

Наставна тема 5

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

1. Вовед

Дали опширните дидактички основни правила важат и во контекст на наставата по ОДГ/ОЧП? Како и зошто мора учениците да се оценуваат? Кои видови и модалитети на оценувањето (зошто) се фер? Дали оценувањето го поддржува учењето и процесот на учење?

Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права мора да се постават и да се прошират овие прашања за оценување и вреднување: Кои компетенции можат да бидат оценети? Кој вид на знаење е од централно значење? Дали е важно напамет да се знаат сите членови од Универзалната декларација на човековите права или да се познава структурата на правниот систем на сопствената земја? Без да се сака овде да се влегува во детаљ на овие прашања едно останува јасно: Секој вид на учење има потреба од евалвација и оценување на успехот на учење, заради тоа овој аспект заслужува особено детално внимание.

Суштината во тематското поле оценување/вреднување го претставува изборот на адекватната форма на оценување и соодветните моменти. Така од предност за учењето е доколку наставниците и учениците го оценуваат успехот и за време на процесот на учење, а не само на крајот на процесот на учење (формативно оценување). Во оваа наставна тема ние сакаме со претставувањето на различни приоди да придонесеме за пошироко разбирање на учењето. Притоа прашањето не е дали ние мора да оценуваме, туку која форма на оценување кога треба да биде употребена и кои специфични цели секогаш се следат со оценување. Затоа исто и тука поставуваме прашања, како што тоа слично го направивме уште кај изборот на соодветна наставна метода.

ОДГ/ОЧП како што повеќепати е напоменато не е училиштен предмет, туку концепт кој ја детерминира целокупната наставна клима и климата на учење. При оценувањето на успехот на учење и успехот на учениците во оваа смисла не се проверуваат само стекнатото знаење, компетенциите и know-how во една одредена област. Уште повеќе се земаат предвид динамичките аспекти како ставови, спознанија, интердисциплинарни способности како флексибилност, комуникација и интеракција, способност за аргументирање итн., при што оценувањето добива друга димензија. Сепак има одредени аспекти (како вредности и ставови) кои едвај можеме или сакаме да ги оцениме, дури и кога ги посматраме како дел од пакетот на компетенции кои сакаме да им ги дадеме на учениците.

2. Задача и клучни прашања за оценување на учениците, наставниците и училиштата

2.1 Задача

Еден аспект на кој наставниците при планирањето на нивните лекции и наставни единици би требало да му посветат особено внимание се однесува на прашањата како да се провери напредокот во учењето и како тој може да се загарантира, како напредокот воопшто може да се сфати и утврди и на кој начин треба да се вреднува резултатот од напорот за учење. Во оваа смисла мора уште при планирањето на наставата точно да се осмисли како квалитетот на наставата може да се посредува или да се проценува и евентуално неговото дејство и квалитет можат да бидат подобрани и како активностите на учење на учениците би требало да бидат опфатени, анализирани, документирани и оценети. Треба исто така да се земе во предвид со кои мерки на оценување и инструменти може да се оценува, во колкава мера одделението како целина или поединечни ученици ги постигнале зададените цели и доколку е неопходно, на кои критериуми се заснова системот на оценување. Следните клучни прашања и работни досиеја нудат подлабоки информации и помош за оценувањето на учениците, наставниците и училиштето во нивната целокупност.

2.2 Клучни прашања

За процесот на учење на учениците:

- Како ќе се утврди и оцени успехот на учениците?
- На кој начин самооценувањето и туѓото оценување добиваат шанса?
- Како да бидам сигурен дека учениците ги постигнале нивните (евентуално индивидуално поставени) цели?
- Дали процесот на учење го обликував така што учениците во учењето можат редовно да имаат успешни доживувања?
- Дали учениците се свесни за нивниот сопствен напредок? Како јас ги поддржувам во таа свесност?
- Дали мојата настава им ги нуди на девојчињата и на момчињата истите шанси за успех?
- Дали учениците добиле патокази и критериуми кои ги поддржуваат во учењето?
- Дали учениците можат сами да го контролираат, оценуваат и подобруваат нивното однесување кон учењето, нивниот начин на работа и нивните постигнувања? Дали тие го прават тоа? Како јас да ги поддржам во тоа?
- Можат ли учениците да го утврдат односот кон учењето и постигнувањата на нивните соученици преку оценување помеѓу врсниците (пир евалвација)?
- Се повикуваат ли учениците при самооценувањето и на нивните индивидуални цели, норми, критериуми или потреби?
- Го забележувам ли индивидуалниот напредок на учениците; како?
- Како ги утврдувам проблемите во учењето на поединечните ученици?
- Како ја набљудувам социјалната интеракција во одделението?
- Како ги задржувам моите набљудувања и оценувањата на поединечните ученици и одделението како целина; кои форми на документација ги познавам и користам?

За процесот на учење на наставниците:

- Како го рефлектирам и евалвирам квалитетот и успехот на моите напори за предавање?
- Во колкава мера ја поттикнувам компетенцијата на учениците, реално да ги проценуваат нивните постигнувања и самите да се оценуваат?
- Како, кога и со кого ја рефлектирам мојата настава?
- Како дозволувам моите ученици да учествуваат во тоа?
- Како го поврзувам успехот или неуспехот на моите ученици со мојата настава; какви последици извлекувам во поглед на планирањето на мојата идна настава?

- Како го препознавам мојот сопствен напредок во предавањето, како јас учам и како се развивам како наставник?

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

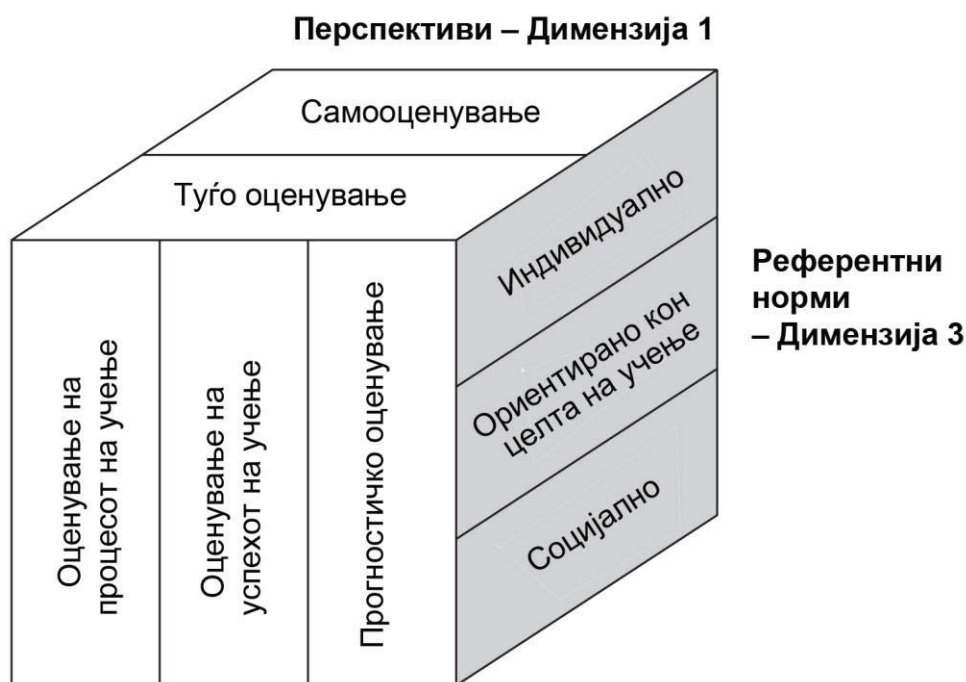
Работно досие 1: Различни димензии на оценувањето

Оценувањето на учениците опфаќа три димензии и три нивоа. Нивното вмрежување и меѓусебна зависност нагледно се објаснува со помош на долунаведниот модел на коцка.

Димензија 1, перспективи: Учениците можат сами да се оценуваат (самооценување) или да бидат оценети од други (туѓо оценување).

Димензија 2, форми на оценување: Ние разликуваме три форми т.е. референтни точки на оценувањето: Оценување на процесот на учење, оценување на успехот на учење и прогностичко оценување. Секоја форма има предности и негативни страни.

