



ФОНДАЦИЈА ЗА ОБРАЗОВНИ И КУЛТУРНИ ИНИЦИЈАТИВИ  
FOUNDATION FOR EDUCATION AND CULTURAL INITIATIVES  
ЧЕКОР ПО ЧЕКОР • STEP BY STEP

# **Практикување на наученото.**

Прирачник за професионален развој на учителите

Фокусно подрачје:

## **Оценување и планирање**

Во квалитетната педагошка пракса оценувањето и планирањето имаат многу важна улога. Учителот, во кохезивна рамка, ги комбинира очекувањата соодветни на развојното ниво на детето, националните образовни стандарди, слободата за креативност и истражување и индивидуалните и групни интереси и потреби. Циклусот оценување-планирање го поддржува развојот и учењето на секое дете, темелејќи се на детската љубопитност, претходните познавања, вештини, интереси и искуства.

Важно е процесот да го поттикнува развојот на самооценувањето и користењето на вештините за доживотно учење. Користејќи систематско набљудување на децата и други соодветни стратегии, учителите креираат долгорочни и краткорочни образовни планови ориентирани на индивидуалните и групните интереси и потреби, обезбедувајќи и поддршка и предизвици за идните постигнувања на децата.

Учителот планира врз основа на она што децата веќе го прават, знаат и разбираат и идентификува што е потребно за да може секое дете во целост да ги оствари своите потенцијали. При планирањето треба да се имаат предвид различните способности и стилови на учење на секое дете индивидуално и, доколку постои потреба, плановите се модификуваат. Во циклусот на оценување и планирање се вклучени децата, семејствата и стручни лица од областа. Оценувањето и планирањето треба да бидат прецизно дефинирани, но и да постои простор за флексибилност, земајќи го предвид напредокот во учењето и она што се случува во животот на детето, заедницата и светот. Тие треба да определуваат каде може да се направи подобрување и да ги дефинираат наредните постапки.

**ПРИНЦИП 4.1**  
**Учителот редовно**  
**и систематски го**  
**следи**  
**напредувањето**  
**на секое дете,**  
**процесот на**  
**учење и неговите**  
**достигнувања.**

- 4.1.1 Учителот користи систематско набљудување и други разнообразни и развојно соодветни инструменти за формативно оценување кои се одразуваат на процесот и резултатите од учењето и развојот.
- 4.1.2 Учителот проценува колку детето треба да биде вклучено за да научи со разбирање и да учествува и во согласност со тоа ги прилагодува активностите.
- 4.1.3 Учителот внимава процесот на оценување да ги земе предвид силните страни на детето, неговите индивидуални потреби и интереси, и да биде изграден врз нив.

**Зошто е важно редовно и систематски да се следи напредувањето на секое дете, процесот на учење и неговите постигнувања**

Поучувањето и учењето се процеси кои заемно си влијаат и зависат еден од друг. Оценувањето ни покажува колку добро ние поучуваме и колку успешно децата учат (Kellough и Kellough 1999). Во овој дел најпрво ќе се разработи оценувањето, бидејќи тоа е основата за планирање на обуката.

Мнозинството учители користат план за поучување дури и кога само ја следат наставната програма и учебникот. Важно е да се има предвид дека доколку учениците веќе знаат или можат нешто да направат, тогаш учителите нема да ги поучуваат, туку ќе ги проверуваат или ќе им даваат да вежбаат. Подеднакво е важно да се запомни дека бидејќи сите деца се разликуваат по својот развој, интереси, искуства, карактер, темперамент, стил на учење, силни и слаби страни, учителот не може да очекува секое дете во групата подеднакво да напредува во совладувањето на вештините и знаењето. Колку повеќе учителот знае за секое дете, толку поголема поддршка ќе му пружи во процесот на учење. Оценувањето им помага на учителите да разберат кога децата се подготвени да научат нови вештини и знаења и им помага да го одредат најдобриот начин за да го постигнат тоа.

Според Мектај и О'Конор (2005) постојат три типа на оценување: дијагностичко, формативно и сумативно.

- **Дијагностичко оценување** - познато и како предоценување - најчесто му претходи на поучувањето. Учителите се користат со дијагностичкото оценување со цел да проверат кои претходни знаења и вештини децата ги поседуваат, да ги утврдат нивните погрешни разбирања и да ги откријат нивните интереси и стил на учење. Ова оценување им помага на учителите да го испланираат и да го водат диференцираното поучување.

Конкретните примери на дијагностичко оценување најчесто содржат проверка на претходното знаење и вештини, како и прашалници за интересот и стилот на учење.

- **Формативно** оценување се одвива истовремено со поучувањето. Ваквото оценување во текот на поучувањето им дава на учителите и на децата специфични повратни информации кои го водат поучувањето кон подобри резултати во учењето. Формативното оценување вклучува и формални и неформални методи, усно испрашување, забелешки на учителот, скицирање, гласно размислување, поимни мапи создадени од децата, белешки, преглед на портфолијата, па дури и тестови без оценување во основно училиште.

Во еден обемен преглед на оценувањето, Блејк и Вилијам (1998) откриле дека формативното оценување ги зголемува академските постигнувања во училницата, особено кај децата со послаб успех. Нивното истражување покажало дека подобрувањето на академските постигнувања преку оценувањето зависи од пет навидум едноставни фактори:

1. Давање ефикасни повратни информации на учениците.
2. Мотивирање на учениците активно да се вклучат во процесот на своето учење.
3. Прилагодување на поучувањето според резултатите од оценувањето.
4. Признавање на длабокото влијание на оценувањето на мотивацијата и самопочитта на децата - кои имаат

клучно влијание врз учењето.

5. Гаранција дека учениците сами се оценуваат и знаат како да се подобрат.

И Сираџ-Блечфорд и група автори (2002) соопштуваат за врската меѓу диференцијација во курикулумот, формативно оценување и усогласување на наставната програма. Колку подобро е поставен секој од овие делови, толку поефективна ќе биде поддршката за детскиот напредок. Искуството ја потврдува важноста на формативното оценување за задоволувањето на конкретните потреби на децата, особено зачестеното формативно давање повратна информација за време на активностите.

- **Сумативното** оценување во раното детство е евалуативно и се користи за сумирање на постигнувањата на детето на крајот на некој сегмент од обуката (McTighe и O'Connor 2005).

Најважно е оценувањето да биде **автентично**. Епстеин (2007) го дефинира **автентичното оценување** како природно оценување кое се одвива во „реалниот свет или симулира некоја позната ситуација, наместо да создава вештачка средина за тестирање“. Автентичното оценување се фокусира на поширок спектар на развојни области, наместо на само една област на учењето. На пример, со некој обичен тест се утврдува само дали ученикот правилно именува определени форми, додека со оценувањето кое им дава на учениците да манипулираат со предмети и само да зборуваат за нив ќе се види дали разбираат дека облиците се разликуваат, со групирање според заедничките карактеристики ќе се покаже дали знаат да класификуваат; а доколку

детето може да ги опише нивните разлики, тогаш покажува развој на јазичните способности. Како што забележува Епстеин, автентичното оценување е уште поотворено во смисла дека овозможува повеќе одговори и повеќе начини да се дојде до нив, и воедно е посеопфатно бидејќи ги оценува и способностите за мислење и за решавање проблеми. Автентичното оценување, исто така, ги следи децата на подолг период, па затоа не зависи од нивното расположение или спремност за работа на некој определен ден.

Оценувањето треба да биде и **систематско**, бидејќи учителите врз основа на него ги организираат своите впечатоци за да подготват извештаи и планови за обука. Систематското оценување претставува запис за образовните и развојните промени кај детето во текот на определен период, откривајќи ги неговите индивидуални форми на однесување, учење, совладани вештини и други корисни информации кои им овозможуваат на учителите да ги евалуираат децата поединечно и да им постават засебни цели.

Систематското оценување обезбедува вредни информации за децата кои учителите и родителите може да ги споделуваат за да создадат оптимални развојни услови за децата и во училиштето и во домот и да одлучат дали има потреба да се побара помош од соодветни стручни лица за некое дете кое има проблем во некое развојно подрачје. Ефективното оценување бара соработка со семејството и соодветните стручни лица во оценувачко партнерство. Бара, исто така, учителите да се раководат според етички принципи и професионални стандарди. Тоа е

колаборативно и отворено. Одговорното оценување ги поддржува децата, а не служи за тоа тие да се исклучуваат или да им се ускратуваат услуги (NAEYC 2005). Одговорното оценување мора да биде развојно, лингвистички и културолошки соодветна, во сите деца да гледа мислечки и чувствени индивидуи со свои силни страни. Одговорното оценување подразбира способност да се објаснат главните цели, придобивки и употребата на различни средства за оценување и тие да се поврзат со соодветни цели, наставни програми и наставни стратегии (Hyson 2003).

