените прашања се однесуваат на Вашите ставови и искуства околу примената и ефектите од воведувањето на описното оценување на вашите деца. Вашето мислење, како родител е од голема важност за креирање на комплетна слика за досегашната реализација на овој вид на оценување, како и за евентуално подобрување на истото.

Вашите размислувања означете ги според следните ставови:

- 1. Воопшто не се согласувам**
- 2. Не се согласувам**
- 3. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам**
- 4. Се согласувам**
- 5. Целосно се согласувам**

Тврдење	Проценка				
	1	2	3	4	5
1. Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.	1	2	3	4	5
2. Како родител/ка задоволен/на сум со преминот од бројчано кон описно оценување во основното образование.	1	2	3	4	5
3. Воведувањето на описно оценување во образованието донесе повисок квалитет во оценувањето на учениците.	1	2	3	4	5
4. Описното оценување ја зголеми објективноста во оценувањето на учениците.	1	2	3	4	5
5. Описното оценување ја зголеми мотивацијата за учење кај учениците.	1	2	3	4	5
6. Описното оценување јасно ми покажува до каде е моето дете во совладувањето на материјалот.	1	2	3	4	5
7. Бројчаните оценки (од 1-5) јасно ми покажуваат до каде е моето дете во совладувањето на материјалот.	1	2	3	4	5
8. Учениците покажуваат поголем интерес за описното оценување.	1	2	3	4	5
9. Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.	1	2	3	4	5
10. Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.	1	2	3	4	5
11. Описното оценување придонесе да се подобри успехот на учениците.	1	2	3	4	5
12. Учениците можат самостојно да ги интерпретираат описните оценки кои ги добиваат од нивните наставници.	1	2	3	4	5
13. Описните оценки на моето дете лесно можам да ги интерпретирам во бројчани.	1	2	3	4	5
14. Би сакал/а повторно да се употребува бројчаното оценување.	1	2	3	4	5

Ви благодарам на соработката!

**ПРАШАЛНИК ЗА УТВРДУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И ЕФЕКТИТЕ ОД
ПРИМЕНАТА НА ОПИСНОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
(прашалник за ученици)**

Почитувани ученици,

Овој анкетен прашалник се реализира исклучиво за да се истражи Вашето мислење околу описното оценување во образовниот процес. Од посебна важност е искуството кое Вие го имате со овој вид на оценување во вашето досегашно образование.

Одговорите се анонимни и ќе бидат искористени исклучиво за научни цели.

Вашиите размислувања означете ги според следните ставови:

- 1. Воопшто не се согласувам**
- 2. Не се согласувам**
- 3. Ниту се согласувам, ниту не се согласувам**
- 4. Се согласувам**
- 5. Целосно се согласувам**

Пол а) машко б) женско

Одделение _____

Тврдење	Проценка				
	1	2	3	4	5
1. Описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето.	1	2	3	4	5
2. Описното оценување ја зголемува мотивацијата за учење.	1	2	3	4	5
3. Описното оценување го намалува притисокот за високи оценки кај учениците.	1	2	3	4	5
4. Описното оценување придонесува во подобрувањето на успехот на учениците.	1	2	3	4	5
5. Можам самостојно да ги интерпретирам описните оценки кои ги добивам.	1	2	3	4	5
6. Описните оценки лесно можам да ги претворам во бројчани.	1	2	3	4	5
7. Описните оценки јасно ми покажуваат до каде сум во совладувањето на материјалот (<i>што ми е добро совладано, а на што треба да повеќе да работам</i>).	1	2	3	4	5
8. Бројчаните оценки (од 1-5) јасно ми покажуваат до каде сум во совладувањето на материјалот.	1	2	3	4	5
9. Со описното оценување сметам дека наставниците поактивно и со поголемо внимание ја следат и оценуваат мојата работа.	1	2	3	4	5
10. Вложувам повеќе труд во учењето кога знам дека ќе бидам оценуван со оценки од 1 до 5.	1	2	3	4	5

Да можеш да избереш како ќе бидеш оценуван, кој вид ќе го избереш? (*Накратко образложи зошто!*)

Ви благодарам на соработката!

Опис на постигањата на ученикот/ученичката трето тримесечие

Изостаноци: оправдани _____ неоправдани _____
Родител/старател _____



РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

(име на основното училиште)

(место)

(општина)

ЕВИДЕНТЕН ЛИСТ ЗА УСПЕХОТ НА УЧЕНИКОТ
Описно оценување I - III одделение

(име и презиме на ученикот/ученичката)

Одделение _____ учебна 20 ____ /20 ____ година

Главна книга бр. _____

М.П. **Директор**

стр.1

ИЗВЕСТУВАЊЕ ЗА УСПЕХОТ И НАПРЕДУВАЊЕТО ВО ТЕКОТ НА НА УЧЕБНАТА _____ ГОДИНА

(име и презиме на ученикот/ученичката)

(одделение)

(одделенски раководител)

Опис на постигањата на ученикот/ученичката прво тримесечие

Изостаноци: оправдани _____ неоправдани _____
Родител/старател _____

Опис на постигањата на ученикот/ученичката прво полугодие

Изостаноци: оправдани _____ неоправдани _____
Родител/старател _____

стр.2

Описни оценки за крајот на учебната година на ученици од второ одделение, учебна 2012/2013 година. Преземено од <https://ednevnik.edu.mk> со помош на одговорен одделенски наставник.

Пример 1

Ученикот одговорно, самостојно и со задоволство ги прифаќа работите и со успех истите ги извршува. Ги почитува своите соученици, им помага и соработува во група.

Македонски јазик: Чита точно и изразно. Прочитаниот текст го прераскажува усно и писмено. Во текстот ги открива настаните, ликовите, со поттикнување извлекува поуки и пораки. Внимава на правописот, го запазува редот на зборовите во реченицата. Разликува расказни, прашални и извични реченици. Разликува сопствени од општи именки и зборови што означуваат работа. Меморира стихотворби и во истите разликува стих и строфа. Ги чита и прераскажува лектирите.

Математика: Препознава и споредува геометриски тела и фигури. Собира и одзема до бројот 20. Разликува парен од непарен број и формира множество од истите. Врши споредба со знаците (помало, поголемо, енакво). Препознава множества, елементи и унија на множества. Со поттикнување правилно решава бројни изрази и текстуални задачи и открива непознат број во бројниот израз. Препознава цело и дел од цело и разликува единици мерки за должина, маса, време и парични единици. Прибира, чита и средува податоци во табела.

Запознавање на околината: Знае да се претстави, да ги искаже своите желби, можности и потреби. Ги знае просториите во училиштето и ги именува вработените во истото. Ја согледува поврзаноста на членовите во семејството и нивните обврски во домот. Препознава сообраќајни знаци и средства, ги почитува правилата и прописите во сообраќајот. Разликува жива и нежива природа, видови растенија и животни и ползата од нив. Се ориентира во времето и временските промени. Ги препознава сетилните органи. Препознава видови материјали и користа од нив.

Музичко образование: Има интерес за слушање музика. Ликовно се изразува по слушаната музика. Игра и прави кореографија по сопствен избор на дадена мелодија. Имитира звуци со тоновите сол-ми-ла. Разликува долги, кратки и еднакви траења.

Ликовно образование: Разликува видови линии и бои и правилно ги користи во ликовното изразување. Препознава внатрешен и надворешен простор и го применува во своите ликовни творби. Ги знае основните и секундарните бои. Моделира и печати со природни материјали.