Димензија 3, референтни норми: Наставникот при оценувањето може да се ориентира на индивидуална референтна норма (личен пораст на учењето), на објективна референтна норма (ориентирано кон целта на учење) или на социјална референтна норма (споредба со останатите од одделението). Како оценувањето ќе се одрази на натамошниот однос кон учењето на ученикот многу зависи од референтната норма.



Пред да дискутираме за различните димензии, мора да размислиме кои компетенции сакаме да ги оценуваме. Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права ова прашање ќе се одговори со трите веќе разјаснети компетенции: компетенцијата за анализирање, политичката компетенција за расудување и компетенцијата за дејствување.

Од помош се покажаа следните прашања кои се однесуваат на нормите на јасни и објективни критериуми на вреднување и оценување:

- Дали при оценувањето на постигнувањата на учениците, го проверуваме навистина суштинското (трајно запомнати информации, факти од примерно значење и преку чистото знаење на факти исто и „Алатите на мислење и дејствување“, вештините и способностите?

- Дали нашите оценувања се засниваат на транспарентни критериуми претходно декларирани на учениците (и евентуално разговарани со нив)?
- Дали барањата за постигнување на контрола на учењето се совпаѓа со нормите од наставниот план?
- Дали контролата на учење е така структурирана што учениците разбираат кој дел од целите на учење го постигнале?
- Дали за учениците со различна појдовна позиција се развиени различни типови на контрола на учењето?
- Дали за учениците со различна појдовна позиција се дефинирани различни степени на постигнати постигнувања (на пр. три нивоа на постигнување, минимален стандард, докази за компетенциите на три степени)?
- Дали сите барања и критериуми кои мора да бидат исполнети за постигнување на одредени оценки, стандарди или нивоа на компетенции претходно се дефинирани и декларирани?
- Можат ли учениците во дадениот случај индивидуално да ги прават контролите на учење, доколку тоа се понуди (можат ли на пример сами да го изберат времето на тестот)?

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 2: Перспективи на оценувањето

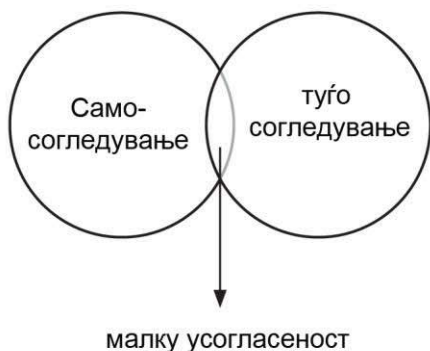
Туѓото оценување и самооценувањето им дозволуваат на учениците да заземат став и да преземат натамошни чекори на учење. И двете форми на оценување можат притоа да помогнат при договарањето на нови цели.

Туѓото оценување на сите нам најдобро ни е познато. При туѓото оценување се добива повратна информација од наставниците, родителите или соучениците.

Кај самооценувањето напротив, се работи за способноста самите да се процениме и да извлечеме заклучок од стекнатото знаење. Самопроценувањето е централен инструмент кој на учениците им дава поголема автономија и ја минимализира нивната зависност од повратна информација од наставникот. Учениците кои се способни за реална самопроценка, развиваат подобра слика за самите себе и не дозволуваат толку брзо да бидат расколебани. Помалку се зависни од повратна информација и пофалба и можат подобро да ги класифицираат реакциите на наставниците.

Самооценувањето и туѓото оценување не мора неминовно еквивалентно да отпаднат. И двете форми треба да се тематизираат, споредат и рефлектираат. Еден ученик или една ученичка автоматски не се гледаат така како што наставникот ги забележува. Затоа мора да се образложат и дискутираат различни ставови. Со тоа се корегираат слепи точки, стеснати перспективи или фиксни замисли. Учениците мора постепено да учат како се проценуваат сопствените компетенции и способности, но исто така и како им се дава повратна информација на соучениците, како се прима повратната информација и како таа се дискутира. Низ оваа постепена постапка се зголемува воедно и усогласеноста помеѓу самооценувањето и туѓото оценување.

Чекор 1



Чекор 2



Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 3: Перспективи и форми на оценување

При оценувањето на постигнувањата разликуваме три форми т.е. перспективи: формативна, сумативна и прогностичка; спореди го моделот на коцката горе во работно досие 1. Натаму се претставени трите форми најпрво сумативно, а потоа и подетално.

Оценување на процесите на учење (формативно)

Оваа перспектива служи за подобрување, контрола и проверка на напредокот во учењето на учениците или на активностите на учениците и наставникот во однос на постигнувањето на една одредена цел.

Оценување на успехот на учење (сумативно)

Во една одредена временска точка, знаењето и вештините кои еден ученик ги стекнал се оценуваат крајно. Ова нуди увид во нивото на постигнување на учениците во одреден момент.

Дијагностичко оценување

Оваа форма на оценување го расветлува веројатниот натамошен развој на учениците. Во текот на училишното време различни лица кои учествуваат во училишното образование (наставници, училишни психолози евентуално претставници на службите) даваат препораки или прогнози за постигнувањата и за натамошниот пат на наобразба на односниот ученик. Таквите прогнози можат делумно да се стават и во сведителството.

Оценување на процесот на учење (формативно оценување)

Оценувањето на процесот на учење (т.е. формативното оценување) во прва линија служи за поддржување на поединечни ученици и придонесува за подобрување на ефикасноста во учењето. Наместо да се сузбиваат симптомите на потешкотии во учењето, се бараат и реализираат нивните когнитивни или емоционални причини. Грешките примарно не се корегираат, туку пред сè се анализираат. Ова му помага на наставникот да научи да ги разбира замислите и начинот на мислење на учениците и да ги поддржи на начин ориентиран кон целта. Во рамките на формативното оценување се разговара со учениците за тешкотиите и се посветуваат специјални мерки и задачи за поддржување. При еден таков разговор и анализа не мора учениците едноставно да се подложат на мислењето на наставникот: Притоа тие заедно со него го бараат изворот на грешките и добиваат поддршка, всушност учат како можат да развијат индивидуални стратегии во односот со нивните проблеми.

Можности за формативно оценување на процесот на учење:

- набљудувања;
- разговори со поединечните ученици;
- дневни кратки тестови;
- контроли на учењето по подолги фази на работа.

Тестовите кои го оценуваат процесот на учење се индикатор за успехот на наставниот процес и на процесот на учење. Со нивна помош можат како наставниците, така и учениците да ја контролираат нивната состојба на постигнувања. Кај празнини и несигурности можат да се понудат дополнителни задачи и поддршка.

Можни начини на постапување:

- набљудување на учениците при решавањето на една задача;
- детално разгледување на завршените задачи;
- разговори еден на еден за завршените задачи;
- прашања за процесот на решавање;

- кратки тестови.

Од набљудувањата и разговорите за постапката при решавањето на задачите и изворите на грешки, се диференцираат личните цели кои учениците сами си ги поставуваат, кои ги развиваат заедно со наставникот или оние кои наставникот им ги задава.

Кога работиме со формативни форми на оценување, автоматски следи трансфер во следната насока:

- учење ориентирано кон целта, наместо учење чисто ориентирано кон содржината
- индивидуализирана настава, наместо настава во која сите ученици решаваат исти задачи.

Оценување на успехот на учењето (сумативно оценување)

Кај оценувањето на успехот на учење (т.е. кај сумативното оценување) постигнувањата на учениците се утврдуваат заклучно и по точки. Притоа во еден момент се балансираат стекнатите знаења и во тој момент стекнатите компетенции. Смисла и цел е повратна информација на учениците, на родителите и на наставниците. Сумативното оценување може да служи како основа на поддржување ориентирано кон целта.

