



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“ - СКОПЈЕ



**РАЗВИВАЊЕ НА ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ  
НА ИДНИТЕ НАСТАВНИЦИ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК  
СО ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ**

Анжела Николовска  
Мира Беќар  
Билјана Наумоска-Сараќинска  
Зорица Трајкова-Стрезовска

Скопје, февруари, 2022

Издавач:

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје  
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

Уредник на издавачката дејност

на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“:

проф. д-р Анета Дучевска, декан на факултетот

Јазична редакција:

проф. д-р Искра Тасевска Хаџи-Бошкова

Дизајн на корицата:

Анжела Николовска

Ангела Маринковска

Компјутерска обработка и печат:

МАР-САЖ

Тираж: 200

## ПРЕДГОВОР

Оваа публикација произлезе од научноистражувачкиот проект „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРРЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“, реализиран при Катедрата за англиски јазик и книжевност, Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје, во академската 2019/2020 година.

Со публикацијата ги споделуваме искуствата од проектот со колегите – со методичарите на наставата по странски јазик, со студентите по странски јазици и со сите коишто се заинтересирани не само за унапредување на јазичната настава на додипломското ниво, туку и за иновирање на наставата на факултетите кои образуваат наставници по странски јазици.

Пред сè, упатуваме бескрајна благодарност до студентите при Катедрата за англиски јазик и книжевност – наставна насока, при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, кои во завршната година од студиите учествуваа во проектот, и тоа:

а) студентите кои држеа сегменти од часовите по Современ англиски јазик 1 – 8 и по Методика на наставата по англиски јазик 3 – практика на колеги од прва до четврта година при Катедрата: Кристијан Гуновски, Срна Зафировска, Адријан Христовски, Маја Котевска, Меланија Ѓорѓиевска, Ивана Паункова, Димитра Лазаревска, Зорица Зикова, Мила Виларова, Ангела Крстевска, Ема Близнавска, Лебишка Селоска, Милица Ивановска, Марија Петровска и Јована Крстановска;

б) студентите задолжени за следењето и за оценувањето на напредокот на студентите наставници:

Симона Ќоропановска, Ивана Качурова, Миранда Дема, Александра Чукаркова, Стефани Илиевска, Бојана Лембовска, Јована Јовановска, Александра Кирковска, Ангела Ќулумоска, Викторија Трајчевска, Ан-

гела Најденовска, Јелена Јовановиќ, Магдалена Кузмановска, Ангела Краљевска, Стефанија Ивановска, Клементина Анастасовска, Теодора Волканоска, Ардита Салихи, Лебишка Селоска, Јелена Петровиќ, Нуран Љоки, Викторија Младенова, Сара Марковска, Менче Димитриовска, Сибела Шата и Тамара Митревска.

Ентузијазмот и желбата за учење на студентите беа мотивација да се вложиме со сите сили во проектот – од замисла до реализација. Придобивките од учеството во него за студентите учесници, како професионални така и лични, ќе бидат инспирација за идните проекти и за идните генерации на истражувачи.

Не беа помалку значајни и придобивките од синергијата на тимската работа за нас, членовите на проектниот тим. Ја користиме оваа пригода да ѝ се благодариме на колешката д-р Анета Наумоска за соработката, која иако не учествуваше со свој прилог во публикацијава, беше дел од тимската работа во останатите фази на проектот.

Исто така, ѝ благодариме на проф. д-р Анета Дучевска, декан на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, за довербата и за поддршката.

На крајот, изразуваме благодарност до Ректоратот на УКИМ за финансиската поддршка со која се овозможи реализацијата на проектот во сите негови фази, вклучувајќи го и печатењето на оваа публикација.