Физичко и здравствено образование: Правилно и координирано ги изведува вежбите за истегнување на телото. Фрла и фаќа топка. Оди по тесна површина. Правилно го држи телото при одење, трчање и носење товар. Ги изведува сите атлетски и гимнастички игри според наставната програма.

Англиски јазик: Води едноставна комуникација на англиски јазик. Умее да покаже присвојност, способност и наклоност. Употребува сегашно трајно време.

Пример 2

Ученичката одговорно, самостојно и со задоволство ги прифаќа работите и со успех истите ги извршува. Ги почитува своите соученици им помага и соработува во група

Македонски јазик: Чита течно, точно и изразно. Прочитаниот текст го прераскажува усно и писмено. Во текстот ги открива настаните, ликовите, извлекува поуки и пораки. Внимава на правописот, го запазува редот на зборовите во реченицата. Разликува расказни, прашални и извични реченици. Разликува сопствени од општи именки и зборови што означуваат работа. Меморира стихотворби и во истите разликува стих и строфа. Ги чита и прераскажува лектирите.

Математика: Препознава и споредува геометриски тела и фигури. Собира и одзема до бројот 20. Разликува парен од непарен број и формира множество од истите и врши споредба со знаците (помало, поголемо, еднакво). Препознава множества, елементи и унија на множества. Правилно решава бројни изрази и текстуални задачи и открива непознат број во бројниот израз. Препознава цело и дел од цело. Разликува единици мерки за должина, маса, време и парични единици. Прибира, чита и средува податоци во табела.

Запознавање на околината: Знае да се претстави, да ги искаже своите желби, можности и потреби. Ги знае просториите во училиштето и ги именува вработените во истото. Ја согледува поврзаноста на членовите во семејството и нивните обврски во домот. Препознава сообраќајни знаци и средства, ги почитува правилата и прописите во сообраќајот. Разликува жива и нежива природа. Се ориентира во времето и временските промени. Ги препознава сетилните органи. Препознава видови материјали и користа од нив.

Музичко образование: Има интерес за слушање музика. Ликовно се изразува по слушаната музика. Игра, танцува и прави кореографија по сопствен избор на дадена мелодија. Имитира звуци со тоновите сол-ми-ла. Разликува долги, кратки и еднакви траења.

Ликовно образование: Разликува видови линии и бои и правилно ги користи во ликовното изразување. Препознава внатрешен и надворешен простор и го применува во своите ликовни творби. Ги знае основните и секундарните бои. Моделира и печати со природен материјал.

Физичко и здравствено образование: Правилно и координирано ги изведува вежбите за истегнување на телото. Фрла и фаќа топка. Оди по тесна површина. Правилно го држи телото при одење, трчање и носење товар. Ги изведува сите атлетски и гимнастички игри според наставната програма.

Англиски јазик: Води едноставна комуникација на англиски јазик. Умее да покаже присвојност, способност и наклоност. Употребува сегашно трајно време.

Пример 3

Ученикот одговорно ги прифаќа работите и истите ги извршува. Ги почитува своите соученици им помага и соработува во група

Македонски јазик: Чита точно и изразно. Прочитаниот текст со помош го прераскажува усно и писмено. Во текстот ги открива настаните, ликовите, со потсетување извлекува поуки и пораки. Го запазува редот на зборовите во реченицата. Разликува расказни, прашални и извични реченици. Разликува сопствени од општи именки и зборови што означуваат работа. Меморира стихотворби и во истите разликува стих и строфа. Ги чита и прераскажува лектирите.

Математика: Препознава и споредува геометриски тела и фигури. Собира и одзема до бројот 20. Разликува парен од непарен број и формира множество од истите. Врши споредба со знаците (помало, поголемо, еднакво). Препознава множества, елементи и унија на множества. Со поттикнување решава бројни изрази и текстуални задачи и открива непознат број во бројниот израз. Препознава цело и дел од цело. Разликува единици мерки за должина, маса, време и парични единици. Прибира, чита и средува податоци во табела.

Запознавање на околината: Знае да се претстави, да ги искаже своите желби, можности и потреби. Ги знае просториите во училиштето и ги именува вработените во истото. Ја согледува поврзаноста на членовите во семејството и нивните обврски во домот. Препознава сообраќајни знаци и средства, ги почитува правилата и прописите во сообраќајот. Разликува жива и нежива природа. Се ориентира во времето и временските промени. Ги препознава сетилните органи. Препознава видови материјали и користа од нив.

Музичко образование: Има интерес за слушање музика. Ликовно се изразува по слушаната музика. Со поттикнување игра, танцува и прави кореографија по сопствен избор на дадена мелодија. Имитира звуци со тоновите сол-ми-ла. Разликува долги, кратки и еднакви траења.

Ликовно образование: Разликува видови линии и бои и правилно ги користи во ликовното изразување. Препознава внатрешен и надворешен простор и го применува во своите ликовни творби. Ги знае основните и секундарните бои. Моделира и користи печати од природни материјали. Илустрира текстови.

Физичко и здравствено образование: Координирано ги изведува вежбите за истегнување на телото. Фрла и фаќа топка. Оди по тесна површина. Релативно добро го држи телото при одење, трчање и носење товар. Ги изведува повеќето атлетски и гимнастички игри според наставната програма.

Англиски јазик: Води едноставна комуникација на англиски јазик. Умее да покаже присвојност, способност и наклоност. Употребува сегашно трајно време.

Описни оценки за секоја период од учебната година на ученици од трето одделение, учебна 2014/2015 година. Преземено од <https://ednevnik.edu.mk> со помош на одговорен одделенски наставник.

Пример 1	
Прв период	<p>Македонски јазик: Чита точно, полека и ги почитува интерпункциските знаци. Со помош прераскажува, раскажува и опишува. Со поттикнување чита и пишува реченици со изучените печатни латинични букви. Разликува реченици по значење, потврдни и одречни реченици.</p> <p>Математика: Чита, запишува и споредува броеви до 100. Собира и одзема броеви до 100 без и со премин. Решава бројни изрази и текстуални задачи.</p> <p>Запознавање на околината: Ги знае основните права и одговорности. Учествува во активностите и донесува одлуки на одделенската заедница. Ги знае основните сообраќајни правила и знаци и разликува видови сообраќај.</p> <p>Музичко образование: Со поттикнување пее песни различни по содржина и карактер. Изведува едноставна ритмичко- музичка кореографија. Именува и применува ритмички детски инструменти.</p> <p>Ликовно образование: Ги именува ликовните материјали, техники и прибор за цртање, сликање, моделирање, обликување. Разликува основни од секундарни бои. Ја опишува сопствената ликовна творба.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Координирано ги изведува вежбите за јакнење, развивање и обликување на телото. Фрла и фаќа топка во далечина и погодува цел. Соработува, помага и учествува во игри.</p> <p>Работа со компјутери: Ги именува основните делови на компјутерскиот систем. Умее да го користи компјутерското глумче и користи алатки за боење.</p> <p>Англиски јазик: Ја препознава графичката на англиското писмо. Именува лексика поврзана со делови од куќата, мебелот и членовите на семејството. Употребува едноставна форма на глаголот СУМ во сегашно време</p>
Крај на прво полугодие	<p>Македонски јазик: Чита текстови на двете писма. Со поттикнување врши содржинска анализа на даден текст и открива главни ликови. Знае што е театар и театарска претстава. Показува интерес за читање лектури. Со поттикнување разликува општи и сопствени именки и род и број кај именките.</p> <p>Математика: Препознава, разликува различни форми во рамнина. Со помош означува и именува страни (соседни и спротивни) и темиња на правоаголник, квадрат и триаголник. Мери и пресметува должини на отворени и затворени искршени линии.</p> <p>Запознавање на околината: Разликува потесно и пошироко семејство. Ги разбира поимите предци и потомци. Ја разбира улогата на пријателите и соседите. Знае што е потребно за здраво живеење.</p> <p>Музичко образование: Показува интерес за пеење песни. Умее да постави кореографија на слушана песна.</p> <p>Ликовно образование: Има елементарни знаења за линија и боја како ликовни елементи. Моделира тродимензионални форми од едноставен волумен. Изработува украси.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Се поставува во колона по дадена наредба. Изведува вежби на ниски гимнастички справи. Умее да скока од место и</p>