Системското, формативното и автентичното оценување вклучува и мониторинг на учеството на детето во различни активности. Како што објаснува Ливерс (2005), “Вклученоста означува интензивен ангажман во активностите и се смета за нужен услов за длабинско учење и развој“. Клучна компонента на квалитетното поучување е активната и трајна ангажираност, а не пасивната ангажираност (Pianta, La Paro, and Hamre 2006).

Високиот степен на вклученост во активностите е важна компонента и во теоријата на конструктивизмот, која вели дека учењето се одвива кога луѓето го конструираат или го градат своето разбирање за светот преку интеракција со други и со своето физичко опкружување. Нивото на мотивација за интеракција (а со тоа и за учење) зависи од тоа дали активностите е прелесна или претешка: активностите кои се нудат треба да одговараат на зоната на нареден развој на детето (Vygotsky 1962). Оценувањето на детската вклученост во активностите им

помага на учителите да видат каде е зоната на нареден развој на детето, како да ја поддржат интеракцијата со детето или му понудат активности кои ќе му овозможат да направи нешто вон неговите индивидуални напори. („Поддршката“ претставува привремена рамка која по потреба се става за помош и пристап кон значењето и се трга). Кога децата работат во својата зона на нареден развој тие манифестираат определено однесување, како висок степен на концентрација, упорност, мотивација, желба за истражување, отвореност и енергија (Laevers 2005). Затоа следењето на степенот на детската вклученост е начин да се измерат не само контекстот и резултатите од учењето, туку и ефективността на самиот процес (Bertram and Pascal 2004).

Конструктивистичката теорија сугерира, исто така, дека покрај високиот степен на вклученост, за учењето е клучен и високиот степен на добросостојба. Одржувањето на мотивацијата за учење е силно условена од самодовербата на ученикот во неговите потенцијали за учење (Von Glasersfeld 1989). Затоа е многу важно да се набљудува добросостојбата на децата. Нискиот степен на добросостојба може да сугерира дека детето не е успешно во задоволувањето на своите основни потреби (Laevers 2005), што го прави учењето потешко. Учителите може да го искористат следењето на децата и проценувањето на нивната добросостојба за да извршат прилагодувања во интеракцијата, распоредот и активностите, кои ќе ја подобрат нивната способност за учење.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 4.1.1

**Учителот користи систематско набљудување и други разнобразни и развојно соодветни инструменти за формативно оценување кои се одразуваат на процесот и резултатите од учењето и развојот.**

### Квалитетна пракса

Секој од нас во секојдневниот живот се користи со набљудување за да процени други луѓе, ситуации и настани. Па сепак, учителите понекогаш забораваат колку набљудувањето е моќна алатка во процесот на поучување. Учителот ги запознава своите ученици набљудувајќи ги. Така добива информации за нивните индивидуални потреби, интереси, можности и како тие реагираат на шанси и препреки во животот. Дури и кога децата сè уште не можат да се изразат ни усно ни писмено, нивните гласови, гестикација, однесување и постапки им кажуваат на старателите како тие реагираат на нив, на другите и на своето опкружување.

Но, набљудувањето само по себе не е доволно. Секоја информација што не е евидентирана лесно се заборава. Доколку се води евиденција, учителот полесно ќе забележи правилности во детското однесување. Исто така, тоа овозможува да се забележи евентуалната пристрасност или предрасуда на учителот, или кога тој не постапува според неговите убедувања. Важно е учителот да има систем за документирање и бележење на своите набљудувања, кои потоа може да ги користи во подготовката на обуката и во комуникацијата со децата, нивните семејства и останатите вработени во врска со учењето и развојот на децата. Еден начин за водење на евиденција, е учителот да ги запишува работите кои ќе ги забележи на мали ливчиња хартија кои потоа ќе ги распореди во ученичките портфолија. Ова им дава можност на учителите од време на време да ги разгледаат своите белешки и да проверат дали документацијата ги опфаќа сите деца и дали можеби не прибираат информации само за некои област, а не и за сите. Доколку учителот забележи вакви пропусти, треба веќе наредниот ден повеќе да се фокусира на пропуштените деца и области. Овие белешки може да ги употребат за пишани неделни пораки до родителите за прогресот на нивните деца.

Систематски евидентирајќи ги и организирајќи ги своите забележени набљудувања, учителите се осигуруваат дека ги набљудуваат сите деца, и тоа како реализираат различни активности во различни развојни области. Ова ќе им помогне да направат подобра евалуација, да постават појасни цели и да планираат интеракции и активности кои ќе ги подобрат резултатите на децата.

Задолжително е учителите да внимаваат нивните белешки да не бидат судови за децата, туку опис на она што учениците фактички го направиле. Исто така е важно да разберат дека доколку користат зборови кои го етикетаат детето, тоа ќе им оневозможи објективно и јасно да го следат детето и неговиот развој. Затоа е добро секој учител одвреме-навреме да ги погледне своите белешки за да провери да не содржат судови.

Учителите треба, исто така, да се свесни за ограничувањата на секоја поединечна алатка или средство за оценување, како што е проверката на развој и да користат разни документи за формативно оценување со цел да дојдат до оние информации за детето кои им недостасуваат. Меѓу другите алатки за формативно оценување спаѓаат портфолија или примероци на детски трудови, како писмени и ликовни работи, аудио записи од нивни читања и диктати, раскажани лектири, записи од групни проекти, белешки од разговори со децата, слики, видео записи и др. Учителите може да ги додадат и своите коментари кон детските трудови, во кои ќе ги забележат клучните точки што децата ги достигнале во развојот и учењето, а истото може да го направат и децата или нивните семејства.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога ќе почнат да развиваат сопствени средства за оценување и да ги користат за подобро разбирање на поединечните деца. Тоа може да бидат алатки кои ги направиле за акциско истражување или пак за следење на социјалниот и емотивниот развој на децата, меѓу кое и како размислуваат за различноста и демократските процеси, што е често пати тешко да се документира.

**Кога учителот користи систематско набљудување и други разнобразни и развојно соодветни инструменти за формативно оценување кои се одразуваат на процесот и резултатите од учењето и развојот, тогаш децата:**

- развиваат самопочит бидејќи на нив се гледа како на индивидуи.
- побрзо се развиваат и напредуваат, бидејќи нивните учители точно знаат кога може да им бидат воведени нови поими и вештини и планираат активности кои дозволуваат поддршка за вештините и знаењата.
- подготвени се да преземат ризик во учењето на нови работи. Со оглед на тоа дека набљудувањето и другите алатки за формативно оценување немаат за цел на децата да им стават „оценка“, туку да им помогнат да научат повеќе, децата помалку се грижат да не направат грешка и се поотворени кон доживувања од кои се учи.

#### **4.1.2**

**Учителот проценува колку детето треба да биде вклучено за да научи со разбирање и да учествува и во**

#### **Квалитетна пракса**

Децата учат преку интеракција со други и со околината. Кога децата не се вклучени во активности тие не учат. Тие или сосема се исклучиле, мислат на нешто друго, или само површно ги прават движењата. Затоа учителите треба да ги ангажираат децата во учење кое за нив има значење и во развојни задачи, а не со механичка работа како што е боенето боенки (активност која освен во развојот на моториката на децата има мала образовна димензија; а развојот на моториката на децата може



## СОГЛАСНОСТ СО ТОА ГИ ПРИЛАГОДУВА АКТИВНОСТИТЕ.

да се направи на многу други покреативни начини). Учителите секогаш треба да гледаат на светот со детски очи и да видат кои се детските интереси, во што најмногу уживаат децата, што ги радува, во кои активности се чувствуваат најотворени и полни со самодоверба.

Важно е учителот за време на оценувањето на детската вклученост во активностите да осигури дека се тие активно ангажирани на ниво на кое најдобро се одвиваат учењето и развојот. Ова значи дека учителот треба да обрне внимание која средина и материјали детето ги сака, со кого сака да работи, каде покажува најголема ментална активност и желба за истражување, каде е нивната зона на нареден развој, колку помош му е потребна и колку долго може да се задржи на една тема. Важно е, исто така, да се разбере дека степенот на вклученост на децата во една активност може да варира и затоа децата имаат потреба почесто да се менуваат активностите. Ваквото оценување му овозможува на учителот да планира активности за целата група, за помали групи и индивидуални активности за учење врз основа на тоа кои се нивоата на највисока вклученост.