Сумативните оценувања често се применуваат по подолги наставни секвенци и после фази на формативната контрола на учењето преку набљудување и контрола на учењето. Тие им покажуваат на различните адресати во колкава мера учениците ги постигнале нивните цели во одреден момент. Примери за сумативно оценување на успехот на учење се сите различни видови на контрола на учењето кои поставуваат прашања кое знаење или кои компетенции ги стекнале учениците во една одредена област, во одреден временски период (на пр. квиз за демократија, тест по математика, тест за вокабуларот, тест за социјалните науки). Сумативното оценување на успехот на учење се применува кај сите училишни предмети. Иако едно такво оценување е потребно за оценувањето на учениците, и на наставникот му нуди целни информации за постигнувањата на учениците, тоа донесува различни проблеми, кои во добар дел се однесуваат и на оценките како овде вообичаен медиум за повратна информација:

- Различните наставници често различно ги оценуваат истите постигнувања. Тоа е особено очигледно на пр. кај составите, но за чудо се појавува и во предметите како математика и други. За еден ученик и неговата индивидуална училишна кариера, оваа субјективна компонента може да биде од судбинско прашање, така што неговите шанси може да зависат од тоа во кое одделение и со кој наставник го поминува неговото училишно време. Резиме: Критериумот на објективност не е исполнет.
- Наставниците имаат тенденција истата работа во различни моменти различно да ја оценат. Независно од тоа кој предмет се оценува, еден наставник различно ќе го оцени постигнувањето во зависност од моментот. Резиме: Критериумот веродостојност не е исполнет.
- Проблематика на оценките I: Често не е јасно дефинирано што треба да се изрази со една оценка (вештини, компетенции, знаење, ставови?). Кога наставниците при нивното оценување применуваат оценки, тие неретко во оценката интегрираат различни аспекти на пр. вистинските постигнувања од минатите семестри, проценетата способност за постигнување, напредокот во учењето или влошувањето на постигнувањето спрема просекот на одделението како и аспекти во однос на мотивацијата и дисциплината. За учениците е тешко да откријат за што точно е добиена оценката. Вообичаено учениците не ги познаваат стратегиите и критериумите на оценување на наставникот. Овие стратегии и критериуми може да бидат повеќедимензионални и просторот за интерпретација може да биде голем. Кога се земаат во предвид различните функции на оценките во нашето општество – како квалификација, селекција и распоредување, интерпретацијата на оценките станува уште покомплексна. Резиме: Критериумот на валидност не е исполнет. Од аспект на повеќето од горните функции, оценките кои се засниваат на оценување на успехот на учење не се употребливи индикатори за идниот училиштен, академски или професионален успех.

- Проблематика на оценките II: Вообичаената пракса на оценување на успехот на учење има значително влијание и нуспојава: давањето на оценка внатре во одделението која подлежи на нормална поделба кај училишно послабите ученици, води до поголеми искуства на неуспех. Бидејќи на кривата на нормалната поделба, малкуте високорангирани „места“ се „резервирани“ за многу добрите и одличните ученици, истите слаби ученици остануваат секогаш на другиот крај од скалата – имено и тогаш кога ги подобриле нивните постигнувања. Со тоа опасноста е голема, така што овие ученици, доколку нивните постигнувања постојано се вреднуваат во зависност од нивото на постигнување во одделението, ќе ја загубат мотивацијата и интересот, бидејќи нивното ниско позиционирање секако не се менува.
- Проблематика на оценките III: Оценките за одредени ситуации и феномени се неадекватни. Кај предметите како математика можеби е повеќе или помалку јасно што е точен или неточен одговор (т.е. добро или помалку добро постигнување), но кај општествено-научните, јазичните или музичките предмети, тоа е значително потешко. Тоа води назад до недостатните или нејасните критериуми за оценување и до фактот што различни предмети бараат различни компетенции или вештини. Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права, дискусијата може да произведе разни процеси на решавање и изобилство на креативни и иновативни идеи, додека кај другите предмети само еден единствен одговор важи како точен. Со тоа се поврзува опасноста дека оценките водат до неадекватна стандардизација. Креативна потрага по нови процеси на решавање, тогаш повеќе не е возможна.
- Проблематика на оценките IV: Аритметиката на оценките е математички проблематична, ако не и сосема недопуштена: Оценките не се ништо повеќе од груба проценка на приближната позиција на учениците во одделението. Овој факт самите максимално точни математички методи не можат да го променат. Пресметувањето на просечна оценка при што повеќе оценки се собираат и потоа се делат со бројот на оценките до одреден степен служи навистина како валидација, но не е убедливо. Бидејќи убедливоста на една оценка зависи исто така и од моментот на оценување. Една ученичка која на почетокот од полугодие имала лоши оценки, но потоа со текот на времето се подобрила, би требало да е поинаку оценета од една ученичка чии оценки во текот на полугодие сукцесивно се влошиле. И двете ученички можеби ги имаат истите просечни оценки, но тие концизно се разликуваат во однос на покажаните постигнувања и напредокот во учењето (прогностичка димензија).

Земајќи ја предвид претставената проблематика, сумативното оценување не треба и не смее да биде единствениот начин на оценување со кој ќе бидат собрани податоци за постигнувањата на учениците во ОДГ/ОЧП. Стекнатите компетенции и вештини треба исто така да бидат земени во предвид во рамките на формативно оценување.

Прогностичко оценување

Прогностичките оценувања служат за тоа да се проценат и претскажат идните постигнувања во некој предмет, евентуално дури и идната училишна кариера на еден ученик. (Пример: едно девојче од Русија кое во четврто одделение е преселено во Швајцарија, во шесто одделение сè уште ги нема еквивалентните компетенции по германски јазик како тамуземските деца, но во текот на последните две години брилијантно се подобриле, така што наставничката ѝ дава во поглед на задача во претенциозен тип – сек – I оценка по германски, која моментално изгледа премногу високо, но сигурно за кратко или долго ќе се исплати). Кај оваа форма на оценување се комбинираат основните аспекти на оценувањето, како процесот на учење, така и успехот во учењето со целта, да се претскажат перспективите на односниот ученик. Постапувањето на прашањето гласи меѓу другото: како можеме поединечните ученици да ги поддржиме во нивниот развој и да се погрижиме за позитивен процес на учење? Прогностичките оценувања во различни временски периоди во училишната кариера се од значење:

- при запишувањето;
- кога една година мора да се повтори;

- при промената на одделение/училиште
- при преминот во друг тип на училиште (на пр. специјално училиште);
- при преминот во повисок степен или училиште.

Прашањето, дали прогностичкото оценување навистина се карактеризира како самостојна форма на оценување или повеќе како функција на оценувањето, се дискутира со децении.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 4: Односни норми

При проценувањето и оценувањето на учениците може да се разликува помеѓу три референтни норми:

1. индивидуална норма или норма ориентирана кон индивидуата која го споредува моменталното со поранешното постигнување на ученикот.
2. ориентирана кон целта на учење („објективна“) норма: Постигнувањето на ученикот се споредува со однапред дефинирани цели на постигнување.
3. норма ориентирана кон групата (социјална норма): постигнувањето на ученикот се споредува со постигнувањата на останатите ученици во истото одделение или со категорија на иста возраст.

Видови на референтни норми	Норма ориентирана кон индивидуата	Норма ориентирана кон целта на учење	Социјална норма
Проценувана големина	Напредок во учењето	Цел на учење	Крива на нормалната поделба, аритметичко средство, отстапки
Количество на информации	Колку се научило помеѓу временски период 1 и 2?	Во колкава мера училишното дете ја постигнало целта на учење?	Колку силно отстапува индивидуалниот напредок од просекот на групата?
Форми на оценување	Испитување, вербално оценување, извештај за напредокот во учењето, структурирано набљудување	Испитување ориентирано кон целта, извештај за напредокот во учењето, структурирано набљудување	Испитување со оценка која се ориентира на просекот на одделението
Педагошко значење и импликации	Многу високо; може да делува многу поддржувачки и мотивирачки во рамките на разговорите за оценување	Високо; може да делува стимулативно, но и преоптоварувачки. Корисно е одредувањето на пр. три различни нивоа на постигнување со различни барања / цели	Често се заложува за селективни цели; кај поттикнувањето на учениците нема значење; може да делува демотивирачки и/или да води до прекумерно конкурентно мислење

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 5: Оценување на учениците – влијание на оценувањето врз саморазбирањето

Оценувањето на училишните постигнувања не влијае само на експлицитните предмети кои може да се набљудуваат како квалификациите на учениците, нивната училишна селекција и кариера, а со тоа евентуално и на нивната општествена положба. Исто и другите аспекти на личноста, како самоперцепцијата, самодовербата и општата проценка на сопствените компетенции и способности се засегнати од тоа. Затоа училиштето има енормно влијание врз саморазбирањето и самопроценувањето на учениците. Видот и последиците од ова влијание зависат од тоа кои форми на оценување се избираат и како тие се имплементираат. Во однос на трите референтни норми на оценување (социјална, ориентирана кон целта на учење и индивидуална норма) наведени во работното досие 4, може да се каже следново:

Социјална референтна норма

Со оглед на социјалниот контекст во кој се случува учењето во училиштето, социјалната референтна норма може да понуди важни искази за компетенциите на поединечни ученици во однос со другите ученици. Истовремено, таквите проценки на компетенциите кои се ориентираат на стандардот на групата имаат силно, делумно и демотивирано влијаније на самоперцепцијата и саморазбирањето на учениците. Проблематично е тоа што истото постигнување според околната односна група (на пр. силно или слабо одделение) различно се вреднува.