	<p>учествува во игри.</p> <p>Работа со компјутери: Ги знае и применува основните елементи од програмата цртање. од Tool Kid. Обојува дадени фигури и внесува симболи со тастатура.</p> <p>Англиски јазик: Самостојно именува вокабулар од англискиот јазик поврзан со храна и миленичиња. Број до 100. Чита и пишува едноставни реченици со познат вокабулар.</p>
Трет период	<p>Македонски јазик: Ги чита и пишува изучените мали и големи ракописни латински букви и ги поврзува во збор. Со помош разликува именки, придавки и броеви. Со поттикнување врши содржинска анализа на прочитаниот текст. Опишува, известува, раскажува и со помош прераскажува усно и писмено.</p> <p>Математика: Со поттикнување решава текстуални задачи со две и повеќе операции. Множи и дели некои броеви до 10. Ја воочува врската помеѓу множењето и делењето. Ги разбира термините во множење и делење.</p> <p>Запознавање на околината: Ги знае својствата на водата, почвата, воздухот и светлината. Разликува видови растенија и нивните делови.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Правилно изведува вежби за оформување на телото. Фрла топче во цел и додава топка во пар. Изведува разни видови лазења. Ги разбира правилата на игра и придонесува во екипата.</p> <p>Ликовно образование: Ги користи основните и секундарните бои и компонира со ладни и топли бои. Моделира едноставен и сложен волумен. Изработува украсни предмети.</p> <p>Музичко образование: Пее песни различни по содржина и карактер. Изведува движења според однапред утврдена кореографија. Препознава народни песни и ора. Ги препознава основните елементи на нотното писмо.</p> <p>Работа со компјутери: Препишува и пишува сопствен текст со додавање и одземање на симболи. Внесува збор со латиничен фонет со македонска поддршка. Користи програма за цртање.</p> <p>Англиски јазик: Именува вокабулар поврзан со играчки, црти на лицето и облека. Искажува посвојност со глаголот HAVE GOT. Правилно употребува форми во сегашно време. Чита соодветно на своето ниво.</p>
Крај на година	<p>Македонски јазик: Чита и пишува текст со латинично писмо. Разликува видови реченици, именки, придавки, глаголи и броеви и правилно употребува интерпункциски знаци. Го разбира прочитаниот текст, одговара на прашања во врска со него и покажува интерес за читање лектури. Прераскажува, раскажува, опишува и разликува радио, ТВ – емисија и театарска претстава.</p> <p>Математика: Собира и одзема броеви до 100 и решава текстуални задачи. Множи и дели броеви до 100. Решава бројни изрази, равенки и препознава цело и дел од целото. Со поттикнување разликува темиња, соседни и спротивни страни на правоаголник, триаголник и квадрат. Препознава, црта и мери отсечки и искршени линии. Разликува единици мерки за должина, време, маса и течност. Препознава и именува банкноти и монети.</p> <p>Запознавање на околината: Учествува во активностите и донесува одлуки на одделенската заедница. Ги знае сообраќајните правила и знаци и разликува видови сообраќај. Разликува потесно и пошироко семејство, соседи и пријатели. Го знае минатото, историјата и традицијата на својот роден крај. Разликува град,</p>

село и општина. Ја знае важноста на почвата, водата, воздухот и светлината. Разликува видови растенија, домашни и диви животни. Ги именува месеците во годината и главните страни во светот.

Музичко образование: Го знае местото на тоновите. Има чувство за ритам врз основа на пеење и слушање. Составува кореографија на изучена песна.

Ликовно образование: Црта видови линии, разликува примарни, секундарни, ладни и топли бои и користи разни техники во сликањето. Моделира и дизајнира разни предмети.

Физичко и здравствено образование: Изведува вежби за оформување на телото. Скока од место и со залет и изведува вежби на партер. Учествува во игра и ги почитува нејзините правила.

Работа со компјутери: Правилно ги користи алатките во компјутерската графика. Пишува, препишува и корегира текст.

Англиски јазик: Самостојно чита и пишува познат вокабулар и јазични структури на англиски јазик. Може да води комуникација соодветно на своето ниво.

Пример 2	
Прв период	<p>Македонски јазик: Чита точно, течно и брзо и ги почитува интерпункциските знаци. Посебно мсе истакнува во прераскажувањето, раскажувањето и опишувањето на ликови. Чита и пишува реченици со изучените печатни латинични букви. Разликува реченици по значење, потврдни и одречни реченици.</p> <p>Математика: Чита, запишува и споредува броеви до 100. Собира и одзема броеви до 100 без и со премин. Решава бројни изрази и текстуални задачи. Запознавање на околината: Ги знае основните права и одговорности. Учествува во активностите и донесува одлуки на одделенската заедница. Ги знае основните сообраќајни правила и знаци и разликува видови сообраќај.</p> <p>Музичко образование: Пее песни различни по содржина и карактер. Изведува едноставна ритмичко- музичка кореографија. Именува и применува ритмички детски инструменти.</p> <p>Ликовно образование: Ги именува ликовните материјали, техники и прибор за цртање, сликање, моделирање, обликување. Разликува основни од секундарни бои. Ја опишува сопствената ликовна творба.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Координирано ги изведува вежбите за јакнење, развивање и обликување на телото. Фрла и фаќа топка во далечина и погодува цел. Соработува, помага и учествува во игри.</p> <p>Работа со компјутери: Ги именува основните делови на компјутерскиот систем. Умее да го користи компјутерското глумче и користи алатки за бојење.</p> <p>Англиски јазик: Ја препознава граfiјата на англиското писмо. Именува лексика поврзана со делови од куќата, мебелот и членовите на семејството. Употребува едноставна форма на глаголот СУМ во сегашно време</p>
Крај на прво полугодие	<p>Македонски јазик: Чита текстови на двете писма. Врши содржинска анализа на даден текст и открива главни ликови. Знае што е театар и театарска претстава. Показува интерес за читање лектури. Разликува општи и сопствени именки и род и број кај именките.</p> <p>Математика: Препознава, именува, разликува различни форми во рамнина. Означува и именува страни (соседни и спротивни) и темиња на правоаголник, квадрат и триаголник. Мери и пресметува должини на отворени и затворени искршени линии.</p> <p>Запознавање на околината: Разликува потесно и пошироко семејство. Ги разбира поимите предци и потомци. Ја разбира улогата на пријателите и соседите. Знае што е потребно за здраво живеење.</p> <p>Музичко образование: Показува интерес за пеење песни. Умее да постави кореографија на слушана песна.</p> <p>Ликовно образование: Има елементарни знаења за линија и боја како ликовни елементи. Моделира тродимензионални форми од едноставен волумен. Изработува украси.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Се поставува во колона по дадена наредба. Изведува вежби на ниски гимнастички справи. Умее да скока од место и учествува во игри.</p> <p>Работа со компјутери: Ги знае и применува основните елементи од програмата цртање. од Tool Kid. Обојува дадени фигури и внесува симболи со тастатура.</p>