Ливерс (2005) опишува различни нивоа на вклученост на детето во некоја активност:

Ниво	Вклученост	Примери
1	<b>Многу ниска</b> Детето не покажува скоро никаква активност	<ul style="list-style-type: none"><li>• Нема концентрација: се загледува, мечтае;</li><li>• Се однесува пасивно, отсутно;</li><li>• Дејствува бесцелно, не покажува резултати;</li><li>• Нема знаци на истражување и интерес;</li><li>• Не прима ништо, нема ментална активност.</li></ul>
2	<b>Ниска</b> Детето покажува некаква активност, но постојано прави прекини	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ограничена концентрација: изгледа отсутно за време на активностите;</li><li>• Лесно ги прекинува активностите;</li><li>• Активноста не покажува големи резултати.</li></ul>
3	<b>Умерена</b> Детето е цело време активно, но без вистинска концентрација.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Работи рутински, вниманието му е површно;</li><li>• Не се внесува во активностите и кратко се задржува на нив;</li><li>• Покажува недостаток на мотивација, не се посветува доволно и не чувствува</li></ul>



		<p>предизвик;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Не се здобива со длабоки искуства;</li> <li>• Не ги користи своите способности во целост;</li> <li>• Активноста не ја поттикнува детската фантазија.</li> </ul>
4	<p><b>Висока</b> Постојат јасни знаци на вклученост, но не се секогаш присутни во целост.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Се вклучува во активностите без прекин;</li> <li>• Поголемиот дел од времето покажува концентрација, но во некои моменти вниманието му е површно;</li> <li>• Чувствува предизвик и мотивација;</li> <li>• Во некоја мера ги користи своите способност и креативност во реализирањето на активностите.</li> </ul>
5	<p><b>Многу висока</b> За време на набљудувањето детето е постојано вклучено и внесено во активностите</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Покажува висок степен на концентрација, работи без престан;</li> <li>• Има висока мотивација и чувствува предизвик од активноста;</li> <li>• Дури ни јак стимул од страна не му го одзема вниманието;</li> <li>• Внимателен е, внимава на детали и покажува прецизност;</li> <li>• Покажува интензивна ментална активност и се здобива со нови искуства и знаења;</li> <li>• Ги ангажира сите свои способности и креативност;</li> <li>• Очигледно е дека навистина ужива во активноста.</li> </ul>

Ливерс и Мун (1997) покажуваат како учителите може да ги прилагодат понудените активности за да се зголеми нивото на детската вклученост. Тоа се таканаречените „Десет точки за акција: како да го зголемите нивото на вклученост на децата“ и во нив спаѓа:

1. Уредување на училницата во катчиња со привлечна содржина.
2. Редовна проверка на катчињата и замена на застарените дидактички материјали со поинтересни.
3. Воведување нови и неконвенционални материјали и

- активности.
4. Набљудување на децата, откривање на нивните интереси и пронаоѓање активности кои одговарат на тие интереси.
  5. Постојана поддршка за тековните активности со стимулативни нагони и збогатувачки интервенции.
  6. Отворање на можности за слободни иницијативи кои ги следат јасно поставените правила и договори.
  7. Следење на односот со секое дете и односот меѓу децата и работа на нивно подобрување.
  8. Воведување активности кои им помагаат на децата да го истражат светот на однесувањето, чувствата и вредностите.
  9. Идентификување на децата со емотивни проблеми и работа на нивно надминување.
  10. Идентификување на деца со развојни потреби и пронаоѓање мерки кои создаваат вклученост во подрачјето во кое имаат проблем.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога систематски - формално и редовно - го оценуваат степенот на вклученост и добросостојба на децата. Добриот систем ги има следниве чекори (Leavers 2005; Bertram and Pascal 2004):

1. Учителот секој ден избира различни деца кои ќе ги набљудува (краткотрајно, по неколку минути). Користејќи се со скалата која е претставена погоре, тој го проценува степенот на детската вклученост во активностите. Потоа бележи што видел дека детето прави, вклучувајќи и информации за говорот на телото на детето и неговата гестикација.

Дата и време	Степен на вклученост	Опис на активност на детето
1		
2		
3		
4		
5		
6		

2. Откога ќе направи меѓу пет и десет набљудувања на секое дете, учителот анализира кои елементи придонеле за степенот на вклученост во активностите. Може да имало надворешни околности или фактори кои повлијаеле на нивото на вклученоста на детето, како на пример некои случувања дома за кои учителот треба да напише забелешка.
3. Учителот треба да знае кој тип на активности поттикнуваат вклученост кај секое дете, кој тип на материјали му се допаѓаат, со кого сака да работи и колку

поддршка му е потребна. Тоа е битна информација која учителот може да ја искористи за да го направи учењето на тоа поединечно дете поефективно.

**Кога учителот ќе процени колку детето треба да биде вклучено за да научи со разбирање и да учествува и во согласност со тоа ги прилагодува активностите, тогаш децата:**

- се длабоко ангажирани и учат повеќе.
- се наоѓаат во зоната на нареден развој, со што се зголемува нивното чувство на компетенција и верба во сопствениот потенцијал за решавање нови проблеми и посложени предизвици.
- со леснотија се вклучуваат во сличен тип на активности и ситуации за учење.

### 4.1.3

**Учителот внимава процесот на оценување да ги земе предвид силните страни на детето, неговите индивидуални потреби и интереси, и да биде изграден врз нив.**

### Квалитетна пракса

Од суштинска важност е напишаните забелешки од набљудувањето и останатите инструменти за оценување да бидат објективни кога опишуваат што направило или што рекло детето, без субјективна интерпретација или етикетирање. Секое дете е единствено, а неговиот развој е континуиран и сложен процес. Неговиот напредок треба да се мери во однос на она што тоа порано го правело и знаело, а не во споредба со тоа што прават или знаат другите деца.

За жал, набљудувањето и оценувањето можат од описни да станат просудувачки. Зборовите кои со себе носат судови или вреднување, како добар, лош, агресивен, учтив и слични, влијаат на мислењето на учителот за децата. Често пати се случува некоја постапка да се интерпретира на определен начин без да се знаат вистинските околности, па потоа виденото да се вреднува. Употребата на интерпретативни зборови може да се претвори во пренесување на сопствените амбиции врз децата, кога се тие интернализирани.

Од друга страна пак, ни постојаното фалење на децата без да им се даде повратна информација зошто определена постапка е „добра“ не вродува резултат. Најпрво е важно на децата да им се зголеми внатрешната мотивација да учат или да произведат нешто, која е клучен фактор во доживотното учење. Второ, проблематично е да се користат зборови со кои доаѓа и суд. Што е „добро“, а што „лошо“? Кој го создал тој критериум? Неоснованото фалење не им овозможува на децата да разберат што треба да подобрат кај себе. На децата им треба јасна повратна информација за нивните силни страни, но и можности за подобрување. Ова е важно за градењето на детската слика за себе и на чувството за способност, која понатаму ќе им помогне во процесот на учење.

Раното откривање на деца кои имаат проблеми со совладување на некое развојно подрачје или пак пречки во развојот е важно, но изборот на средствата за оценување и интерпретирањето на резултатите кои ќе се добијат од нив треба да се етички и сензитивни. Оценувањето се користи за информирање на учителите и за подобрување на нивната пракса, а не за дијагностицирање на децата.

Исто така е важно да се разбере дека постојат многу нешта кои влијаат на развојот и учењето на децата, меѓу кои се и културата, јазикот кој се зборува дома и во заедницата, економските услови, семејните карактеристики, карактеристиките на заедницата, здравјето, стилот на учење, искуствата и можности за игра и учење. Оценувањето на детското знаење и однесување треба да се прави во различни опкружувања, бидејќи тие може да се различни во зависност од околностите. Во идеални услови, оценувањето треба да се прави во услови каде детето е најангажирано и најдобро се чувствува. Учителот треба да ги провери своите белешки од набљудувањето на секое поединечно дете преку споредба со белешките на семејството и другите учители кои работат со тоа дете. Дали децата се однесуваат на ист начин во сите средини? Учителите го користат сознанието за различните средини, ситуации и карактеристики на децата преку за да ги збогатат детските искуства со кои учат.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога редовно размислуваат за овие повеќекратни влијанија врз развојот на детето, но и секогаш водат сметка да ги опишат со почит, особено кога учителот потекнува од доминантната култура, а детето од малцинската. Овие учители не се обидуваат да ја наметнат доминантната структура на моќ, но се свесни дека поучуваат „деца од друг народ“.

**Кога учителот внимава процесот на оценување да ги земе предвид силните страни на децата, нивните индивидуални потреби и интереси, тогаш тие:**

- развиваат самодоверба и позитивна слика за себе, доживувајќи се како способни и компетентни.
- чувствуваат висок степен на задоволство.
- поангажирани се во учењето.
- се чувствуваат како дел на заедница која учи.