Референтна норма ориентирана кон индивидуалната или индивидуална референтна норма

Кај индивидуалната референтна норма се споредуваат интраиндивидуалните разлики. Како се разликува постигнувањето во изминатиот месец на еден одреден ученик на пр. во ОДГ/ОЧП од актуелното постигнување? Овде се случува споредба вдолж временската оска. „Зголемувањето на постигнувањето“ се регистрира за одреден временски период, така да на ученикот може да му се даде повратна информација за спектрумот на неговите постигнувања, како и за размерот на зголемувањето или намалувањето на постигнувањата. Постигнувањата притоа не се споредуваат со оние на другите ученици; она што се наоѓа во преден план е индивидуалниот напредок. Овој вид на оценување одговара исто и на неформалните процеси на учење кои се случуваат надвор од училиштето и кај кои ученикот самиот си го оценува сопствениот напредок.

„Објективна“ референтна норма ориентирана кон целта на учење или ориентирана кон критериумите

Овде се поставува училишното постигнување во однос на дефинирана цел на учење. Притоа индивидуалниот напредок се споредува со реалистична и достижна цел. Оваа форма на оценување, ориентирана кон критериумите и задачите дава информација за односот помеѓу реално постигнатите и идеално типично совршено постигнување. Споредбата на поединечното постигнување со постигнувањето на групата притоа е споредно. Тестовите и испитувањата базирани на критериуми се ориентираат на јасно дефинирани цели и го мерат постигнатото постигнување со помош на стандард на постигнувањето, донесен од наставникот. Ова исто така обусловува наставникот декларирани и јасно да ги одредува целите на постигнување кои учениците треба да ги постигнат. Притоа во смисла на индивидуализирање и внатрешно диференцирање може да има смисла да се дефинираат на пр. три различно претенциозни нивоа на постигнување. Со тоа се избегнува долната третина од одделението да се чувствува преоптоварена, а горната третина премалку оптоварена.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 6: Листа за проверка („Чек-листа“), „Како ги оценувам моите ученици“?

При оценувањето на учениците треба да се земат во предвид следните основни принципи:

- Оценувањето треба да биде ориентирано кон поттикнување. Вие треба да ги поддржувате учениците, со што им овозможувате индивидуално гледиште, им давате упатства за можни празнини и го зајакнувате нивното саморазбирање и самоперцепција.
- Оценувањето треба да ја зајакне способноста на учениците самите да се проценуваат.
- Оценувањето мора да биде транспарентно: учениците мора да ги познаваат основите на оценувањето, критериумите на оценување и евентуално останатите нормативи или референтни норми.
- Оценувањето мора да биде адекватно на содржините и целите. Стручното знаење се проверува поинаку од компетенциите и вештините.
- Наставниците мора да бидат свесни за селективната функција и за психолошките импликации на оценувањето. Наместо да се ограничуваат на сумативно оценување (само соопштување на оценки), би требало да се вметнат и разговори и извештаи како делови од постапката ориентирана на поддржување.
- Контролата на учење т.е. испитувањето треба да биде така структурирана што ќе го мери - степенот на постигнување на целта – евентуално на различни нивоа. (Испитувањата кажуваат нешто и за квалитетот на наставата т.е. за тоа како овие цели треба да се посредуваат. Според тоа резултатите од испитувањето не даваат само заклучок за постигнувањата на учениците, туку и за оние на наставниците!).

Прашања за самооценување (спореди исто и работни досиеја 7 – 9)

За процесот на учење на учениците:

- Како да бидам сигурен дека учениците ја постигнале целта?
- Како да се погрижам за тоа учениците редовно да имаат доживувања на успех во учењето?
- Дали тие се свесни за новиот сопствен напредок?
- Дали мојата настава и на момчињата, и на девојчињата им ги нуди истите шанси за успех?
- Дали учениците свесно го набљудуваат, контролираат и подобруваат нивниот однос кон учењето и начинот на работа? Како да ги мотивирам во тоа?
- Дали на учениците им посредувам стратегии и техники на учење кои ги поддржуваат во учењето?
- Можат ли учениците сами да го контролираат и оценуваат нивниот однос кон учењето и нивните постигнувања?
- Се повикуваат ли учениците при самооценувањето и на нивните сопствени цели, норми, критериуми или потреби?
- Го приметувам ли индивидуалниот напредок кај поединечните ученици; како?
- Како ги откривам проблемите во учењето кај поединечните ученици?
- Како ја набљудувам социјалната интеракција во одделението и нејзиното влијание на постигнувањата (социјална клима, конкурентно мислење итн.)?
- Како ги задржувам моите набљудувања и оценувања на поединечните ученици и одделението како целина?

За процесот на учење на наставникот:

- Како, кога и со кого ја рефлектираам мојата настава?
- Како дозволувам моите ученици да учествуваат во оваа рефлексија / евалвација?
- Како го поврзувам успехот или неуспехот на моите ученици со мојата настава?

- Како го препознавам мојот сопствен напредок во наставата; како јас како наставник учам?

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 7: Самооценување на наставниците: основа

Формулирањето и посредувањето на повратни информации за постигнувањата на учениците спаѓа во основните принципи на секое училиште.³⁴ Рефлексијата и евалвацијата на сопствениот квалитет на настава повторно се неизбежен дел од наставната професија. Исто толку важни како евалвацијата на процесот на учење и стекнувањето на компетенции, вештини и знаење од страна на учениците, се и саморефлексијата на наставникот и евалвацијата на сопствената настава.

Без солидно основно разбирање на актуелната наставна ситуација не можат да се направат предлози за подобрување или да се воведат чекори за доусовршување на сопствените наставни методи и пракса. Сепак колку се добри наставниците во евалвацијата на сопствената настава? Факт е дека повеќето од нив имаат тенденција да го потценат потенцијалот на постигнувањата на нивните ученици. Освен тоа некои не се во состојба по потреба да ги прилагодат нивните наставни методи и нивниот стил на предавање.

Интересен и поучен е и погледот кон различните перспективи на оценување: ако се споредува самопроценувањето кое го имаат наставниците од гледна точка на сопственото оценување во врска со туѓото проценување од страна на учениците, родителите и службите, се појавуваат концизни разлики (- разлики кои се значително поголеми од оние на другите групи меѓусебно)³⁵. Мора да ги зајакнуваме наставниците во нивните сопствени убедувања? Или тие мора да стекнуваат нови компетенции кои им дозволуваат да се повлечат еден чекор и да го оценат квалитетот на наставата критично, но реалистично?

Импулси и прашања за самопроценувањето и евалвацијата на сопствената настава од страна на наставникот ќе најдете во работните досиеја 8 и 6.

³⁴ Helmke, A. (2003): Евалвација на наставата: Постапки и инструменти. Во: Училиштен менаџмент, 1, стр. 8-11.