Анжела Николовска

Мира Беќар

Билјана Наумоска-Сараќинска

Зорица Трајкова-Стрезовска

*“... later I realized that it is not about the assessment of my work that is important, the real importance lies in my improvement that will shape the path of my future professional development.”*

*„ ... Подоцна сфатив дека оценувањето на мојот труд, всушност, и не е толку значајно; многу е поважен мојот напредок, којшто ќе го трасира патот на мојот иден професионален развој.“*

(Учесник во проектот)



# СОДРЖИНА

<b>ВОВЕД</b> .....	<b>1</b>
<b>ПРВ ДЕЛ</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Компетенциите на наставниците по англиски јазик</b> .....	<b>7</b>
1.1 Јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик....	15
1.1.1. Дискурсните компетенции на наставниците по англиски јазик: говорот на наставникот .....	22
1.1.2 Англискиот јазик за наставни цели како јазик во функција на структурата .....	26
Краток преглед на позначајните истражувања на англискиот јазик за наставни цели како јазик во функција на структурата .....	31
<b>2. Улогата на формативното оценување во развивањето на јазичните компетенции (самооценување и соученичко оценување)</b> .....	<b>38</b>
2.1. За самооценувањето .....	40
2.1.1. Форми на успешно спроведување на самооценувањето .....	43
2.1.2. Придобивки и ограничувања на самооценувањето .....	46
2.2. За соученичкото оценување.....	50
2.2.1. Форми за успешно спроведување на соученичкото оценување .....	52
2.2.2. Придобивки и ограничувања на соученичкото оценување .	55
2.3. Улогата на повратните информации во развивањето на јазичните компетенции .....	58
2.4. Заклучни согледувања .....	63

**ВТОР ДЕЛ..... 67**

**1. Истражување во рамките на проектот „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“ ..... 69**

1.1. Тек на реализацијата на проектните активности..... 70

1.1.1. Прва фаза ..... 70

Инструментот за следење и оценување на јазичните компетенции ..... 71

1.1.2. Втора фаза ..... 75

1.1.3. Трета фаза ..... 77

**2. Анализа на резултатите од истражувањето во рамките на проектот „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“ ..... 79**

2.1. Прв дел од истражувањето ..... 80

2.1.1 Анализа на постигнувањата на студентите наставници во петте подрачја на јазичната компетенција ..... 80

Заклучоци од првиот дел на истражувањето ..... 88

2.2. Втор дел од истражувањето ..... 91

2.2.1. Анализа на резултатите од анкетите за евалуација на проектот..... 91

Мотивација за учество во проектот..... 91

Перцепциите на студентите за инструментот за оценување ..... 95

Информираност за критериумите за оценување ..... 96

Влијанието на фидбекот на оценувачите и на менторите врз развојот на јазичните и на наставните компетенции ..... 98

Влијанието на самооценувањето врз развојот на јазичните компетенции ..... 102

Оценка за сопствената изведба (студенти наставници) ..... 106

Искуството од користењето на критериумите за оценување на јазичната компетенција (студенти оценувачи) ..... 107

Ефектот од примената на критериумите за оценување врз разбирањето на наставните компетенции и врз развивањето на вештините за оценување (студенти оценувачи)..... 111



Професионални и лични придобивки од учеството во проектот	115
Недостатоци на проектот и предлози за подобрување	122
2.3. Заклучни согледувања	124
<b>КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА</b>	<b>127</b>
<b>П Р И Л О З И</b>	<b>141</b>
ПРИЛОГ 1	143
ПРИЛОГ 2	153
ПРИЛОГ 3	164
ПРИЛОГ 4	165
ПРИЛОГ 5	167
<b>Од работилницата одржана на 15.01.2020 год. на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, на која беа презентирани резултатите од проектот.</b>	<b>169</b>



## **ВОВЕД**

Една од примарните цели на факултетите кои образуваат наставен кадар е развивањето на основните професионални компетенции на идните наставници, во согласност со националните стандарди за основните професионални компетенции на наставниците. Развивањето на основните професионални компетенции на наставниците е еден од клучните фактори за образувањето и за оспособувањето на учениците за доживотно учење, како и за нивното успешно интегрирање во општествените процеси. Тие претставуваат мултидимензионален конструкт што се состои од професионални вредности, професионални знаења и разбирања, способности и вештини (Основни професионални компетенции и стандарди за наставници, 2016).