**ПРИНЦИП 4.2**  
**Учителот го планира предавањето и учењето според информациите што ги има за децата и според националните стандарди.**

- 4.2.1 Учителот планира активности соодветни на развојното ниво и интересите на децата за да им овозможи да ги достигнат потребните компетенции.
- 4.2.2 Учителот ги балансира планираните активности со активностите и изборот што го иницираат децата, барајќи начини да ги задоволи индивидуалните стилови и брзина на учење на децата.
- 4.2.3 Учителот има широк пристап во планирањето, кој обезбедува баланс на индивидуалното учење, учењето во мали и учењето во големи групи.
- 4.2.4 Учителот подготвува повеќе разновидни активности со цел децата постојано да бидат ангажирани и да имаат нови предизвици.
- 4.2.5 Плановите и постапките на учителите се доволно флексибилни да ги препознаат и инкорпорираат промените во условите, како и потребите и интересите на децата.

**Зошто е важно учителот да го планира предавањето и учењето според информациите што ги има за децата и според националните стандарди**

Систематското оценување, планирање и повторно оценување се интегрални делови на еден циклус за постигнување максимални резултати во развојот и учењето кај децата, но и за обезбедување нивна усогласеност со националните и локалните стандарди. Откога учителот преку оценувањето ќе собере информации за секое дете и за целата група, тој мора да одлучи што ќе се работи, а темата треба да биде во согласност со детските интереси, знаења и ниво на развој. Многу е важно да се има план, да се знае точно која стратегија ќе се користи и кои активности ќе се реализираат со цел да се поддржи моменталното ниво на развој на детето, но и да се поттикне детето да се искачи на наредниот стадиум.

Националната асоцијација за образование на малите деца (The National Association for the Education of Young Children - NAEYC) истакнува дека учителите треба да ја разберат важноста на содржинските области и академските дисциплини во учењето на малите деца, како на пример „кои се главните поими, истражувачки средства и структура“ (Hyson 2003): што е важно, зошто е важно и како тоа најдобро да им се пренесе на децата. Истражувањата покажале дека најефективната средина за учење постигнува „рамнотежа меѓу можностите за учење што им се даваат на децата со групната работа која е иницирана од учителот и слободно избраните но истовремено и корисни активни игри“ (Siraj-Blatchford et al. 2002). На едниот крај на спектарот имаме учители кои ниту ја земаат предвид иницијативата на децата, ниту реагираат на нивните индивидуални потреби и силни страни. На другиот крај се учители кои во целост реагираат на индивидуалните детски интереси и активности без притоа да го планираат поучувањето. Во идеални услови се воспоставува рамнотежа помеѓу

интеракциите планирани од учителот и иницирани од децата, вклучително и ситуации во кои учителот ги проширува активностите иницирани од децата. Овој тип на услови бара секојдневно планирање на групната и индивидуалната работа на децата, базирано врз набљудување, детските интереси и нивното развојно ниво и наставните содржини (Epstein 2007).

Поголемиот дел од учителите се добри во планирањето активности кои самите ги иницираат. Сепак, важно е секој ден да има и активности кои се иницирани од децата. Во едно истражување реализирано во 10 земји (Montie, Xiang and Schweinhart 2006) се заклучува дека децата кои на четиригодишна возраст биле вклучени во програми каде им бил овозможен слободен избор на активности, на седумгодишна возраст покажале повисоки резултати во оценките по мајчин јазик. Авторите вака ги објаснуваат овие резултати:

Изгледа дека од детска перспектива две работи се важни за активностите што се избираат слободно: избраните активности да се интересни и тежината на активността да одговара на нивното развојно ниво. Можно е дека кога учителот избира која активност ќе се работи, наместо да ги пушти децата да бираат, активността им е или прелесна или претешка, или пак едноставно не им е интересна на децата. При слободниот избор на активности често е неопходно децата да влезат во меѓусебна вербална интеракција и во парови и во помали групи - на пример, се прави поделба на улоги, се дефинираат правила на игри, се подготвуваат планови за градење и слично.

Сепак, авторите потенцираат дека е многу важно учителот да се вклучи во интеракција со децата со цел да воведат нови зборови релевантни за детските интереси и со тоа да го промовира учењето на јазикот. Други истражувања покажуваат дека средината за

учење во раното детство е најстимулативна тогаш кога учителот ги надградува активностите иницирани од децата поставувајќи им разни интелектуални предизвици и одржувајќи заедничко размислување, кое бара оценување и планирање за секое дете поединечно. (Siraj-Blatchford et al. 2002).

Пишаните планови треба да содржат активности за работа со целата група, работа во мали групи, во парови и индивидуална работа. Но треба да се знае дека во истражувањето споменато погоре се дошло до заклучок дека бројот на активности планирани за целата група на четиригодишна возраст е обратно пропорционален со нивниот когнитивен развој на седумгодишна возраст.

По дефиниција, активностите кои се наменети за целата група, не се прилагодени на индивидуалните потреби на децата. Ако активноста не претставува предизвик за детето или ако му е прелесна, таа нема да има големо влијание врз развојот на детето. Со цел да се развијат когнитивните вештини на децата тие треба да се вклучени во активности каде самите истражуваат и решаваат проблеми. Учењето и креативноста кај децата се случуваат кога тие се соочуваат

со ситуации кои го поттикнуваат нивниот интерес и ја шират нивната имагинација (Montie, Xiang and Schweinhart 2006).

Планирањето им помага на учителите максимално да го искористат времето за учење, а задачите и активностите да бидат ефикасни (Pianta, LaParo and Hamre 2006). Годишните, месечните и дневните планирања треба да бидат истакнати во училницата како потсетник за учителот за тоа кои активности ги испланирал и со кои деца треба да работи, но за да можат и сите посетители да се запознаат со планот за работа. Плановите се користат и за да се запознаат децата со тоа што се очекува од нив.

Важно е плановите да се флексибилни. Доколку активноста не им е интересна на децата, доколку тие завршат со работа порано од што се очекувало, или пак се случи нешто што е поитно или поважно, учителите треба да се во можност да ги прилагодат плановите кон новонастанатата ситуација. Вклученоста на децата во образовните активности е клучно за нивниот напредок (Leavers, 2005). Доколку децата не се вклучат во планираната активност, активноста треба веднаш да се промени бидејќи се губи драгоцено време за учење.



## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 4.2.1

**Учителот планира активности соодветни на развојното ниво и интересите на децата за да им овозможи да ги достигнат потребните компетенции.**

#### Квалитетна пракса

Не е доволно само да се планираат активности. Учителот мора да знае што, според националните и локалните стандарди, се очекува од децата на определена возраст да учат и да прават во секое конкретно подрачје во кое тој поучува. Плановите треба да го опфатат развојот на секое дете во целост и треба да содржат долгорочни цели за сите развојни подрачја, од социјално-емоционалното, преку физичкото и јазично-писменото до когнитивното.

Плановите треба да се базираат на набљудување и други методи за формативно оценување. Тие треба да бидат во пишана форма и да го идентификуваат моменталното развојно ниво на секое дете, спецификувајќи ги активностите во годишни, месечни, неделни и дневни рамки за да им помогнат на децата да го достигнат нивото на нареден развој (како на децата да им се даде потребната поддршка е образложено во делот за Интеракции 1.1.4). Освен тоа, плановите треба да содржат и повеќекратни мерки преку кои децата ќе ја покажат својата компетентност, а не само да ги даваат нивните оценки на определен тест или во текот на нивниот развој.

Учителите треба да знаат да ги идентификуваат специфичните цели на секоја активност и да проценат дали таа активност е најдобриот начин да се остварат целите. Исто така е важно да се процени дали со една активност може да се остварат повеќе цели. На пример, ако во наставната програма е поставена цел да се научат имињата на животните, тогаш учителот може да осмисли активност во која децата ќе ги имитираат движењата на животните и преку тоа ќе се запознаат со животните и ќе ги развиваат своите моторни вештини. Најдобро е оваа активност да се реализира со децата за кои учителот при набљудувањето забележал дека сакаат вежби со имитирање. Ако е цел во наставната програма децата да научат да ги разликуваат геометриските форми, тогаш учителот треба да предложи активност во која со тие форми ќе се прават разни предмети и ќе се поттикне креативноста кај децата. Ако во наставната програма се бара учителот да ги научи децата нешто што тие веќе го знаат, тогаш учителот треба да им понуди на децата активности кои ќе ги одведат на следното развојно ниво. На пример, ако во наставната програма се бара децата да научат да собираат и одземаат до 10, а децата веќе ги совладале овие операции, учителот треба да ги научи да собираат и одземаат до 20. Учителот може да ги поттикне децата да ги совладаат новите вештини преку интересни активности, како што е играњето карти или домино, со кои на интересен начин ќе вежбаат собирањето и одземањето.