	<p>Англиски јазик: Самостојно именува вокабулар од англискиот јазик поврзан со храна и миленичиња. Број до 100. Чита и пишува едноставни реченици со познат вокабулар.</p>
Трет период	<p>Македонски јазик: Ги чита и пишува изучените мали и големи ракописни латински букви и ги поврзува во збор. Разликува именки, придавки и броеви. Чита изразно со почитување на интерпункциските знаци. Самостојно врши содржинска анализа на прочитаниот текст. Опишува, известува, раскажува и прераскажува усно и писмено.</p> <p>Математика: Решава текстуални задачи со две и повеќе операции. Множи и дели со броевите до 100. Ја воочува врската помеѓу множењето и делењето. Ги разбира термините во множење и делење</p> <p>Запознавање на околината: Ги знае својствата на водата, почвата, воздухот и светлината. Разликува видови растенија и нивните делови.</p> <p>Физичко и здравствено образование: Правилно изведува вежби за оформување на телото. Фрла топче во цел и додава топка во пар. Изведува разни видови лазења. Ги разбира правилата на игра и придонесува во екипата.</p> <p>Ликовно образование: Ги користи основните и секундарните бои и компонира со ладни и топли бои. Моделира едноставен и сложен волумен. Изработува украсни предмети.</p> <p>Музичко образование: Пее песни различни по содржина и карактер. Изведува движења според однапред утврдена кореографија. Препознава народни песни и ора. Ги препознава основните елементи на нотното писмо.</p> <p>Работа со компјутери: Препишува и пишува сопствен текст со додавање и одземање на симболи. Внесува збор со латиничен фонет со македонска поддршка. Користи програма за цртање.</p> <p>Англиски јазик: Именува вокабулар поврзан со играчки, црти на лицето и облека. Искажува посвојност со глаголот HAVE GOT. Правилно употребува форми во сегашно време. Чита соодветно на своето ниво.</p>
Крај на година	<p>Македонски јазик: Чита и пишува текст со латинично писмо. Разликува видови реченици, именки, придавки, глаголи и броеви и правилно употребува интерпункциски знаци. Го разбира прочитаниот текст, одговара на прашања во врска со него и покажува интерес за читање лектури. Прераскажува, раскажува, опишува и разликува радио, ТВ – емисија и театарска претстава.</p> <p>Математика: Собира и одзема броеви до 100 и решава текстуални задачи. Множи и дели броеви до 100. Решава бројни изрази, равенки и препознава цело и дел од целото. Разликува темиња, соседни и спротивни страни на правоаголник, триаголник и квадрат. Препознава, црта и мери отсечки и искршени линии. Разликува единици мерки за должина, време, маса и течност. Препознава и именува банкноти и монети.</p> <p>Запознавање на околината: Учествува во активностите и донесува одлуки на одделенската заедница. Ги знае сообраќајните правила и знаци и разликува видови сообраќај. Разликува потесно и пошироко семејство, соседи и пријатели. Го знае минатото, историјата и традицијата на својот роден крај. Разликува град,</p>

село и општина. Ја знае важноста на почвата, водата, воздухот и светлината. Разликува видови растенија, домашни и диви животни. Ги именува месеците во годината и главните страни во светот.

Музичко образование: Го знае местото на тоновите. Има чувство за ритам врз основа на пеење и слушање. Составува кореографија на изучена песна.

Ликовно образование: Црта видови линии, разликува примарни, секундарни, ладни и топли бои и користи разни техники во сликањето. Моделира и дизајнира разни предмети.

Физичко и здравствено образование: Изведува вежби за оформување на телото. Скока од место и со залет и изведува вежби на партер. Учествува во игра и ги почитува нејзините правила.

Работа со компјутери: Правилно ги користи алатките во компјутерската графика. Пишува, препишува и корегира текст.

Англиски јазик: Самостојно чита и пишува познат вокабулар и јазични структури на англиски јазик. Може да води комуникација соодветно на своето ниво

СОЦИЈАЛИЗАЦИСКИ АСПЕКТ

----- одговорно, навремено и самостојно ги извршува училишните обврски. Активно учествува во работата на часот. Соработува и придонесува во работата на групата.

На ----- му е потребно поттикнување и помош за навремено и успешно извршување на обврските. Понекогаш активно се вклучува во заедничките активности на часот. Учествува во работата на групата.

----- училишните обврски ги извршува само со помош и постојано поттикнување. Работи во пар и прима помош од другарче.

МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

ВИСОКО НИВО

Изразно чита и пишува текстови на кирилско и латинско писмо. Усно и писмено се изразува, при тоа користи правилен редослед на зборовите во реченицата и тек на настаните. Ги разликува и користи сите литературни и граматички поими. Правилно користи интерпукциски знаци и голема буква. Ја определува содржинската структура на текстот, ликови, тема и порака. Следи содржини од различни медиуми и пренесува информации за нив. Користи ИКТ.

СРЕДНО НИВО

Чита и пишува текстови на кирилско и латинско писмо. Усно и писмено се изразува, при тоа често користи правилен редослед на зборовите во реченицата и тек на настаните. Ги разликува и користи повеќето литературни и граматички поими. Често правилно користи интерпукциски знаци и голема буква. Ја определува содржинската структура на текстот и ликови. Следи содржини од различни медиуми и пренесува некои информации за нив. Користи ИКТ.

НИСКО НИВО

Чита и пишува со потешкотии текстови на кирилско и латинско писмо. Усно и писмено се изразува со помош, при тоа понекогаш користи правилен редослед на зборовите во реченицата. Разликува некои литературни и граматички поими. Користи голема буква на почеток на реченица и точка на крајот од реченицата. Одговара на прашања поврзани со содржина на текст. Следи содржини од различни медиуми. Користи ИКТ со помош.

МАТЕМАТИКА

ВИСОКО НИВО

Го разбира и применува системот на броеви до 1000 и дробките. Разбира и умее да собира, одзема, множи и дели при што користи различни мисловни стратегии. Разликува, опишува и претставува 2Д и 3Д форми, симетрија и прави агли. Користи соодветни инструменти и единици мерки за мерење и претставување должина, маса, зафатнина и време. Знае да користи монети и банкноти. Решава текстуални проблеми во кои се вклучени и мерења. Собира, организира и толкува податоци на различни начини.

СРЕДНО НИВО

Го применува системот на броеви до 1000 и дробките. Најчесто точно собира, одзема, множи и дели при што користи различни мисловни стратегии. Разликува, опишува 2Д и 3Д форми, симетрија и прави агли.

Користи соодветни инструменти и единици мерки за мерење должина, маса, зафатнина и време. Знае да користи монети и банкноти. Решава едноставни текстуални проблеми во кои се вклучени и мерења. Собира, организира и толкува податоци во табела и столбест дијаграм.

НИСКО НИВО

Чита, пишува и споредува броеви до 1000 и дробки. Собира и одзема мали броеви, полни десетки и стотки. Множи со 2, 5 и 10. Именува некои 2Д и 3Д форми. Воочува симетрија и прави агли. Знае некои инструменти и единици мерки за мерење должина, маса и време. Користи монети и банкноти со помош. Решава едноставни текстуални проблеми со помош. Собира, организира и толкува податоци во табела и столбест дијаграм со помош.