Јазичните компетенции ја претставуваат сржта на професионалните компетенции на наставниците по странски јазици. Истражувањето за кое станува збор во оваа публикација се надоврзува на малубројните истражувања на јазичните компетенции на наставниците по странски јазици во функција на струката (Elder, 2001; Bondi, 2002; Sešek, 2007; Freeman et al., 2015; Richards, 2017), коишто укажуваат на маргинализирањето на јазичните компетенции во додипломското образование на наставниците и на нивното дефинирање како општи наместо како професионално-специфични компетенции.

Идејата за овој проект произлезе, пред сè, од свеста за интензивирањето на изучувањето на англискиот јазик како прв странски јазик од најраната возраст и од потребата наставниците да постигнат соодветно ниво на јазична компетенција, од една страна, како и од неопходноста од осовременување на додипломското образование на идните наставници, за да се одговори на образовните предизвици, од друга страна. Имено, застапеноста на стручните предмети, релевантни за профилирањето на идните наставници, во нашата земја како и во светот, е несразмерно помала во споредба со застапеноста на оста-

натите предмети. Исто така, со оглед на големиот број на студенти при Катедрата за англиски јазик и книжевност, би ја нагласиле потребата од зајакнување на практичната компонента на предметот Методика на наставата по англиски јазик – практика и од овозможување на гдо-полнително практично искуство за студентите, неопходно за успешна професионална надградба. Истовремено, позитивното искуството од претходните проекти, реализирани на Катедрата за англиски јазик и книжевност, за обезбедување на дополнително практично наставно искуство за студентите, беше уште еден поттик за реализација на овој проект.

Притоа, би ја истакнале потребата за образување на компетентни наставници по англиски јазик, обучени успешно да ја развиваат комуникативната компетенција на учениците, со цел да ги оспособат за успешно функционирање во современото општество. Оттука следи и неопходноста од унапредување на наставата при Катедрата за англиски јазик и книжевност, со фокус на говорната компетенција како битен сегмент на комуникативната компетенција. Со оглед на суштествената врска меѓу поучувањето и оценувањето, неопходно е и создавање на валидни инструменти за следење, оценување и за поттикнување на напредокот на студентите. Сознанијата за позитивните ефекти на оценувањето, односно на формативното оценување, врз учењето, коешто вклучува самооценување, соученичко оценување и редовно давање на повратни информации на студентите, беа дополнителен поттик да се определиме за овој вид оценување како стожер на проектните активности.

Главната цел на проектот беше развивање на јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик во функција на струката, во согласност со ЗЕРПЈ (*Заедничката европска референтна рамка за јазиците*) (Council of Europe, 2018) и постигнување на целно ниво Ц1, според ЗЕРПЈ. Останатите, не помалку значајни цели, вклучуваа:

– развивање на јазичните компетенции на идните наставници по

- англиски јазик и постигнување на целното ниво Ц1, според ЗЕРРЈ;
- овозможување на дополнителна практична обука од предметот Методика на наставата по англиски јазик – практика на студентите од наставната насока при Катедрата за англиски јазик и книжевност;
- развивање на професионалната свест и на наставните компетенции на идните наставници по англиски јазик, вклучувајќи ги вештините за оценување, планирање, обликување на наставните активности и материјали, поттикнување на интеракцијата во училиницата итн.;
- развивање на автономното учење, критичкото мислење и метакогнитивната свест на студентите преку самооценување, меѓусебно оценување и самостојно креирање на наставните материјали и активности;
- согледување на предностите и на недостатоците на наставните планови и програми на додипломско ниво, како и нивно усовршување;
- креирање на инструмент за следење и за оценување на јазичните компетенции на студентите, во функција на струката наставник