Секој преферира некој стил на учењето. Основниот принцип за стекнување знаење и вештини - нивниот примарен сензорен модалитет за учење - е веројатно воспоставен уште во детството. Некои од нас се визуелно ориентирани, што значи дека најдобро

учат гледајќи. Други преферираат да учат слушајќи и повеќе им одговараат вербални описи и упатства. Трети пак се тактилни и повеќе сакаат да манипулираат со објектите и да ги допрат. Исто така, луѓето се разликуваат и според тоа дали сакаат да работат сами или во група. Некои преферираат да работат брзо, работите бргу им досадуваат и сакаат често да преминуваат од една на друга активност. На други, пак, им треба повеќе време, работат педантно и се фокусираат на секоја активност. Со цел сите деца да бидат вклучени, учителот треба да планира мноштво на активности кои ќе ги задоволат различните стилови на учење на децата и нивните интереси.

### Чекор напред

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога ќе подготви индивидуален план за секое дете, но и план за целата група. Своите планови учителот треба да ги усогласи со целите кои секое дете ги има за себе, но и целите кои семејството ги има за своето дете.

**Кога учителот планира активности соодветни на развојното ниво и интересите на децата за да им овозможи да ги достигнат потребните компетенции, тогаш децата:**

- Учат најефикасно бидејќи се во зоната на нареден развој.
- Полесно ги стекнуваат зададените компетенции, бидејќи се помотивирани и поангажирани.
- Се здобиваат со компетенции од сите развојни подрачја.

## 4.2.2

**Учителот ги балансира планираните активности со активностите и изборот што го иницираат децата, барајќи начини да ги задоволи индивидуалните стилови и брзина на учење на децата.**

### Квалитетна пракса

Да им се овозможи на децата сами да иницираат определена активност не значи да им се даде на децата само „да си играат“. Потребно е и внимателно да се испланира како да се уреди средината, кои материјали да се понудат и како и колку да се интервенира кај децата поединечно со цел да се добие оптимално образовно искуство. Овие активности треба да направат баланс помеѓу промовирањето на детската автономија, самодоволност и лидерство, а истовремено да се поддржи нивниот раст и развој. На помладите деца, учителот треба да им понуди избор на центри во кои ќе можат да работат, да ги охрабри сами да ги испланираат своите активности и како партнер да учествува во нивната игра.

Учителите ги подржуваат децата за време на активностите потенцирајќи ги нивните достигнувања и успеси, ги мотивираат да решаваат проблеми и да споделуваат искуства и секогаш кога е тоа можно, ја поврзат активноста со наставната програма или со следната активност. На пример, доколку учителот забележи дека децата ги носат куклите кон садовите полни со вода за да ги избањаат, тогаш тој може да ја прошири играта нудејќи им други активности со вода и миене, поставувајќи ги следниве прашања: *Дали работите стануваат почисти со или без сапун? Како луѓето ги чистат работите кога нема вода?*

Во основното образование учителот повеќе дава свои иницијативи отколку активности иницирани од децата, за да може да ги реализира потешките барања на наставната програма. Учителот сè уште има можност на децата да им понуди самоиницијативни активности со тоа што ќе им даде да одберат со кои материјали сакаат да ја реализираат активноста. На пример, во математиката тие може да одберат дали сакаат за решавање на проблемите да користат дидактички материјали и кои. За некој уметнички проект, може да одберат дали ќе користат боја, молив, фломастери, креони или некоја комбинација од нив. За описменување, на децата треба да им се понуди избор на книги и за што сакаат да пишуваат. Учителот исто така треба да им овозможи на децата да го одберат начинот на кој сакаат да покажат што научиле: преку театарска претстава, песна, есеј или раскажување на приказна. Децата повеќе ќе учат и ќе бидат помотивирани доколку имаат повеќе можности за избор. Исто како и со малите деца, кога децата во основно училиште сами ги планираат своите активности, тие развиваат комуникациски вештини, способности за донесување одлуки и решавање проблеми, работат со други и си јакнат самодовербата.

Процесот „планирај-направи-оцени“ им овозможува на децата да иницираат активности и избори, но на начин кој на активностите им дава интенционалност (види во делот за Интеракции 1.1.5). Тоа им овозможува на децата да ги следат своите интереси, да експериментираат и самите да одлучат кога активноста завршува. Ова, исто така, им овозможува на учителите да ги прилагодат своите дневни, неделни и годишни подготовки кон интересите на децата, кои ги забележале при набљудувањето на активностите кои самите деца ги осмислиле.

Активностите кои ги подготвува учителот се подеднакво важни особено ако детето првпат се сретнува со определена активност или материјал за работа. Учителот лесно забележува кога децата се подготвени за совладување на ново знаење или вештина; штом учителот ќе забележи дека некое дете се досадува или е фрустрирано од некоја активност треба да му понуди некој друг материјал за работа или нов начин за совладување на активноста. Така кај детето се создава чувство на припаѓање кон една заедница на учење.

### **Чекор напред**

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога воспоставува баланс помеѓу активностите што тој ги иницира и активностите иницирани од детето и кога ја документира вклученоста на секое дете во двата типа на активност. Кои биле целите на секоја од активностите и како реагирале децата на нив? Доколку се чини дека активностите не се добро одмерени или дека некои цели полесно ќе се постигнеле преку поголем број активности иницирани од децата или од учителот, тогаш учителот може соодветно да го прилагоди својот наставен план.

**Кога учителот ги балансира планираните активности со активностите и изборот што го иницираат, тогаш децата:**

- учат како да решаваат проблеми.
- учат како да си помагаат еден на друг.
- учат нови вештини.
- учат вештини на саморегулација.

### 4.2.3

**Учителот има широк пристап во планирањето, кој обезбедува баланс на индивидуалното учење, учењето во мали и учењето во големи групи.**

#### Квалитетна пракса

Балансот помеѓу овие активности мора да одговара на развојното ниво на децата. Поставените цели мора да одговараат на пристапот на работа, дали е индивидуален, во мали групи или со целото одделение. Децата имаат различни склоности за индивидуална работа и за работа во група и во текот на еден ист ден може да одберат еднаш еден начин на работа, а другпат друг. Активностите треба да се испланираат така што ќе се прилагодат на потребите на секое дете и ќе воспостават баланс помеѓу бучните и тивките периоди, работата во училишната и надвор од неа, и структурираното и неструктурираното учење.

Колку децата се помлади, толку почесто треба учителот да планира индивидуални активности и активности за работа во помали групи. Активностите за целото одделение почесто се користат со повозрасните деца. Работата во поголема група со помлади деца најчесто се користи за да добијат децата чувство на припаѓање во заедницата на учење. Овие активности учителот треба секогаш да ги реализира со децата, а не да предава, а децата да слушаат.

Кај децата во основно образование е попродуктивно да им се даваат инструкции на целата група, но да се внимава да се застапени и индивидуални активности и активности во мали групи. Работата на целата група треба да се користи за да се изгради и зајакне идентитетот на групата и да се овозможи стимулативни услови за дискусија. Работата во помали групи им овозможува на учениците да зборуваат повеќе, меѓусебно да си помагаат, да ги подберат своите комуникациски и социјални вештини и да ги почитуваат различностите. Индивидуалната работа пак им овозможува на децата да вежбаат и истражуваат на свој начин.

Независно дали се работи за индивидуална работа или работа во помали или поголеми групи, децата мора активно да се вклучат за да учат нови работи и да напредуваат.

#### Чекор напред

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога се вклучува во акциски истражувања за индивидуалните карактеристики и стил на учење на секое дете. Учителот трага по подобри начини за балансирање на индивидуалната работа, работата во мали групи и со целото одделение со цел секое дете да биде стимулирано од

предложените активности.

**Кога учителот има широк пристап во планирањето, кој обезбедува баланс на индивидуалното учење, учењето во мали и учењето во големи групи, тогаш децата:**

- чувствуваат дека се дел од заедницата на учење; работејќи во помали или поголеми групи децата учат да си помагаат едни на други.
- имаат низа можности за да стигнат до определено знаење.
- активно учествуваат во учењето.