ПРИРОДНИ НАУКИ

ВИСОКО НИВО

Ги знае и објаснува деловите на растенијата и условите за раст и развој и животните процеси. Го знае влијанието на здравата исхрана и физичката активност врз здравјето. Ја разбира функцијата на човечките сетила. Определува својства на материјалите, ги класифицира и ја определува нивната намена. Знае како силите влијаат на предметите и нивното движење. Планира и извршува едноставни истражувања, ги претставува резултатите, извлекува заклучоци и генерализира.

СРЕДНО НИВО

Ги знае деловите на растенијата, потребните услови за раст и развој и животните процеси. Знае што содржи здравата исхрана. Ја знае функцијата на човечките сетила. Определува некои својства на материјалите и ги класифицира според својствата. Знае дека силите влијаат на предметите и нивното движење. Учествува во извршување на едноставни истражувања, ги претставува резултатите и донесува заклучоци.

НИСКО НИВО

Ги именува деловите на растенијата и некои услови за живот. Разликува жива и нежива природа. Знае кои продукти претставуваат здрава храна. Ја знае функцијата на човечките сетила. Определува некои својства на материјалите и ги класифицира според едно својство. Знае дека силите влијаат на предметите и нивното движење. Набљудува едноставни истражувања и разговара за нив.

ОПШТЕСТВО

ВИСОКО НИВО

Умее да се претстави и ги искажува своите желби, потреби и интереси. Ги знае своите права и обврски и набројува неколку основни детски права. Учествува во работата на одделенската заедница. Ги знае роднинските врски, пријателите и соседи и ги почитува. Знае како се одржува лична хигиена. Знае основни информации за местото на живеење и својата татковина. Знае основни сообраќајни правила, умее да процени сообраќајна ситуација и разликува видови сообраќај и сообраќајни средства.

СРЕДНО НИВО

Умее да се претстави и ги искажува своите желби и потреби. Ги знае своите обврски и набројува неколку основни детски права. Учествува во работата на одделенската заедница. Ги разликува роднините, пријателите и соседите и ги почитува. Знае како се одржува лична хигиена. Знае основни информации за местото на живеење и својата татковина. Знае некои сообраќајни правила, и разликува сообраќајни средства.

НИСКО НИВО

Умее да се претстави и ги искажува своите желби. Ги знае своите обврски. Учествува во работата на одделенската заедница. Ги разликува роднините и соседите и ги почитува. Знае како се одржува основна лична хигиена. Го именува местото на живеење и својата татковина. Знае некои сообраќајни правила, и именува сообраќајни средства.

РАБОТА СО КОМПЈУТЕРИ

ВИСОКО НИВО

Ја користи технологијата да креира, организира, зачува, менува и обезбедува дигитална содржина. Користи технологија на безбеден начин и безбедно ги користи личните податоци. Разбира што се алгоритми и програми. Умее да креира, го предвидува исходот и дебагира едноставни програми. Се воведува во вештината на алгоритамско размислување.

СРЕДНО НИВО

Ја користи технологијата да креира, менува и зачува дигитална содржина. Користи технологија на безбеден начин. Разликува алгоритам и програма. Креира едноставна програма и извршува готови програми. Почна да се воведува во вештината на алгоритамското размислување.

НИСКО НИВО

Ја користи технологијата и со помош креира, менува и зачувува дигитална содржина. Користи технологија на безбеден начин. Со помош креира едноставна програма и извршува готови програми. Со помош ја игра играта за развивање на вештината на алгоритамско размислување.

МУЗИЧКО

ВИСОКО НИВО

Има правилен пејачки став и пее култивирано песни со различни ритмичко – мелодиски линии. Активно слуша музика и препознава звуци. Изведува едноствни кореографии со ритмички движења. Разликува основни видови темпо и динамика. Разликува и свири на ДМИ. Препознава и применува основни музички писмени знаци.

СРЕДНО НИВО

Се труди да пее песни со различни ритмичко – мелодиски линии. Слуша музика и препознава некои звуци. Изведува едноствни ритмички движења. Разликува и именува ДМИ. Препознава основни музички писмени знаци.

ЛИКОВНО

ВИСОКО НИВО

Ги препознава, именува и користи ликовните материјали, техники и прибор. Црта, слика, печати, моделира и декорира по видено и фантазија. Ги препознава и умеа да добие основни, секундарни, хроматски и ахроматски бои. Ги разбира и користи ликовните поими. Се грижи за приборот и хигиената. Го користи компјутерот за ликовно изразување.

СРЕДНО НИВО

Ги препознава, именува и користи ликовните материјали, техники и прибор. Црта, слика, печати, моделира и декорира со помош по фантазија. Ги препознава и именува боите. Се грижи за приборот и хигиената. Го користи компјутерот за ликовно изразување со помош.

ФИЗИЧКО

ВИСОКО НИВО

Правилно изведува вежби со рацете, нозете и трупот. Правилно се поставува и се движи во колона. Правилно и координирано изведува гимнастички елементи на партер. Правилно скока, фрла и фаќа топка, погодува цел. Изведува танци и игри во различен ритам. Работи тимски и учествува во игри.

СРЕДНО НИВО

Изведува вежби со рацете, нозете и трупот. Се поставува и се движи во колона. Се труди правилно да изведува гимнастички елементи на партер. Скока, фрла и фаќа топка, погодува цел. Учествува во изведување танци и игри во различен ритам. Работи тимски и учествува во игри.

Прилог 1

Врз основа на членовте 65 – 76 од Законот за основното образование (Службен весник на РМ бр. 103/2008), и член 54 од Статутот на ООУ „Манчу Матак“ – Кривогаштани, Наставничкиот совет го прилагодува и донесе следниот

П Р А В И Л Н И К ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГАЊАТА И НАПРЕДУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ООУ „Манчу Матак“ - Кривогаштани

Член 1

Со овој правилник се уредува начинот на оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, во ООУ „Манчу Матак“ - Кривогаштани

Член 2

Оценувањето на учениците, опфаќа следење и проверување на напредувањето на ученикот, како и прибирање и анализирање на показатели за неговиот развој во воспитно - образовниот процес.

Член 3

Со следењето, проверувањето и оценувањето на учениците се овозможува утврдување на степенот на остварениот напредок на учениците, информирањето на учениците и родителите - старателите за постигнатите резултати, поттикнување развојот на учениците и регистрирање на остварените резултати во воспитно-образовниот процес.

Член 4

и оценувањето на учениците е континуирано,
Следењето, проверувањето систематско и јавно.

Член 5

При определувањето на оценка се земаат предвид обемот и квалитетот на усвоените знаења, работните навики, заинтересираноста за наставата и односот кон неа, оспособеноста за примена на знаењата и развојот на способностите на ученикот.

Член 6

Во процесот на следење, проверување, поттикнување и оценување на развојот и напредувањето на учениците во воспитно-образовниот процес се користат методи, постапки и техники сообразени со содржините што се оценуваат и возраста на учениците (разни форми на: усно проверување, писмено проверување, писмени работи, тестови на знаења, есејски задачи, практично проверување, набљудување и разни техники - скали на проценка, чек-листа, инвентари на личноста и друго).

Член 7

Учениците се оценуваат по наставни предмети и по поведение. Оценките по наставните предмети се искажуваат во бројки, а по поведение описно.

Член 8

Континуираноста во оценувањето се постигнува и со тоа што учениците за тримесечијата, на крајот на првото полугодие и на крајот на наставната година треба да имаат оценки во одделенскиот дневник по сите наставни предмети што се предвидени со наставниот план.

Член 9

На крајот на полугодието, односно учебната година, на ученикот му се утврдува општиот успех. Во општиот успех на ученикот влегуваат оценките од задолжителните и изборните наставни предмети.