³⁵ Clausen, M. and Schnabel, K. U. (2002): Конструкти на квалитетот на наставата во експертната оценка. Во: Наставна наука, 30 (3), стр. 246-60.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 8: Самооценување на наставниците: листа за проверка (чек-листа)

Во училишното секојдневие самооценувањето на наставникот е најпрагматичниот и наједноставниот метод за евалвација на сопствената настава. По правило оваа самоевалвација е сосема автоматска иако ретко се спроведува систематски. Најчесто наставниците ја рефлектираат нивната работа тогаш кога тие сметаат дека тоа е неопходно или кога училиштето го предвидува тоа, но пред сè доколку не се задоволни со резултатот. Овој процес на саморефлексија може да се поддржи и квалитативно да се подобри со чек-листи како долу наведените.³⁶

- Како го стимулирав процесот на учење кај учениците?
- Можам ли да го одржувам интересот на учениците и интензитетот на учење за време на целото време на настава; каде и зошто имаше евентуални прекини?
- Дали учениците ги разбраа поставувањата на задачите?
- Ги препознаа ли учениците централно поставените прашања и поставените проблеми?
- Дали наставната секвенца дозволи препознавање на тежиштето?
- Колку прашања поставив?
- Какви прашања поставив: само „испрашување“ или исто и вистински прашања?
- Беа ли моите прашања и импулси широко и отворено формулирани така што тие водеа до вистински поводи за зборување и бараа повеќе отколку одговор од еден збор?
- Какви прашања поставија учениците?
- Дали поставените прашања т.е. проблеми беа предметно-логички во корелација?
- Кои прилози кои прашања ги предизвикаа?
- Дали јас внимателно ги слушав учениците?
- Дали се придржувавме на договорените правила за разговор?
- Како реагирав на прилозите на учениците, како ги одговорив?
- Кои форми на зајакнување ги употребив?
- Дали е стимулирана интеракцијата помеѓу учениците?
- Колкаво беше моето учество во разговорот?
- Колкаво беше учеството на учениците во разговорот?
- Имаше ли поединечни ученици со особено високо или длабоко учество во разговорот?
- Колку учествуваа девојчињата во споредба со момчињата?
- Кои прилози ги исполнија одредени проблематични ученици?
- Дали јас се концентрирав на одредени ученици?
- Како дојде до конфликтни ситуации?
- Кој тек го доби дискусијата?
- Како конфликтите беа решени?
- Дали интегрирав продлабочени, поставувања на задачи ориентирани кон употреба и трансфер во процесот на учење?
- Кој вид на помош го дадов?
- Како беа претставени резултатите?
- Како беа регистрирани знаењето, спознанијата или резултатите?

³⁶За природот со чек-листите од овој вид види Becker, G. E. (1998): Вреднување и оценување на наставата. Weinheim: Beltz.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 9: Работа со журнари за учење, дневници, портфолија

Примената на журнари за учење, дневници или портфолија од и преку наставниците со цел рефлексија на сопствената настава е идеален метод за самооценување и добра стартна позиција за дидактичка и педагошка дискусија и евалвација на сопствената дејност.³⁷

Журнал за учење (дневник на учење)

По правило еден журнал за учење е така структуриран што овозможува еден вид на дијалог (на пр. со колешка или колега од сопственото или од друго училиште). Ова е возможно како на хартија, така и во различни електронски форми. Во журналот за учење се регистрираат сопствените искуства, но и личните интерпретации и чувства за одредени лекции, ситуации, начини на однесување или форми на интеракција во форма на дневник. Еден журнал за учење нуди место за сопствени забелешки, но и за забелешки на надворешно лице. Кога се стапува во дијалог со колега и се добива пристап до неговите забелешки, интерпретации и мисли, тоа може да води до многу стимулативна и интензивна размена на мислења за процесот на учење и наставниот процес. За рефлексија на лекциите по ОДГ/ОЧП би требало се разбира исто така колешката или колешката да бидат запознаени со адекватните содржини.

Дневник

Дневникот е протоколарно опишување на процесот без натамошни коментари или лични забелешки. Во дневникот се регистрираат факти кои на наставникот при повторното читање можат да му послужат како импулси за рефлексија. Во оваа смисла, дневникот може да се спореди со дневник или журнал, сепак без елементот на личната интерпретација и на дијалогот. Примената на дневникот има само тогаш смисла, доколку наставникот уште еднаш вистински ги прочита запишувањата и тоа релативно скоро. Доколку предолго се чека може да биде тешко да се сетиме на одредени аспекти од една лекција бидејќи недостигаат забелешки или интерпретации.

Документација/Комуникација во рамките на социјалните медиуми, блогови, четови

Новите технологии и медиуми (компјутери, интернет, E-Mail, социјални медиуми како фејсбук, твитер итн., блогови, четови) се најкомпатибилни со горе опишаните форми и создаваат дополнителни можности (интеграција на слики, аудио и видео фајлови итн.) Особено благодарение на нив возможни се заеднички рефлексии и заедничка размена на мисли на поголеми простори; како помеѓу наставници во слични социо-демографски училишни односи и со слични проблеми на сосема различни места или дури и во различни земји. Видот и обемот на користењето на односните медиуми и можности индивидуално се уредува; палетата се протега од размена на едноставен E-Mail или СМС до елаборирани форми во рамките на форуми на тема и чет-соби.

Портфолио

Портфолиото за наставниците е збирка т.е. документација на материјали кои засегнатиот наставник на пр. во текот на минатата година го создал и составил. Со него можат да се прикажат кулминациите и силните страни на сопствената настава и да бидат видливи областите кои треба да се поправат. Портфолиото е инструмент за документација на компетенциите на наставникот во одредена област. Во модерната едукација и натамошното образование на наставниците портфолијата во меѓувреме се употребуваат како инструменти за квалификација и доказ за постигнувањата. Но портфолијата исто така се и корисни инструменти за рефлексија кои нудат простор и повод за (само)критика и помагаат во евалвацијата на дејството на лекциите, методите, интеракциите со учениците итн. Во портфолиото можат на пр. да се запишат следните елементи:

³⁷ Овде предложените методи може да се применат исто и кај и од учениците и спаѓаат во вообичаените дидактички инструменти во многу европски земји.

- кратка биографија на наставникот;
- опис на одделението;
- планирања, протоколи или рефлексии за избраните лекции (заедно со работните листови и работата на учениците);
- резултати од испитувањето;
- лични ставови за сопственото разбирање на наставата по ОДГ/ОЧП;
- производи како видеа или фотографии од одредени наставни секвенци, на пр. во ОДГ/ОЧП;
- пир-повратна информација од колеги и колешки по повод посета на наставата;
- документации од проекти, кои се изведени во рамките на ОДГ/ОЧП или во други контексти

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 10: Кооперативно учење и повратна информација од работната група

Заедничкото планирање на секвенците на ОДГ/ОЧП со колешка или колега е корисен инструмент за обострана размена на информации и координација, како и за развојот на одделението и евалвацијата на квалитетот на наставата.³⁸ Кооперативното планирање може да се ограничи на заедничка подготовка на секвенци, но и да води до тимско поучување (Team-Teaching) при кое една лекција се предава истовремено од два наставника. Во образовните установи за наставници во многу европски земји имплементацијата на кооперативни мерки за заедничко планирање и изведување на лекциите за жал сè уште има низок приоритет. Развивањето на култура на соработка и меѓусебна посета на наставата е процес кој бара многу време.

Тоа што многу наставници се колебаат тесно да соработуваат со колега или колешка е интересен феномен.³⁹ Дали причината е можеби тоа што нема модели за добра практика? Стравуваат ли наставниците дека со тоа ќе мора уште повеќе време да поминуваат во училиштето? Или можеби се плашат дека негативно ќе бидат оценети од колегите?

Една можна форма на кооперативното планирање и предавање на секвенци на ОДГ/ОЧП која штеди време е взаемни посети на наставата во мали групи. Следниот предлог може да послужи како поттик и директива:⁴⁰

Големина на групите: Три наставници се посетуваат меѓусебно и тоа секој по двапати во полугодие (секое лице двапати е посетено и прави четири посети, секоја по двајца).

Организација: Трите наставници заеднички небирукртаски ги планираат посетите врз основа на нивните наставни планови.

Координатор: Едното лице во тимот ја презема улогата на координатор и го држи под око минималниот број на посети. За содржинските прашања во однос на наставата сепак не треба да го искажува мислењето.

Составување на групата: Составувањето на групата може да се заснива на симпатија. Тоа поттикнува добра база на доверба.

Фокус: Наставниците ги набљудуваат меѓусебно нивните секвенци во ОДГ/ОЧП. Содржинската тема на часот е второстепена; фокусот е ставен на набљудување на имплементирањето на педагошко-дидактичките методи.

Тежиштето на набљудувањето кај поединечните посети е резултат на тогашните интереси или потреби. Примери: а) еден наставник сака повратна информација за едно одредено прашање;

б) договорена или воведена е нова метода / активност и треба да биде евалвирана; в) треба да бидат испробани и евалвирани педагошки принципи (кои треба на пр. да бидат имплементирани во програмата или профилот на училиштето).