#### 4.2.4

**Учителот подготвува повеќе разновидни активности со цел децата постојано да бидат ангажирани и да имаат нови предизвици.**

#### Квалитетна пракса

За да биде поучувањето во склад со детските потреби и интереси, учителот мора секој ден да планира низа активности кои ќе одговараат на различните стилови на учење, способности, предзнаење и ниво на развој. Добро е да се планира поголем број разновидни активности, за да се чувствуваат децата постојано вклучени и да не губат време чекајќи ја следната активност. Ова подразбира поголем ангажман од едноставното планирање активности за оние деца кои порано ќе завршат. Целта не е децата да бидат „зафатени“, туку детето да стигне до следното развојно ниво. Учителот треба да планира активности и за оние деца кои преферираат помирни активности кои може да ги реализираат индивидуално или во група. Учителот треба да направи план и да ги обезбеди потребните материјали за да можат децата да се вклучат во самостојна работа, заедничка работа, истражување и експериментирање.

Учителот треба да обезбеди мноштво на материјали кои може да се користат и постојано да ги поттикнува децата да изнајдат нови начини за нивно користење. При тоа учителот треба да се советува со децата кои активности и материјали би ги сакале да ги имаат во центрите во и вон училиницата. Планирањето треба да предвиди и доволно време за секоја активност со цел децата да се здобијат со нови информации и вештини.

Доколку учителот забележи дека децата не работат во некој од центрите, тогаш треба да направи проценка што е тоа што ги одвраќа децата и како може тој центар да се направи попривлечен и поинтересен за децата. На пример, доколку определени материјали не се користат во центарот, учителот треба да разговара со децата зошто е тоа така и да осмисли нови активности преку кои тие материјали ќе им станат поинтересни на децата.

#### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога прават анализа со родителите и децата, која не се однесува само на активностите и материјалите кои децата најмногу ги сакаат, туку и

во кои активности се активно вклучени и учат најмногу. Ова им помага на децата да го планираат своето сопствено учење и да ги запознаат своите силни страни. На пример, ако е некое дете свесно дека е добро во спорт или уметност, учителот му помага да испланира активности за своето слободно време преку кои уште повеќе ќе ги подобри своите вештини во тие области. Доколку детето совладува повеќе знаења и вештини кога работи со определени луѓе, учителот треба да му овозможи почесто да работи со нив.

**Кога учителот подготвува повеќе разновидни активности со цел децата постојано да бидат ангажирани и да имаат нови предизвици, тогаш децата:**

- активно се вклучени и на тој начин учат повеќе;
- се чувствуваат почитувани, бидејќи со поголемиот избор им се нудат повеќе можности за истакнување на своите силни страни и интереси;
- учат како на креативен начин да ги користат материјалите и да бидат проникливи;
- подобро го разбираат сопствениот стил на учење и начинот на работа кој го преферираат (индивидуална, групна и сл.).

#### 4.2.5

**Плановите и постапките на учителите се доволно флексибилни да ги препознаат и инкорпорираат промените во условите, како и потребите и интересите на децата.**

#### Квалитетна пракса

Мотото „биди подготвен“ значи дека учителот секогаш треба да има резервен план. Работите не се одвиваат секогаш според очекувањата. Нешто што на прв поглед ќе ни изгледа како одлична идеја или активност, во пракса може да се покаже неуспешна: може да биде претешка или прелесна за децата или едноставно да не ги интересира. Доколку децата не се вклучуваат во некоја активност, тогаш учителот треба веднаш да предложи нова активност. Од друга страна, пак, понекогаш се случуваат спонтани и неочекувани работи кои овозможуваат подобри услови за учење за децата од она што го испланирал учителот. Учителите треба да се флексибилни со своите планови. Овие неочекувани „моменти за поучување“ нудат можност за зголемување на знаењата и вештините на децата, за изразување на нивните чувства и мисли и за обработка на прашањата кои им се важни.

Учителите исто така треба да се во можност да го променат својот план доколку дојде до неочекувани случувања во домот на децата, во заедницата во која живеат, па и во светот. Дури и кога ќе се случат лоши работи, како природни и човечки катастрофи, војни или смрт, за нив треба да се зборува и да се дискутира. Треба да се земе предвид нивното влијание врз децата и како група и индивидуално. Дури и кога се работи за нешта кои нам ни изгледаат неважни, тие може да им се многу важни на децата. Слушајќи за што зборуваат децата, учителот може да дознае што ги преокупира или што ги вознемирува децата и таа информација треба, секогаш кога е тоа можно, да ја поврзе со развојните и

образовните цели.

Исто така, секогаш кога е тоа можно, учителот треба да е флексибилен и со распоредот на активности. Во некои предучилишни центри, многу повеќе отколку во други, се предвидува време за одмор, спиење или оброк според индивидуалните потреби на детето. Не мора секое дете да сака да јаде или спие кога и другите, а принудувањето да го прави тоа со другите не одговара на неговите потреби. Некои центри може да им дозволат на децата слободно да бираат кога ќе играат внатре, а кога надвор, без да ги врзуваат за определено време за игра надвор, иако тоа бара надвор секогаш да има учител кој ќе надгледува. Ако тоа не е можно, добро е да се понудат разновидни моторни активности и внатре и надвор и да се обезбедат места за боење, градење или читање и надвор и внатре.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога заедно со други возрасни (родители и колеги) работат на училишно ниво за тоа и проактивно да се опфати менувањето на условите во заедницата или во светот со цел најдобро да се пресретнат потребите на децата. И другите членови на заедницата треба да бидат информирани како случувањата се одразуваат на децата. Доколку возрасните соработуваат во градењето поголема поддршка за децата и на ниво на училница и на ниво на училиште, тие на тој начин им помагаат на децата да се чувствуваат сигурни и им ја даваат потребната самодоверба да дејствуваат наместо да се чувствуваат како жртви. На пример, ако се децата преокупирани со глобалното затоплување, воведувањето проект во училиштето во кој сите ќе направат нешто за намалување на потрошувачката на енергија може да ги поттикне децата, наместо да се препуштат на чувството дека тоа е туѓ проблем. Кога децата ќе бидат загрижени поради некој проблем во заедницата, како што е затворањето на некое игралиште, тие ќе можат да се здружат и да преземат некаква акција.

**Кога плановите и постапките на учителите се доволно флексибилни да ги препознаат и инкорпорираат промените во условите, како и потребите и интересите на децата, тогаш децата:**

- се чувствуваат попочитувани и повредни кога им е дозволено самите да одлучуваат за своите потреби како што се јадењето, спиењето и играњето;
- поангажирани се;
- учат повеќе кога учењето е поврзано со некој реален настан или момент за кој се учи.



**ПРИНЦИП 4.3**  
**Учителот ги**  
**вклучува децата,**  
**семејствата и**  
**соодветните**  
**стручни лица во**  
**процесот на**  
**оценување и**  
**планирање.**

- 4.3.1 Учителот им помага на учениците да научат да се самооценуваат и да донесуваат одлуки за сопственото учење и однесување врз основа на јасни и доследни критериуми.
- 4.3.2 Учителот ги насочува учениците во вреднувањето на постапките и работата на другите.
- 4.3.3 Учителот и членовите на семејството споделуваат информации за напредокот на учениците и за нивните интереси и заедно дефинираат краткорочни и долгорочни индивидуални цели.
- 4.3.4 Кога е неопходно, учителот вклучува соодветни стручни лица во процесот на оценување и планирање.

**Зошто е важно учениците, семејствата и соодветните стручни лица да бидат вклучени во процесот на оценување и планирање**

Вклученоста е важен поим во демократското општество. Луѓето мораат да бидат вклучени во одлуките кои ги засегаат и нивниот глас мора да биде слушнат. Овој принцип има особен одек во сферата на раното детство, бидејќи е важно преминот од домашна во училишна средина да се направи што е можно побезболно. Вклучувањето на децата, нивните родители и соодветните стручни лица во процесот на планирање и оценување е важен чекор кон промовирање на учеството и вложувањето во образовниот процес.

Колку повеќе информации има учителот за децата, толку е поголема веројатноста дека ќе ги задоволи детските потреби. Учителот има професионална обврска да собере што е можно повеќе информации за секое дете, не само за неговиот когнитивен развој, туку и за социјалниот и културниот контекст во кој детето се наоѓа (Siraj- Blatchford et al. 2002). Ова е исклучително важно за да се изгради мостот кој ќе ги одведе децата од она што децата веќе го знаат до она што се способни да го научат. Колку повеќе информации има учителот за детето, неговото семејство и заедницата од која доаѓа, толку поуспешен ќе биде во планирањето на активностите.