Член 10

Општиот успех на ученикот се утврдува врз основа на оценката која претставува аритметичка средина од позитивните оценки по наставните предмети, и тоа: - ученикот постигнал одличен успех ако има средна оценка од 4,50 до 5,00; - ученикот постигнал многу добар успех ако има средна оценка од 3,50 до 4,49; - ученикот постигнал добар успех ако има средна оценка од 2,50 до 3,49 и - ученикот постигнал доволен успех ако има средна оценка од 2,00 до 2,49.

Член 11

Оценките во текот и на крајот на првото, односно второто полугодие се внесуваат во педагошката евиденција и документација.

Член 12

Постигањата на учениците во основното училиште се оценува описно и бројчано. Во првиот период (I – III одделение), постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува описно. Ученикот од само на крајот на учебната година добива свидетелство со описни оценки.

Во вториот период (IV – VI одделение), постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува описно и бројчано. Ученикот на крајот на прво полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех.

Во третиот период (VII – IX одделение), постигањето на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува бројчано. Ученикот на крајот на прво полугодие добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех.

Бројчаните оценки се: одличен (5), многу добар (4), добар (3), доволен (2) и недоволен (1). Сите оценки се преодни освен оценката недоволен (1). Највисока оценка е одличен (5).

Член 15

Одделенскиот наставник, односно раководител на паралелката е должен да го извести родителот за успехот на ученикот најмалку два пати во секое полугодие.

Член 18

Годишните оценки одделенскиот, односно раководителот на паралелката на родителите ги соопштува на родителска средба која се одржува три дена по денот на одржувањето на наставничкиот совет на кој се утврдуваат годишните оценки на учениците.

Ако ученикот или родителот не е задоволен од годишна оценка, родителот има право, во рок од три дена од денот на соопштувањето на успехот, да поднесе писмен приговор до наставничкиот совет на училиштето, кој треба да биде образложен.

Наставничкиот совет по приговорот решава наредниот ден од денот на истекот на рокот од ставот (2) на овој член. Наставничкиот совет може приговорот да го уважи,

да го одбие или да организира повторна проверка на знаењата на ученикот. За повторна проверка на знаењето директорот, најдоцна во рок од пет дена од денот на приемот на приговорот, формира комисија за повторна проверка на знаењето. Комисијата од ставот (5) на овој член е составена од претседател и два члена - испитувачи. Претседателот на комисијата, по правило, е одделенскиот раководител, односно раководителот на паралелката во која ученикот учи, а за членови - испитувачи се именуваат наставници по предметот по кој се врши проверувањето на знаењето од редот на наставниците од училиштето или од друго основно училиште. Претседател и член-испитувач на комисијата не може да биде наставникот кој ја утврдил оценката. Оценката на комисијата е конечна.

Кривогаштани, Мај, 2012 година

Директор:

Светлана Костадиноска



Date:

Student:		OEN:	Days Absent:	Total Days Absent:
Grade:	Teacher:		Times Late:	Total Times Late:
Board:			School:	
Address:			Address:	
			Principal:	Telephone:

[Space for Board Information]

Learning Skills and Work Habits

E – Excellent G – Good S – Satisfactory N – Needs Improvement

Learning Skills and Work Habits	Strengths/Next Steps for Improvement
<p>Responsibility</p> <ul style="list-style-type: none"> Fulfills responsibilities and commitments within the learning environment. Completes and submits class work, homework, and assignments according to agreed-upon timelines. Takes responsibility for and manages own behaviour. 	
<p>Organization</p> <ul style="list-style-type: none"> Devises and follows a plan and process for completing work and tasks. Establishes priorities and manages time to complete tasks and achieve goals. Identifies, gathers, evaluates, and uses information, technology, and resources to complete tasks. 	
<p>Independent Work</p> <ul style="list-style-type: none"> Independently monitors, assesses, and revises plans to complete tasks and meet goals. Uses class time appropriately to complete tasks. Follows instructions with minimal supervision. 	
<p>Collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> Accepts various roles and an equitable share of work in a group. Responds positively to the ideas, opinions, values, and traditions of others. Builds healthy peer-to-peer relationships in person and through personal and media-assisted interactions. Works with others to resolve conflicts and build consensus to achieve group goals. Shares information, resources, and expertise, and promotes critical thinking to solve problems and make decisions. 	
<p>Initiative</p> <ul style="list-style-type: none"> Looks for and acts on new ideas and opportunities for learning. Demonstrates the capacity for innovation and a willingness to take risks. Demonstrates curiosity and interest in learning. Approaches new tasks with a positive attitude. Recognizes and advocates appropriately for the rights of self and others. 	
<p>Self-Regulation</p> <ul style="list-style-type: none"> Sets own individual goals and monitors progress towards achieving them. Seeks clarification or assistance when needed. Assesses and reflects critically on own strengths, needs, and interests. Identifies learning opportunities, choices, and strategies to meet personal needs and achieve goals. Perseveres and makes an effort when responding to challenges. 	

Student:

OEN:

Grade:

ESL/ELD – Achievement is based on expectations modified from the curriculum expectations for the grade to support English language learning needs.

IEP – Individual Education Plan
NA – No instruction for subject/strand

Subjects	Progressing With Difficulty	Progressing Well	Progressing Very Well	Strengths/Next Steps for Improvement
Language Reading, Writing, Oral Communication, Media Literacy <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA				
French <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> Core <input type="checkbox"/> Immersion <input type="checkbox"/> Extended				
Native Language <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA				
Mathematics <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French				
Science and Technology <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French				
Social Studies <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French				
Health and Physical Education Health Education <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French Physical Education <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French				
The Arts Dance <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA Drama <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA Music <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA Visual Arts <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA				
<input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA				

To Parents/Guardians and Students: This copy of the progress report card should be retained for reference. The original or an exact copy has been placed in the student's Ontario Student Record (OSR) folder and will be retained for five years after the student leaves school.

Teacher's Signature

X

Principal's Signature

X

[Space Designated for Board]



Ministry of Education

Elementary Provincial Report Card

Date: _____

Student:		OEN:	Days Absent:	Total Days Absent:
Grade:	Teacher:		Times Late:	Total Times Late:
Board:		School:		
Address:		Address:		
		Principal:	Telephone:	

GRADE IN SEPTEMBER ➔ _____

Learning Skills and Work Habits

E – Excellent G – Good S – Satisfactory N – Needs Improvement

Responsibility			Organization		
<ul style="list-style-type: none"> Fulfils responsibilities and commitments within the learning environment. Completes and submits class work, homework, and assignments according to agreed-upon timelines. Takes responsibility for and manages own behaviour. 			<ul style="list-style-type: none"> Devises and follows a plan and process for completing work and tasks. Establishes priorities and manages time to complete tasks and achieve goals. Identifies, gathers, evaluates, and uses information, technology, and resources to complete tasks. 		
Independent Work			Collaboration		
<ul style="list-style-type: none"> Independently monitors, assesses, and revises plans to complete tasks and meet goals. Uses class time appropriately to complete tasks. Follows instructions with minimal supervision. 			<ul style="list-style-type: none"> Accepts various roles and an equitable share of work in a group. Responds positively to the ideas, opinions, values, and traditions of others. Builds healthy peer-to-peer relationships through personal and media-assisted interactions. Works with others to resolve conflicts and build consensus to achieve group goals. Shares information, resources, and expertise, and promotes critical thinking to solve problems and make decisions. 		
Initiative			Self-Regulation		
<ul style="list-style-type: none"> Looks for and acts on new ideas and opportunities for learning. Demonstrates the capacity for innovation and a willingness to take risks. Demonstrates curiosity and interest in learning. Approaches new tasks with a positive attitude. Recognizes and advocates appropriately for the rights of self and others. 			<ul style="list-style-type: none"> Sets own individual goals and monitors progress towards achieving them. Seeks clarification or assistance when needed. Assesses and reflects critically on own strengths, needs, and interests. Identifies learning opportunities, choices, and strategies to meet personal needs and achieve goals. Perseveres and makes an effort when responding to challenges. 		