Кога се набљудуваат колеги и колешки во наставата по ОДГ/ОЧП, тоа позитивно влијае врз рефлексијата на сопствената настава по ОДГ/ОЧП. Кај меѓусебните посети и кај пир-повратната информација не се работи само за инструмент за подобрување на дијагнозата 'туѓи' наставни секвенци, туку исто така и за инструмент за подобрување на сопствениот стил и на сопствениот метод.

Меѓу причините кои ја прават формата на повратната информација на работната група и заедничко набљудување и анализа на наставата, како посебено драгоцен елементи на кооперативното планирање на наставата се вбројуваат следните:⁴¹

³⁸ Helmke, A. (2003): Евалвација на наставата: Постапки и инструменти. Во: Училиштен менаџмент, 1, стр. 8 – 11.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Спореди Klippert, H. (2000): Педагошки развој на училиштето. Помош во планирањето и работата за поттикнување на нова култура на учење. Weinheim: Beltz.

- Поефикасно е да се проценува преку настава со помош на реални ситуации во одделението, отколку тоа да се прави во хипотетични неавтентично доживевани рамки.
- Многу аспекти и детали отпаѓаат кај теоретската дискусија за една секвенца, како рутински дејства, телесен говор, мимика, однесување при комуницирањето.
- Промената на перспективата и дистанцираниот поглед на една наставна секвенца од страна на некој друг воедно поттикнува поинтензивно да се справиме со сопствената наставна дејност.
- Кога само се набљудува една секвенца, ослободени сме од дејствување. Може да се забележат повеќе подробности и се има повеќе простор за рефлексивност.
- После секоја секвенца учесниците можат со себе да понесат редица од сугестии за сопствената наставна дејност. Изобилието од личности и наставни стилови може да претставува интересен извор за импулси кои еден наставник по завршувањето на образованието во наставното секојдневие инаку едвај повеќе ги добива.
- Набљудувањата на наставата и разговорите после нив водат до автентично и квалитативно супериорно тематизирање на дидактички и методолошки прашања. Со тоа тие се дел од училишниот развој и целото училиште профитира од нив.

⁴¹ Leuders, T. (2001): Квалитет во наставата по математика во секундарниот степен I и II. Берлин: Cornelsen

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 11: Оценување на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во училиштата

Демократијата не е феномен кој настанува 'спонтано' или 'автоматски'. Демократијата од една страна е големо историско постигнување на западната историја и култура, а од друга страна резултат на долготраен процес кој зависи од специфичните околности во една земја. Демократските ставови не се природно дадени, туку тие мора да се стекнат од секој поединец низ искуства во социјални контексти, во семејството и во училиштето. Демократијата не може да се изучува само во лекциите по ОДГ/ОЧП, таа мора да може да се развива во различните неформални и формални структури на училиштето. На училиштето во едно демократско општество му припаѓа една клучна улога бидејќи „едно училиште кое е демократски структурирано и демократски функционира, нема да го поттикнува само демократско-политичкото образование и учениците да ги подготвува за тоа тие да го заземат нивното место во општеството како ангажирани демократски граѓани, туку со тоа ќе се претвори исто така и во една повесела, покреативна и поефективна установа.“⁴²

Училиштата можат да се евалвираат според одредени критериуми, за да се утврди како квалитетот на наставата по ОДГ/ОЧП, исто така и опсегот во кој вредностите како човековите права и демократијата во нив ќе се живеат и ќе се практикуваат. Ова може да следува како со постапка за самооценување, така и со постапка за туѓо оценување.

За евалвација на ОДГ/ОЧП во училиштата потребни се индикатори кои се одразуваат врз трите различни клучни области, во кои ОДГ/ОЧП доаѓа до израз. Притоа се работи за:

- наставен план, предавање и учење;
- училишна клима и училишна етика;
- училиштен менаџмент и училиштен развој т.е. обликување на училиштето⁴³

Интеракцијата на овие области воедно покажува како ОДГ/ОЧП како принцип делува на училишната политика и училишната организација од една страна и како педагошки процес од друга страна.

Во актуелната книга предлагаме инструменти и постапки за самоевалвација на училиштата во која учествуваат сите учесници во училиштето. Во овој контекст самоевалвација значи исто така да се набљудуваат и со неа поврзаните чекори како почетна точка на процесот за подобрување, а не како крај на нешто веќе минато.

Подробен опис на оценувањето на училиштата од аспект на нивното демократско обликување на училиштето ќе најдете во работните досиеја 12 до 18.

⁴² Совет на Европа (2008): Демократско обликување на училиштето во теорија и пракса, Стразбур, стр.6

⁴³ Совет на Европа (2008): Демократско обликување на училиштето во теорија и пракса, Стразбур.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 12: Квалитативни индикатори во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во училиштето

Алатката на Советот на Европа „Сигурност на квалитетот во демократско-политичкото образование“ (www.coe.int/edc) содржи редица од индикатори како што се опишани во работното досие 11. Тие се поделени во поттеми и дескриптори кои го опфаќаат т.е. опишуваат квалитетот на ОДГ/ОЧП во едно училиште. Овие критериуми можат да се применат во оценувањето и евалвацијата. Употребата на овие критериуми овозможува споредба помеѓу актуелната состојба – на едно училиште во однос на ОДГ/ОЧП и целите кон кои се стреми.

Следната табела – составен дел на горе наведената алатка – може да се примени за оценување на актуелната состојбата – на ОДГ/ОЧП во едно училиште врз основа на индикаторите за квалитет.⁴⁴

Области	Индикатори за квалитет	Поттеми, парцијални аспекти
Наставен план, предавање и учење	Индикатор 1 Има ли доказ за соодветно место на ОДГ/ОЧП во целите, политиката и наставните планови или моделот на училиштето?	<ul style="list-style-type: none"> училишна политика планирање на ОДГ/ОЧП во училишниот развој ОДГ/ОЧП и наставниот план/моделот на училиштето координација на ОДГ/ОЧП
	Индикатор 2 Има ли доказ за тоа дека учениците и наставниците развиваат разбирање за ОДГ/ОЧП и овие принципи ги имплементираат во училишното секојдневие?	<ul style="list-style-type: none"> придобивка од учењето на ОДГ/ОЧП наставни методи и методи и процеси на учење контрола на ОДГ/ОЧП
	Индикатор 3 Дали обликувањето и изведувањето на оценувањето внатре во училиштето е во склад со ОДГ/ОЧП?	<ul style="list-style-type: none"> транспарентност фер подобрување
Училишна етика и училишна клима	Индикатор 4 Ги одразува ли училишната етика ОДГ/ОЧП-принципите адекватно?	<ul style="list-style-type: none"> употреба на ОДГ/ОЧП-принципите и вредностите во секојдневието ознака и образец на авторитетот можности за учество и саморазвивање

⁴⁴ При развивањето на оваа алатка во 2005 година (превод на германски: 2008) индикаторите наведени во табелата се наведени единствено како индикатори на ОДГ. Проширувањето на ОДГ/ОЧП е направено за табелата во актуелната книга. Линк до германскиот превод: http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf

		<ul style="list-style-type: none"> • постапка за решавање на конфликти и приод со насилство, мобинг и дискриминација, вклучувјќи и дисциплинска политика
Училиштен менаџмент и училиштен развој	Индикатор 5 Има ли доказ за тоа дека училиштето се раководи според ОДГ/ОЧП-принципите?	<ul style="list-style-type: none"> • стил на раководење • изнаоѓање на решенија • заедничка одговорност, соработка и тимска работа • висока подготвеност за реакција
	Индикатор 6 Располага ли училиштето со осмислен план за развој на училиштето кој се заснива на ОДГ/ОЧП-принципите?	<ul style="list-style-type: none"> • Партиципација и вклучување на сите групи на интереси • професионален и организациски развој • управување со ресурси • самоевалвација, контрола и должност за одговорност

Совет на Европа (2005): Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, Стразбур. линк: http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 13: Основни принципи за евалвација на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

ОДГ/ОЧП е динамичен, опсежен концепт ориентиран кон иднината. ОДГ/ОЧП го поттикнува моделот на училиштето како место на учење и предавање кој подготвува на живот во едно демократско општество и тоа мултидисциплинарно и преку класичната училишна настава и традиционалните врски – наставник – ученик (Совет на Европа: Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, 2008, линк види горе во работно досие 12).