Истражувањата покажуваат како развојот на метакогнитивните вештини кај малите деца влијае на нивните академски постигнувања (National Research Council 2000; Veenman, Kok and Blöte 2005; Williams et al. 2002). „Метакогнитивниот пристап кон поучувањето им помага на децата самите да го следат своето учење и напредок, како и да си постават цели и да го следат нивното реализирање“ (National Research Council 2000). Честите прилики во кои децата можат да ги покажат своите успеси, постојаното давање повратни информации и јасно дефинираните приоритети придонесуваат за повисоки постигнувања

на учениците и позитивни ставови кон учењето (Bangert-Drowns, Kulik and Kulik, 1991).

Еден од најдобрите начини за поактивно вклучување на децата во нивното учење и за зголемување на нивната иницијатива е тие да се вклучат во циклусот на планирање и оценување. Овој процес може да започне дури и кај многу младите деца, како што покажува процесот „планирај-направи-оцени“ на моделот за висок дострел. Поттикнувањето на децата да започнат да прават самооценување резултира во тоа да бидат активни, а не пасивни во процесот на учење. Децата уште од најмала возраст учат дека оценувањето не е одвоено од процесот на учењето и не е нешто што се врши врз нив, туку е соработка меѓу учителите и децата, и е интегрален дел на учењето и напредокот. Тоа исто така им овозможува на децата да придонесат кон наставните планови според нивните сопствени потреби.

Децата не учат само како да ги оценуваат своето сопствено учење и производи, туку и оние на другите. Според Блумовата таксономија, евалуацијата е една од највисокоите мисловни способности (Bloom 1956) и таа значи дека можеме ефективно да даваме суд за вредноста на некоја идеја или материјал. Преку оценување на работата или однесувањето на другите ние донесуваме одлука дали можеме да научиме нешто од нив и како да ги вградиме нивните искуства во нашата база на знаење.

Важно е, исто така, во циклусот на оценување и планирање да вклучиме и членови на семејството и други кои работат со децата. Сираџ-Блечфорд и група автори (2002) откриле дека децата имале најголеми постигнувања кога нивните родители биле вклучени во донесувањето на одлуки поврзани со наставните програми. Учењето и развојот стануваат процес на соработка меѓу училиштата и родителите и им помагаат на родителите да разберат на кој начин нивните деца учат и се развиваат, и што треба да очекуваат

од училиштето. Во тој процес родителите се чувствуваат како рамноправни партнери. Разменување искуства со своите колеги им помага на учителите полесно да ги разберат децата и нивните различни стилови на учење. Информациите кои се собрани преку набљудување и други средства за формативно оценување им помагаат на учителите да планираат во согласност со детските интереси, да одлучат кои деца да работат во пар или

група и да ги модификуваат планираните активности во зависност од детските потреби.

Децата со посебни потреби или тешкотии во учењето треба да бидат дијагностицирани од стручни лица во соодветната област. При изработката на индивидуалните програми, учителот постојано треба да се консултира со стручните лица и со родителите на децата.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 4.3.1

Учителот им помага на учениците да научат да се самооценуваат и да донесуваат одлуки за сопственото учење и однесување врз основа на јасни и доследни критериуми.

#### Квалитетна пракса

Учениците учат самооценување и донесување одлуки за своето учење и однесување низ разни процеси кои зависат од нивната возраст и развојно ниво. Процесот „планирај-направи-оцени“ им овозможува на децата да одлучат во која активност ќе се вклучат, во кој центар и со кого ќе работат во текот на денот. Откога ќе завршат со активноста, важно е да се размисли што научиле и што постигнале. Друга стратегија е, секогаш кога се воведува нова активност или знаење, да ја користат шемата ЗЧН (што **З**нам, што **С**акам да знам и што **Н**аучив, англ. *KWL*).

Кај децата од основно училиште, важно е кога ќе се започне со некоја активност, веднаш да им се објаснат на децата и критериумите за оценување, и секогаш кога е тоа можно, и тие да бидат вклучени во развивањето на овие критериуми. Еден од начините е децата да се вклучат во развој на рубрики или образовни задачи, преку кои ќе се оценуваат и содржината и процесите на нивната работа (ова е техника која често се користи во кооперативниот начин на учење, но може да се примени и на сите други такви активности). Рубриката е водич за оценување на резултатите со кој се додаваат разни атрибути подредени на квалитативна скала (одличен, добар, слаб). На пример, децата во некоја група поединечно, како и нивниот учител, можат да ја оценат работата на децата во врска со некоја активност земајќи предвид дали задачата е навремено реализирана, дали ги задоволува критериумите во смисла на бројот на направени грешки, бројот на материјали што се користени и соработката во групата.

Постарите деца може активно да се вклучат во самооценувањето; на пример, преку изборот на материјалот што ќе биде опфатен во нивното ученичко портфолио. Учителот треба да ги праша зошто токму тие нешта ги избрале и зошто сметаат дека со нив најдобро ја прикажуваат својата работа. Децата може, исто така, да бидат вклучени и во опишувањето што ќе биде цел на учувањето за некој определен временски период. Еден таков план може да ги содржи нивните три цели за учење во наредните три месеци, што треба да направат за да ги постигнат тие цели и каква поддршка им е потребна од учителот, семејството и соучениците. По три месеци учениците може да оценат што направиле во однос на постигнувањето на целите. Доколку не ги постигнале целите, може да размислат зошто не ги постигнале и што треба да сторат поинаку за да ги постигнат во наредниот период.

Децата може да планираат не само што сакаат да сработат, туку и како ќе го сработат тоа, со кого ќе работат и кои средства ќе им бидат потребни. Тие може да се посветуваат и на остварувањето други цели, а не само на академскиот успех. Може да оценат колку добро работат во група и да ги поддржат своите соученици во

постигнувањето на целите. Заедниците за учење се силни само доколку сите членови меѓусебно соработуваат и си помагаат. Многу е важно уште на самиот почеток децата да ги знаат целите на некоја образовна активност, а критериумите за оценување да бидат јасно формулирани, за да знаат што се очекува од нив и да можат да ја планираат својата работа и да го оценат својот напредок. И на крајот, децата може да присуствуваат и на родителските состаноци со цел да ги покажат своите резултати пред родителите. Децата во основно училиште дури може и да ги водат овие состаноци, покажувајќи им ги на своите семејства портфолијата и новите вештини кои ги совладале во училиницата.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога работат со стручни лица и со семејствата за да разберат колку е важно да им се помогне на децата да развијат вештини за самооценување. Овие учители споделуваат примери каде самооценувањето влијаело позитивно на детскиот напредок. Училишниот систем многу се потпира на оценката од учителот иако децата може да знаат многу повеќе или помалку од оценката која им е дадена. Најважно е детето да чувствува дека научило нешто ново и се здобило со нови вештини.

### Кога учителите им помагаат на учениците да научат да се самооценуваат и да донесуваат одлуки за своето учење и однесување врз база на јасни критериуми, тогаш учениците:

- чувствуваат дека имаат поголема контрола;
- развиваат метакогнитивни вештини (да размислуваат за своето размислување) кои им помагаат во донесувањето судови за сопственото учење и им даваат информација за самонабљудување;
- се вклучуваат во работа, игра и учење со поголема намера и концентрација;
- се вклучуваат во посложено планирање;
- разговараат за своите идеи, избори и одлуки;
- ги подобруваат своите академски постигнувања;
- претворајќи ги менталните слики во вербални описи го збогатуваат својот речник и јазик;
- се стекнуваат со вештини за проценка на својата работа во група и придонесуваат кон групните процеси;
- стекнуваат поголема самодоверба;
- учат како да ги испитаат своите избори и постапки, како и ефектите што тие ги имаат врз другите.

## 4.3.2

### Учителот ги насочува учениците во вреднувањето на постапките и работата на другите.

#### Квалитетна пракса

Децата треба да научат да ја вреднуваат не само својата работа и однесување, туку и работата и однесувањето на другите деца и возрасни. Децата треба секојдневно да практикуваат вреднување на луѓето со кои се сретнуваат и да дефинираат што им се допаѓа во нивното однесување или работа, или пак да го вреднуваат однесувањето на ликови од книга, филм или пиеса. Информациите што ќе ги добијат од вреднувањето и оценувањето треба да ги искористат за да се здобијат со нова вештина или информации.

Најдобар начин децата во раните одделенија на основното образование да научат да даваат повратна информација е да имаат задача да ги прегледуваат писмените работи на своите соученици. Во активноста наречена „работилница за пишување“, децата од своите соученици ќе добијат препораки за правописните или граматичките грешки и идеи како може есејот да биде поинтересен. Ова е прекрасна активност, бидејќи повратните информации што учениците ги даваат и ги добиваат едни на други одговараат на нивното развојно ниво.