Публикацијата е составена од два дела, библиографија и прилози. Во првиот дел ја поставуваме теориската рамка на трудот. Се осврнуваме накратко кон различните теориски пристапи за дефинирање на компетенциите на наставниците по странски јазик и кон јазичните компетенции, како нивна суштинска компонента. Потоа, посветуваме должно внимание на карактеристиките на формативното оценување, вклучувајќи ги самооценувањето и соученичкото оценување, со оглед на тоа што овој тип на оценување беше столбот на проектот. Ги разгледуваме предностите и недостатоците на самооценувањето и на соученичкото оценување, како и улогата на повратните информации во развивањето на јазичните компетенции на изучувачите на странските јазици. Во вториот дел ги претставуваме текот на проектните актив-

ности и инструментот за оценување на говорните компетенции на студентите, којшто го креиравме врз основа на ЗЕРПЈ (Council of Europe, 2018). Овој дел ги содржи и анализата, дискусијата на резултатите и заклучоците од истражувањето, спроведено во рамките на проектот.

Од авторките

**ПРВ ДЕЛ**  
**ТЕОРИСКА РАМКА**





## **1. Компетенциите на наставниците по англиски јазик**

Во услови кога англискиот јазик веќе долго време има улога на лингва франка во меѓународни рамки, а изучувањето на англискиот јазик од рана возраст е предвидено со наставните планови во многу земји во светот, очигледен е трендот за подобрување на квалитетот на наставата по англиски јазик. Во последно време е сè поизразен интересот за дефинирање на професионалните компетенции на наставниците по странски јазици (Richards, 1998; Shulman, 2000 kaj Andrews, 2007; Tsui, 2003). Актуелно е поставувањето на национални професионални стандарди за наставниците, со кои се одредуваат знаењата, способностите и вештините коишто треба да ги поседуваат наставниците од одреден образовен контекст. Овие стандарди претставуваат појдовна точка при осмислувањето на наставните програми на факултетите кои образуват наставен кадар, при оценувањето и лиценцирањето на наставниците, како и при нивното професионално напредување и усовршување.

И покрај многубројните обиди на теоретичарите сеопфатно да ја опишат структурата на наставните компетенции, неопходни за изведување на успешна настава, во литературата сè уште не постои консензус во врска со тоа кои се компонентите на компетенциите, коишто треба да се развијат кај наставниците по странски јазик и каква е нивната меѓусебна релација (Kern, 1995; Chambliss, 2012). Истражувачите се сложуваат единствено околу комплексноста на овој конструкт, којшто е во корелација со специфичностите на локалниот образовен контекст.

Историски гледано, сè до 70-тите години на минатиот век се сметало дека наставниците по странски јазик треба да стекнат знаења од доменот на јазикот и на наставата. Се верувало дека знаењето што треба да го имаат наставниците се состои од предметна компонента (познавање на јазикот, теориите на учење и културата на јазикот цел) и методичка компонента (како да се примени знаењето од доменот на предметната компонента во наставата) (Graves kaj Burns & Richards,

2009: 117). Наставниците учеле како да поучуваат со примена на теоријата во практиката, а се запоставувала улогата на образовниот контекст во овој процес.

Со развојот на методичката теорија и практика, предметната компонента се проширува и вклучува дисциплини, како што се: анализа на дискурсот, усвојување на немајчиниот јазик, прагматика и оценување. Сè повеќе се продлабочува интересот за тоа како учат наставниците, како се формира нивниот идентитет и каква улога има контекстот во тој процес на учење. Фокусот на вниманието, меѓу другото, се свртува од тоа што треба да знаат наставниците кон улогата на нивното лично искуство во креирањето на личните теории на учење и поучување, особено процесот на учење преку набљудување на наставникот додека биле ученици (англ. apprenticeship of observation) (ibid.). Токму низ филтерот на претходното искуство како ученици, идните наставници ги перципираат, ги разбираат предметните содржини во рамките на програмите за додипломско образование и ги формираат своите ставови и сфаќања што влијаат врз обликувањето на наставната практика.

Како што нагласивме погоре, постојат многубројни обиди за дефинирање и за систематизирање на знаењето коешто треба да го поседуваат наставниците по странски јазици. Во продолжение следува краток преглед на некои од позначајните проучувања на наставните компетенции.