Вредности, ставови и начини на однесување

Како што веќе е објаснето во делот 1 од оваа книга во ОДГ/ОЧП во прва линија се работи за тоа да се направат промени во однос на вредностите, ставовите и начините на однесување. Како и кај сите евалвации – на учениците, наставниците или училиштата – димензиите како вредности и ставови навистина се екстремно тешки за мерење, бидејќи постои опасност од субјективни интерпретации. Притоа вредностите и ставовите во контекст на едно училиште најчесто не се изразуваат експлицитно во прва линија преку одредено однесување, туку напротив имплицитно преку начинот како функционира, комуницира и се организира односното училиште.

Собирање на податоци

Евалвирањето на ОДГ/ОЧП во едно училиште може да се направи на различни начини. ОДГ/ОЧП индикаторите ги одредуваат само основните рамковни услови за развојот на постапката за собирање на податоци или за одредување на методите за обезбедување на информации.

Следните прашања можат притоа да се покажат како корисни:

- **Што?** Какви информации и докази се бараат?
 - организација на училиштето
 - доминантни вредности во училишната
 - разбирање на основните концепти
 - структури на авторитет итн.
- **Каде?** На која средина на учење на ОДГ/ОЧП се однесува релевантниот индикатор/релевантната поттема и како се докажува соодветното дејство?
 - одделенска настава
 - утринско собрание
 - групна работа во наставата по ОДГ/ОЧП
 - училишна прослава
 - проектна седмица итн.
- **Материјал:** Кои документи ги содржат потребните информации?
 - стратегиски документ за политиката на училиштето
 - модел на училиштето
 - наставни планови на училиштето
 - училишна регулатива (политика)
 - статути во однос на учениците
 - почесен кодекс на наставниците итн.
- **Кој?** Кои лица или групи на интерес можат да ги испорачаат потребните информации?
 - ученици
 - наставници
 - родители

→ локални служби

→ НВО итн.

- **Како?** Со која метода се собираат податоците?

→ прашалници

→ фокусни групи

→ разговор

→ поединечно интервју

→ набљудувања итн.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 14: Правни линии за самооценување на училиштата

Кога едно училиште реши во однос на ОДГ/ОЧП самото да се евалвира, тогаш тоа мора еден подолг временски период да се подготвува, можеби дури и цела школска година. Оваа фаза може да го стави училиштето пред предизвик бидејќи се потребни многу различни чекори и активности.

Следната листа (поттикната од алатката “Сигурност на квалитетот во демократско-политичкото образование” (Совет на Европа: Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, 2008) помага да се потсетиме на најважните директиви:⁴⁵

- Подигнувањето на свеста кај сите групи на интерес, дека самоевалвацијата во однос на ОДГ/ОЧП е неопходен процес кој постигнува лично, професионално и институционално подобрување;
- Осигурување дека сите групи на интерес се информирани за рамките, целта и смислата на евалвацијата и за планираната постапка;
- Избор на најсоодветниот пристап за самоевалвација со интеграција на широк спектар на групи на интерес и стручњаци;
- Подготвување на валидни и доверливи инструменти за оценување (на пр. прашалници, прашања за интервју) по можност со стручна поддршка од Институт за истражување на образованието или Педагошка висока школа; (факултет)
- Подготвување на училишниот персонал и други групи на интерес за евалвацијата; вовед во употребата на инструментите за оценување;
- Создавање на клима која поттикнува отвореност, искрена рефлексивност, доверба, вклучување, отчет, одговорност за резултатите.

- Внимавајте на тоа сите заканувачки конотации кои му се закануваат на поимот евалвација да бидат отстранети.
- Разберете го предизвикот кој го претставува самоевалвацијата како процес на учење.
- Погрижете се за тоа сите да се ангажираат за подобрување на училиштето.

⁴⁵ При развивањето на оваа алатка во 2005 (превод на германски: 2008) директивите наведени во табелата се наведени единствено како директиви на ОДГ. Проширувањето на ОДГ/ОЧП е направено за актуелната книга. Линк до германскиот превод: http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 15: Учество на различни групи на интерес во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во едно училиште

Кога едно училиште се решава за спроведување на самоевалвација, потребно е тој процес да биде внимателно организиран. Наједноставно е секако одговорноста за управување и логистиката на целиот процес да се наоѓа кај едно лице, кое е поддржано од еден тим за евалвација. Најчесто тоа е раководителот или друго лице одредено за оваа задача. Тоа би требало да биде свесно дека раководењето на евалвацијата бара голема мера на координација, интеграција и поддршка и дека лошо се поднесува со top-down стилот на раководење. Како што е веќе споменато во директивите за самоевалвација на училиштата, (работно досие 14) би требало да се внимава особено на тоа процесот да не се попречува со тоа што наставниците или учениците ќе бидат заплашени со механизми на контрола и моќ. Затоа мора да се избере пристап кој ќе се залага за партиципација и соработка (спореди Совет на Европа, Демократскообликување на училиштата во теорија и пракса, 2008; линк во работно досие 12).

Долунаведените препораки набројуваат важни аспекти на кои треба да се обрне внимание при земањето предвид на различните групи на интерес.

Составување на тим за евалвација

Еден тим за евалвација би требало да опфаќа седум до девет лица. Можни членови: раководителот на училиштето, еден или два наставника, еден или двајца претставници на учениците, едно стручно лице за советување од училиштето (во некои земји тоа е педагог или училиштен психолог), еден претставник на родителите, еден претставник на јавноста (или на НВО) и еден претставник на Институтот за истражување на образованието или од Педагошкиот факултет. Тимот за евалвација ги има следните задачи:

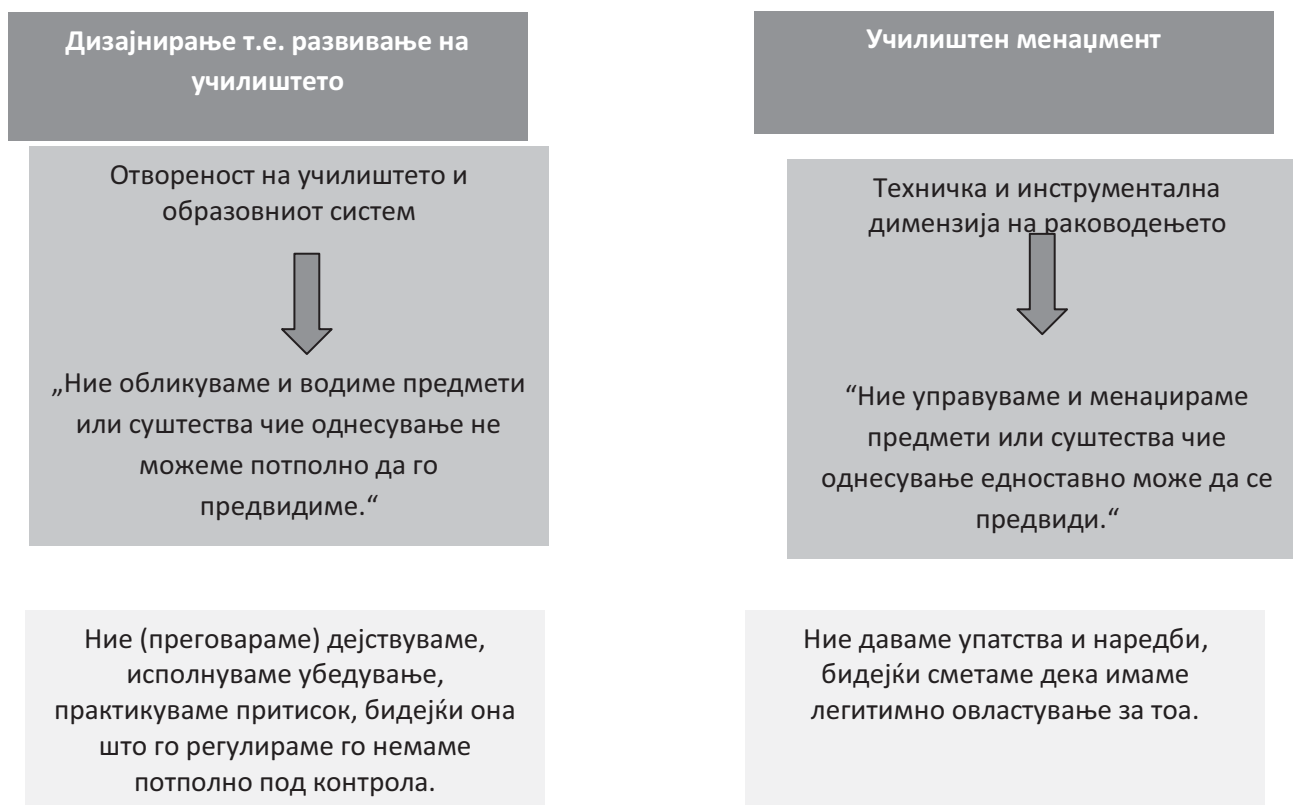
- Подготовка на инструментите за евалвација;
- Воведување на училишниот персонал во техниките на евалвација и примена на инструментите за евалвација во ОДГ/ОЧП;
- Ставање на располагање на потребните информации и советување на оценувачите и групите на интерес за време на целокупниот процес;
- Контрола на примената на инструментите за евалвација;
- Вреднување и интерпретација на резултатите со интеграција на широк спектар на групи на интерес и надворешни експерти;
- Подготовка на различни извештаи, пригодни за различните групи на интерес;
- Прифаќање и анализа на коментари и стимулации кои произлегуваат од групите на интерес.