Strengths/Next Steps for Improvement

Student:

OEN:

Grade:

Subject	Report		Strengths/Next Steps for Improvement
	1	2	
Language <input type="checkbox"/> NA Reading <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> Writing <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> Oral Communication <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> Media Literacy <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/>			
French <input type="checkbox"/> NA Oral Communication <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> Reading <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> Writing <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Core <input type="checkbox"/> Immersion <input type="checkbox"/> Extended			
Native Language <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA			Oral Communication, Reading, Writing
Mathematics <input type="checkbox"/> French Number Sense and Numeration <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="text"/> <input type="text"/> Measurement <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="text"/> <input type="text"/> Geometry and Spatial Sense <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="text"/> <input type="text"/> Patterning and Algebra <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="text"/> <input type="text"/> Data Management and Probability <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA <input type="text"/> <input type="text"/>			
Science and Technology <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French			Life Systems, Structures and Mechanisms, Matter and Energy, Earth and Space Systems



Student:

OEN:

Grade:

Subject	Report		Strengths/Next Steps for Improvement
	1	2	
Social Studies Heritage and Citizenship, Canada and World Connections <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French			
Health and Physical Education Health Education: Healthy Living, Living Skills <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French Physical Education: Active Living, Movement Competence, Living Skills <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French			
The Arts <input type="checkbox"/> French Dance <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA Drama <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA Music <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA Visual Arts <input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> NA			
<input type="checkbox"/> ESL/ELD <input type="checkbox"/> IEP <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> NA			

✂ Elementary Provincial Report Card *(Please have your child complete the form below, and return it to your child's teacher.)* ✂

Student:	Grade:	OEN:	Teacher:
Student's Comments <ul style="list-style-type: none"> My best work is: My goal for improvement is: 			
Student's Signature			X

Student:

OEN:

Grade:

Letter Grade	Achievement of the Provincial Curriculum Expectations
A- to A+	The student has demonstrated the required knowledge and skills with a high degree of effectiveness. Achievement surpasses the provincial standard. (Level 4)
B- to B+	The student has demonstrated the required knowledge and skills with considerable effectiveness. Achievement meets the provincial standard. (Level 3)
C- to C+	The student has demonstrated the required knowledge and skills with some effectiveness. Achievement approaches the provincial standard. (Level 2)
D- to D+	The student has demonstrated the required knowledge and skills with limited effectiveness. Achievement falls much below the provincial standard. (Level 1)
R	The student has not demonstrated the required knowledge and skills. Extensive remediation is required.
I	Insufficient evidence to assign a letter grade

ESL/ELD – Achievement is based on expectations modified from the curriculum expectations for the grade to support English language learning needs.

IEP – Individual Education Plan

NA – No instruction for subject/strand for reporting period

To Parents/Guardians and Students: This copy of the report card should be retained for reference. The original or an exact copy has been placed in the student's Ontario Student Record (OSR) folder and will be retained for five years after the student leaves school.

Teacher's Signature	X	Principal's Signature	X
---------------------	---	-----------------------	---

✂ Elementary Provincial Report Card (Please complete, sign, and detach the form below, and return it to your child's teacher.) ✂

Student:	Grade:	OEN:	Teacher:
----------	--------	------	----------

Parent's/Guardian's Comments

- My child has improved most in:

- I will help my child to:

I have received this report card.

I would like to discuss this report card. Please contact me.

Parent's/Guardian's name (please print)	Signature	Date
	X	

Telephone (day): _____ Telephone (evening): _____

Описното оценување придонесува за подобрување на мотивацијата кај учениците							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	5	4	5	1	1	r = - 0.2476
	Женски	34	42	17	3	0	
Работно искуство	1- 10 год.	15	13	8	1	0	r = + 0.121
	11-20 год.	13	18	9	0	0	
	21-30 год.	9	10	2	3	1	
	31-40 год.	2	3	3	0	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	29	40	16	3	1	r = -0.1277
	Село	10	5	6	1	0	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<p><i>X Вредности</i> $\Sigma = 207$ Аритметичка средина = 1.848 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 14.42$</p> <p><i>Y Вредности</i> $\Sigma = 219$ Аритметичка средина = 1.955 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 86.777$</p> <p><i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -8.759$</p> <p><i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = -8.759 / \sqrt{(14.42)(86.777)} = -0.2476$</p> <p><i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.2476$</p>	<p><i>X Вредности</i> $\Sigma = 225$ Аритметичка средина = 2.083 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 104.25$</p> <p><i>Y Вредности</i> $\Sigma = 213$ Аритметичка средина = 1.972 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 82.917$</p> <p><i>X и Y</i> $N = 108$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 11.25$</p> <p><i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 11.25 / \sqrt{(104.25)(82.917)} = 0.121$</p> <p><i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.121$</p>	<p><i>X Вредности</i> $\Sigma = 136$ Аритметичка средина = 1.214 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 24.857$</p> <p><i>Y Вредности</i> $\Sigma = 219$ Аритметичка средина = 1.955 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 86.777$</p> <p><i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -5.929$</p> <p><i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = -5.929 / \sqrt{(24.857)(86.777)} = -0.1277$</p> <p><i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.1277$</p>

Описното оценување ја зголемува објективноста во оценувањето							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	3	6	2	2	3	r= -0.1526
	Женски	19	23	39	10	4	
Работно искуство	1- 10 год.	9	10	12	5	1	r= 0.0937
	11-20 год.	9	7	19	2	3	
	21-30 год.	3	9	7	3	3	
	31-40 год.	1	2	3	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	18	27	34	7	3	r= 0.1957
	Село	4	2	7	5	4	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> $\Sigma = 204$ Аритметичка средина = 1.855 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 13.673$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 221$ Аритметичка средина = 2.065 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 100.542$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 130$ Аритметичка средина = 1.182 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 16.364$
<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 285$ Аритметичка средина = 2.591 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 134.591$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 280$ Аритметичка средина = 2.617 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 129.29$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 285$ Аритметичка средина = 2.591 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 134.591$
<i>X и Y</i> $N = 110$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -6.545$	<i>X и Y</i> $N = 107$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 10.682$	<i>X и Y</i> $N = 110$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 9.182$
<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = -6.545 / \sqrt{(13.673)(134.591)}$ $= -0.1526$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 10.682 / \sqrt{(100.542)(129.29)}$ $= 0.0937$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 9.182 / \sqrt{(16.364)(134.591)}$ $= 0.1957$
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.1526$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0937$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.1957$