Децата може да се доживеат себе си и како ученици и како учители. Кога работат во пар или група, учат како да си бидат „пријатели со добронамерна критика“. Учителот треба да ги мотивира учениците да ја евалуираат и неговата работа преку следниве прашања: *Кажете ми како можам да ви помогнам да го научите ова? Како можам да го зголемам интересот за оваа тема?*

Децата треба да научат што е корисна повратна информација кога ги оценуваат своите соученици, да ги земаат предвид тугите силни страни и да бидат конкретни. Учителите им помагаат на децата да ги научат овие вештини така што ги поучуваат како да кажуваат конструктивни и конкретни забелешки, наместо генерални заклучоци. На пример, наместо да каже дека му се допаѓа некоја слика која е нацртана, детето може да каже дека црвената боја на сликата му оставила впечаток и се прашува зошто уметникот ја одбрал токму таа боја. Или може да заклучи дека на сликата детето изгледа изненадено и дека се прашува како е тоа постигнато. Децата учат кој тип на повратна информација е корисна кога бараат од соучениците да ја коментираат нивната работа. Преку искуство најдобро се учи што е корисно, а што не.

#### Чекор напред

Овој индикатор се однесува и на тоа на децата да им се помогне да размислуваат покритички. Учителот прави чекор напред во својата пракса кога кај децата помагаат да се развијат навиките за размислување кое продира под површината и обичното заземање став и не се состои само во давање суд за тоа што прават луѓето, туку ја испитува тугата мотивацијата, минатите искуства и контекстот.

### Кога учителот ги насочува учениците во вреднувањето на постапките и работата на другите, тогаш децата:

- развиваат самопочит бидејќи нивното мислење е уважено.
- учат како да дадат конструктивна повратна информација.
- учат да работат во заедница и да помагаат на други.
- учат критички да размислуваат.

#### 4.3.3

**Учителот и членовите на семејството споделуваат информации за напредокот на учениците и за нивните интереси и заедно дефинираат краткорочни и долгорочни индивидуални цели.**

#### Квалитетна пракса

Учителот води детален запис за своите набљудувања и другите средства за оценување со кои се документира учењето и развојот на децата поединечно (види 4.1.1 и делот за Семејство и заедница 2.1.2). Овие документи треба да се споделуваат со родителите и другите членови на семејството, и да се земат предвид нивните препораки и очекувања за детските постигнувања. Учителите може да ги користат овие податоци за проценка на стратегиите за поучување и за нивниот придонес кон напредокот на децата.

Кога учителот ќе ги праша семејствата за нивните специфични интереси и нив ќе ги вметне во своето планирање тогаш на учениците им се овозможува разнолика средина за учење, каде се гради мост меѓу наученото и новите знаења и вештини. Еден од начините за да се дознаат специфичните интереси на семејствата е да се праша за темите кои на децата им се интересни, да се оцени дали родителите може да се вклучат во активностите кои ја разработуваат предложената тема или теми кои би можеле родителите да ги разработуваат со своите деца во домот. Друг начин е да се организираат заеднички средби меѓу учителите, децата и семејствата кои ќе бидат водени од децата. На овие состаноци децата ќе им покажат на своите семејства што имаат научено, на кој начин го совладале истото и што тие мислат за својот напредок. Потоа учителот, родителите и децата поставуваат цели за периодот кој следи и прават стратегија за нивно исполнување.

#### Чекор напред

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога ќе оствари успешна соработка со родителите и од нив ќе добие информации кои ќе му помогнат да дефинира јасни цели за секое дете. Учителот размислува кои училишни процедури може да преставуваат бариера кон вклучувањето на родителите во планирањето. На пример, учителот можеби ќе мора да ги промени термините за одржување на состаноците за да им одговара на сите родители или да пронајде начин како да присуствуваат и родителите кои немаат превоз или пак ќе мора да пронајде алтернативен начин да ги извести родителите кои не се писмени за постигнувањата на нивните деца. Значи, доколку родителите не се вклучени, учителот изнаоѓа начин да ги вклучи.



**Кога учителите и членовите на семејството споделуваат информации за напредокот на учениците и за нивните интереси и заедно дефинираат краткорочни и долгорочни индивидуални цели, тогаш децата:**

- добиваат поголема поддршка во учењето од своите учители, бидејќи тие можат подобро да го планираат образовниот процес врз основа на сознанието за нивната домашна средина;
- имаат поголема поддршка за учење во својот дом, бидејќи родителите се вклучени во процесот на планирање и разбираат што треба да прават за детето да напредува;
- новите содржини ги разбираат и во контекст на училиштето и во контекст на домот;
- чувствуваат дека учителите и родителите подобро ги разбираат;
- имаат поголема самодоверба бидејќи нивните родители се почитувани партнери на училиштето.

#### 4.3.4

**Кога е неопходно, учителот вклучува соодветни стручни лица во процесот на оценување и планирање.**

#### Квалитетна пракса

Учителите треба да се дел од стручниот тим кој ќе го проценува и следи напредокот на децата, го планираат процесот на поучување и ги анализираат собраните информации. Колку повеќе луѓе се вклучени толку повеќе различни перспективи може да се добијат за детскиот развој. Тимското планирање овозможува подобро задоволување на детските потреби и интереси. Ова не подразбира само соработка со учители за деца со посебни потреби, логопеди и психолози, туку и други учители и членови на заедницата. Учителите треба во својата настава да вклучуваат и учители кои предаваат наука, уметност, музика, физичко образование, странски јазици и на децата да им покажат како се сите овие подрачја меѓусебно интегрирани.

Учителите за деца со посебни потреби треба да бидат повикани да работат со сите деца, а не само со децата со посебни потреби (види го делот за Интеракција 1.3.2). Учителот може да повика други учители или стручни лица за да ја надгледуваат работата на едно дете или група деца со цел да добие што е можно повеќе информации кои ќе помогнат да планира поефективни активности.

#### Чекор напред

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога ќе оствари успешна соработка со други стручни лица и кога заедно планираат, поучуваат и евалуираат.

**Кога учителите вклучуваат соодветни стручни лица во процесот на оценување и планирање, тогаш децата:**

- имаат поголеми можности да ги задоволат своите

- когнитивни, емоционални и социјални потреби;
- имаат поголема вклученост во одделението;
  - учат да ги почитуваат разликостите, особено кога во одделението имаат деца со посебни потреби;
  - разбираат што значи да си дел од заедница за учење во која сите членови меѓусебно се подржуваат и помагаат.

## Студии и документи користени во ова поглавје

Bangert-Drowns, R.L., C. Kulik, J.A. Kulik, and M. Morgan. 1991. The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research* 61: 213–38.

Bertram, T. and C. Pascal. 2004. *A handbook for evaluating, assuring, and improving quality in early childhood settings*. Birmingham, UK: Amber Publishing.

Black, P. and D. William. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5(1): 7–74.

Bloom, S. (Ed.) 1965. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company.

Coughlin, P., K. Hansen, D. Heller, R. Kaufmann, J. Rothschild Stolberg, and K. Burke Walsh. 1997. *Creating child centered classrooms: 3–5 year olds*. Washington, D.C.: Children's Resources International.

Epstein, A. 2007. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.

Harms, T., R. Clifford, and D. Cryer. 2005. *Early childhood environment rating scale: Revised edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Hyson, M. (Ed.). 2003. *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Kellough, R.D., and N.G. Kellough. 1999. *Secondary school teaching: A guide to methods and resources—planning for competence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium:

Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. [www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm](http://www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm)

Laevers, F. and J. Moons. 1997. Enhancing well being and involvement in children. An introduction in the ten action points. Training video. Leuven, Belgium: Research Centre for Experiential Education.

McTighe, J. and K. O'Connor. 2005. Assessment to promote learning. *Educational Leadership* 63(3): 10–17.

Montie, J.E., Z. Xiang, and L.J. Schweinhart. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313–31.

National Association for the Education Young Children 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, D.C.: NAEYC.

National Research Council (NRC). 2000 *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Pianta, R.C., K.M. LaParo, and B.K. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. [www.virginia.edu/vprgs/CASTL/](http://www.virginia.edu/vprgs/CASTL/).

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356*. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Veenman, M., R. Kok, and A. Blöte. 2005. The relation between intellectual and meta-cognitive skills in early adolescence. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition* 33(3): 193–211.

Von Glaserfeld, E. 1989. Constructivism in education. In *International encyclopedia of education [Suppl.]*, edited by T. Husen and N. Postlewaite. Oxford, UK: Pergamon Press.

Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Williams, W., T. Blythe, N. White, J. Lee, H. Gardner, and R. Sternberg. 2002. Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review* 22(2): 162–210.