Важна напомена: По правило мислењата на различните групи на интерес би требало да се соберат и споредат (на пр. со помош на паралелни прашалници). Неопходни во овој контекст се мислењата на учениците во однос на стекнувањето со ОДГ/ОЧП-компетенции како саморефлексија, критичко мислење, одговорност за подобрување и менување. Тимот за евалвација сепак би требало исто така да е свесен дека за делот „посакувани“ треба да бидат дадени очекуваните, наместо ефективните одговори. Оваа опасност може да се намали со јасно дефинирани методи (групни интервјуа, многу отворено формулирани прашалници, држење во тајност на имињата, дискреција итн.).

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 16: Дизајнирање на училиштето и училиштен менаџмент⁴⁶

Едно училиште може исто така да се измери и во тоа, како и во колкава мера ги имплементира процесите на ОДГ/ОЧП во неговите раководствени задачи. Ова се опишува како „демократско дизајнирање на училиштето“. Во овој контекст се разликуваат два различни по значење видови на процеси:



Училишниот менаџмент ги опишува организаторските аспекти, како и техничката и логистичката димензија на раководење на едно училиште или еден образовен систем. Бидејќи училиштата сепак стануваат сè поотворени установи и мора да се фер кон многу различни потреби и интереси, нивото на дизајнирање т.е. на развивање на училиштето добива сè поголемо значење (Совет на Европа: Демократско дизајнирање на училиштата во теорија и пракса, 2008, стр.9).

Предностите на демократското дизајнирање на училиштето се надоврзуваат на следните точки: (ibid., стр.11):

- ја подобрува дисциплината;
- ги намалува конфликтите;
- го прави училиштето поконкурентно;
- придонесува за опстојување на одржливата демократија.

⁴⁶ Индикаторите за евалуација на едно училиште во однос на ОДГ/ОЧП се наведени во работно досие 11.

Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 17: Фокус на демократското дизајнирање на училиштето

За оценување на актуелната состојбата – на едно училиште од аспект на ОДГ/ОЧП и во поглед на односот помеѓу теоријата и практиката т.е. помеѓу училишната политика и живеаната демократија, Ви го препорачуваме долунаведениот растер.

Предзабелешка:

Секое училиште во однос на ОДГ/ОЧП би требало да се придржува на следните три принципа:

- права и должности;
- активно учество;
- почитување на различноста.

Во секое училиште има и суштински области во кои следните принципи мора да се ефикасни:

- стил на раководење/Governance: Менаџмент, одговорност кон јавноста;
- образование ориентирано на вредности;
- соработка, комуникација и учество: способност за натпреварување и самоопределување на училиштето;
- дисциплина на учениците.

Како што покажува следниот растер, во сите суштински области од аспект на трите принципи може да се најдат различни стадиуми на училиштето на патот кон демократијата.

	права и должности	активно учество	почитување на различноста
Стил на раководење/Governance: Менаџмент, одговорност кон јавноста			
Образование ориентирано на вредности			
Соработка, комуникација и учество			
Дисциплина на учениците			

Натамошни податоци за разбирање и примена на инструментот „Демократско дизајнирање на училиштата“ ќе најдете под www.coe.int/edc, спореди го исто така и линкот во работно досие 12.

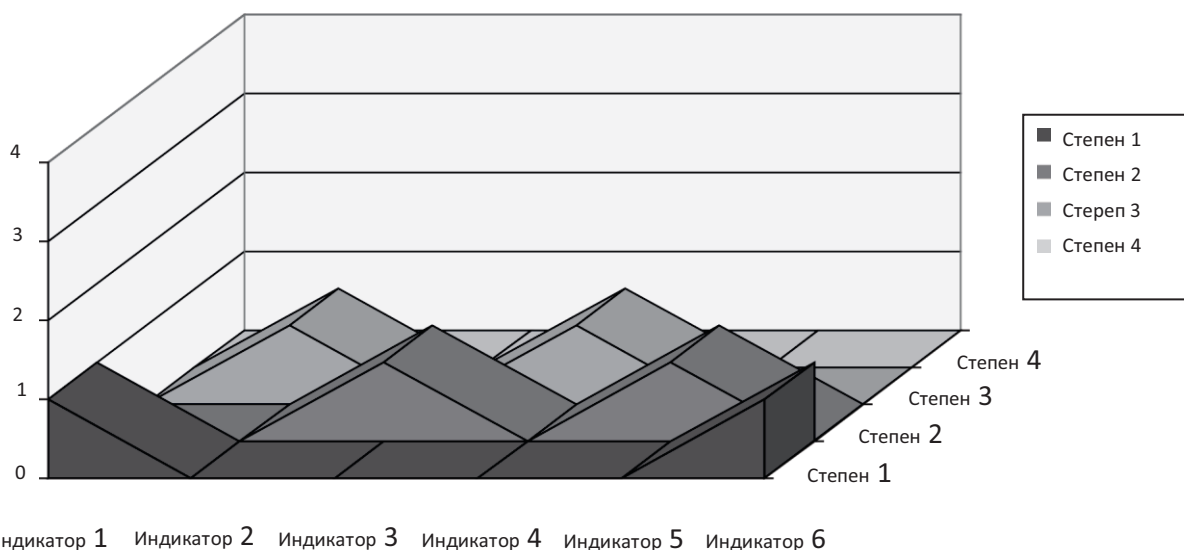
Оценување на учениците, наставниците и училиштата

Работно досие 18: Анализа и интерпретација на резултатите од евалвацијата на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

Резултатите од евалвацијата можат да бидат анализирани, категоризирани и интерпретирани на различни начини. Кога ќе се применат индикаторите за квалитет на ОДГ/ОЧП, препорачани во работното досие 12, една од најефективните и наједноставните методи се состои од тоа како прво да се утврдат силните страни и недостатоците на ОДГ/ОЧП. Советот на Европа за оваа цел предлага една четиристепена скала и секој индикатор го оценува со помош на оваа скала (Совет на Европа: Демократско дизајнирање на училиштата во теорија и пракса, 2008):

- степен 1 – значителни недостатоци во повеќето или сите области;
- степен 2 – повеќе недостатоци, отколку силни страни;
- степен 3 – повеќе силни страни, отколку недостатоци;
- степен 4 – силни страни во повеќето или во сите области, нема значителни недостатоци.

Резултатите на една таква анализа се претставуваат на пример со дијаграм кој го посочува вкупното постигнување во ОДГ/ОЧП како и листа на различни индикатори. Долунаведениот пример на фиктивно училиште го илустрира овој пристап:



Заклучокот би требало да земе предвид четири основни области:

- постигнувањето на училиштето во однос на ОДГ/ОЧП генерално;
- позицијата на училиштето во однос на секој индикатор на квалитет;
- најуспешните и најслабите аспекти на ОДГ/ОЧП на училиштето
- критичните точки кои може да го загрозат натамошниот развој на ОДГ/ОЧП во односното училиште.