Описното оценување го намалува стресот кај учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	2	1	4	5	4	r= -0.0713
	Женски	11	14	23	34	13	
Работно искуство	1- 10 год.	4	5	8	16	4	r= 0.0182
	11-20 год.	6	5	12	13	4	
	21-30 год.	2	4	6	4	9	
	31-40 год.	0	1	1	6	0	
	> 40 год.	1		0	0	0	
Работно место	Град	9	13	25	32	10	r= 0.0013
	Село	4	2	2	7	35	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> $\Sigma = 206$ Аритметичка средина = 1.856 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 13.694$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 231$ Аритметичка средина = 2.081 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 106.27$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 135$ Аритметичка средина = 1.216 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 24.811$
<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 365$ Аритметичка средина = 3.288 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 164.775$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 365$ Аритметичка средина = 3.288 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 164.775$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 365$ Аритметичка средина = 3.288 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 164.775$
<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -3.387$	<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 2.405$	<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 0.081$
<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$
$r = -3.387 / \sqrt{((13.694)(164.775))} = -0.0713$	$r = 2.405 / \sqrt{((106.27)(164.775))} = 0.0182$	$r = 0.081 / \sqrt{((24.811)(164.775))} = 0.0013$
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.0713$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0182$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0013$

Описното оценување го зголемува квалитетот во оценувањето.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	5	5	5	2	0	r= 0.0695
	Женски	18	34	30	10	3	
Работно искуство	1- 10 год.	9	13	12	3	0	r= 0.1754
	11-20 год.	11	15	9	5	0	
	21-30 год.	2	7	10	3	3	
	31-40 год.	1	4	4	0	0	
	> 40 год.	1	0	0	0	0	
Работно место	Град	17	35	29	7	2	r= 0.0254
	Село	6	4	6	5	1	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> $\Sigma = 207$ Аритметичка средина = 1.848 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 14.42$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 233$ Аритметичка средина = 2.08 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 106.277$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 136$ Аритметичка средина = 1.214 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 24.857$
<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 269$ Аритметичка средина = 2.402 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 114.92$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 269$ Аритметичка средина = 2.402 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 114.92$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 269$ Аритметичка средина = 2.402 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 114.92$
<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 2.83$	<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 19.384$	<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 1.357$
<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 2.83 / \sqrt{(14.42)(114.92)} = 0.0695$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 19.384 / \sqrt{(106.277)(114.92)} = 0.1754$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ $r = 1.357 / \sqrt{(24.857)(114.92)} = 0.0254$
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0695$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.1754$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0254$

Потребата за премин од бројчано кон описно оценување во основното образование беше неопходна.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	2	5	6	3	1	r= -0.0708
	Женски	19	23	36	15	2	
Работно искуство	1- 10 год.	10	9	11	6	1	r= 0.1722
	11-20 год.	8	13	13	5	1	
	21-30 год.	3	3	13	5	1	
	31-40 год.	0	2	5	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	16	24	35	12	3	r= -0.0387
	Село	5	4	7	6	0	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> $\Sigma = 207$ Аритметичка средина = 1.848 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 14.42$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 233$ Аритметичка средина = 2.08 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 106.277$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 136$ Аритметичка средина = 1.214 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 24.857$
<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 290$ Аритметичка средина = 2.589 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 123.107$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 290$ Аритметичка средина = 2.589 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 123.107$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 290$ Аритметичка средина = 2.589 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 123.107$
<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -2.982$	<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 19.696$	<i>X и Y</i> $N = 112$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -2.143$
<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\Sigma((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$
$r = -2.982 / \sqrt{(14.42)(123.107)} = -0.0708$	$r = 19.696 / \sqrt{(106.277)(123.107)} = 0.1722$	$r = -2.143 / \sqrt{(24.857)(123.107)} = -0.0387$
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.0708$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.1722$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.0387$

Описното оценување овозможува поцелосно да се следи напредувањето на учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	1	6	4	4	1	r= -0.0204
	Женски	14	21	35	18	7	
Работно искуство	1- 10 год.	7	9	10	9	2	r= 0.111
	11-20 год.	6	10	16	6	2	
	21-30 год.	2	6	8	5	4	
	31-40 год.	0	1	5	2	0	
	> 40 год.	0	1	0	0	0	
Работно место	Град	11	25	31	18	4	r= 0.0361
	Село	4	2	8	4	4	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> $\Sigma = 205$ Аритметичка средина = 1.847 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 14.396$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 229$ Аритметичка средина = 2.063 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 102.559$	<i>X Вредности</i> $\Sigma = 135$ Аритметичка средина = 1.216 $\Sigma(X - M_x)^2 = SS_x = 24.811$
<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 314$ Аритметичка средина = 2.829 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 137.748$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 314$ Аритметичка средина = 2.829 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 137.748$	<i>Y Вредности</i> $\Sigma = 314$ Аритметичка средина = 2.829 $\Sigma(Y - M_y)^2 = SS_y = 137.748$
<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = -0.91$	<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 13.198$	<i>X и Y</i> $N = 111$ $\Sigma(X - M_x)(Y - M_y) = 2.108$
<i>R Пресметување</i> $r = \Sigma((X - M_x)(Y - M_y)) / \sqrt{(SS_x)(SS_y)}$	<i>R Пресметување</i> $r = \Sigma((X - M_x)(Y - M_y)) / \sqrt{(SS_x)(SS_y)}$	<i>R Пресметување</i> $r = \Sigma((X - M_x)(Y - M_y)) / \sqrt{(SS_x)(SS_y)}$
$r = -0.91 / \sqrt{(14.396)(137.748)} = -0.0204$	$r = 13.198 / \sqrt{(102.559)(137.748)} = 0.111$	$r = 2.108 / \sqrt{(24.811)(137.748)} = 0.0361$
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = -0.0204$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.111$	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> $r = 0.0361$

Описното оценување придонесува да се подобри на успехот на учениците.							Коефициент на корелација
Наставници		Став					
		Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Ниту се согласувам, ниту не се согласувам	Се согласувам	Целосно се согласувам	
Пол	Машки	4	4	4	3	1	r= -0.0119
	Женски	17	37	29	8	4	
Работно искуство	1- 10 год.	9	12	11	5	0	r= -0.0438
	11-20 год.	5	19	14	1	1	
	21-30 год.	5	6	6	4	4	
	31-40 год.	1	4	2	1	0	
	> 40 год.	1	0	0		0	
Работно место	Град	19	33	25	8	4	r= 0.0985
	Село	2	8	8	3	1	

Статистички пресметки за коефициент на корелација		
Пол	Работно искуство	Работно место
<i>X Вредности</i> Σ = 205 Аритметичка средина = 1.847 Σ(X - M _x) ² = SS _x = 14.396	<i>X Вредности</i> Σ = 231 Аритметичка средина = 2.081 Σ(X - M _x) ² = SS _x = 106.27	<i>X Вредности</i> Σ = 135 Аритметичка средина = 1.216 Σ(X - M _x) ² = SS _x = 24.811
<i>Y Вредности</i> Σ = 271 Аритметичка средина = 2.441 Σ(Y - M _y) ² = SS _y = 121.369	<i>Y Вредности</i> Σ = 271 Аритметичка средина = 2.441 Σ(Y - M _y) ² = SS _y = 121.369	<i>Y Вредности</i> Σ = 271 Аритметичка средина = 2.441 Σ(Y - M _y) ² = SS _y = 121.369
<i>X и Y</i> N = 111 Σ(X - M _x)(Y - M _y) = -0.495	<i>X и Y</i> N = 111 Σ(X - M _x)(Y - M _y) = -4.973	<i>X и Y</i> N = 111 Σ(X - M _x)(Y - M _y) = 5.405
<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ r = -0.495 / √((14.396)(121.369)) = -0.0119	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ r = -4.973 / √((106.27)(121.369)) = -0.0438	<i>R Пресметување</i> $r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$ r = 5.405 / √((24.811)(121.369)) = 0.0985
<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> r = -0.0119	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> r = -0.0438	<i>Пирсонов коефициент на корелација</i> r = 0.0985