Меѓу највлијателните истражувања на знаењето коешто треба да го стекнат наставниците и начинот на кој го стекнуваат е делото на Шон (кај Tsui, 2003). Според Шон, професионалното знаење и дејствување се во тесна спрега, односно „знаењето е самото дејствување“ (ibid.: 43). Професионалното знаење, коешто произлегува од дејствувањето (англ. action), е имплицитно и интуитивно, а се развива на два начина. Првиот е преку рефлексија за минато наставно искуство (англ. reflection-on-action), што честопати се случува при подготовка за идно искуство, додека вториот се однесува на рефлексија за одредено

наставно искуство за време на наставното дејство (англ. reflection-in-action). Во вториов случај, знаењето се конструира преку согледување и сфаќање на проблематичната ситуација од наставната практика, што води кон преземање на одредено дејство. Еро смета дека разликата меѓу овие два концепта е повеќе теориска отколку практична и дека е тешко да се повлече граница меѓу нив. Фарел (Farrel, 2018) истакнува дека интеракцијата меѓу критичкото преиспитување за време на наставно дејство (англ. reflection-in-action) и по него (англ. reflection-on-action) може да влијае врз одлуките на наставникот во врска со преземање некое идно дејство (англ. reflection-for-action). Преиспитувајќи ги сопствената наставна практика и своите сфаќања за наставата (англ. reflective practice), наставниците подобро ги разбираат. На тој начин, тие се оспособуваат за донесување на принципиелни одлуки, стекнуваат самодоверба и го трасираат патот на својот професионален развој (ibid.).

Еден од првите позначајни обиди систематски да се дефинираат наставните компетенции е теоријата на Елбаз за „личното практично знаење“ на наставниците (Elbas, 1989 кај Tsui, 2003: 45-6), кое произлегува од личното искуство, односно од интеракцијата со конкретниот наставен контекст. Практичното знаење е искуствено знаење, засновано на теоретското знаење за наставниот предмет, поврзано со личните вредности и сфаќања на наставникот и претставува функција на реакцијата на наставникот кон конкретна наставна ситуација. Тоа ги обединува декларативното и процедуралното знаење и се заснова на примената на теоријата во практиката. Притоа, се дава значење на улогата на рефлексивноста (англ. reflection) во процесот на формирање на знаењето кое е интуитивно и имплицитно. Елбаз препознава пет категории на знаење коешто е потребно за изведување на наставата: знаење за наставниот предмет, знаење за наставните планови, знаење за поучувањето, знаење за себеси и знаење за наставниот контекст.

За разлика од Елбаз, која практиката ја смета за применета теорија, Конели и Кландинин (Connely & Clandinin, 1995 кај Tsui, 2003) веруваат дека наставата е единство од теорија и практика. Според нив, знаењето на наставниците претставува „лично практично знаење“, коешто се креира под влијание на претходното индивидуално знаење и искуство, а во содејство со конкретниот контекст: „...знаењето се конструира и се реконструира додека ги живееме нашите приказни, додека ги раскажуваме и повторно доживуваме, размислувајќи за нив“ (ibid.: 48).

Меѓу највлијателните теории за наставните компетенции несомнено е концептуалната и аналитичка теорија на Шулман (Shulman, ibid.). За разлика од претходните теориски рамки, коишто се фокусираат на генеричките аспекти на наставата, рамката што ја предлага Шулман ја истакнува улогата на знаењето за наставниот предмет (англ. subject matter knowledge) во определувањето на квалитетот на наставата. Имено, начинот на кој наставниците го владеат и го разбираат наставниот предмет, трансформирајќи го во форма разбирлива за учениците, е централен аспект на наставата. Теориската рамка на Шулман ги содржи следниве компоненти на предметното знаење: знаење за наставниот предмет, педагошко предметно знаење и познавање на курикулумите. Знаењето за наставниот предмет се однесува на концептите и на фактите, иманентни на наставниот предмет, како и на нивните меѓусебни релации. Педагошкото предметно знаење се однесува на „претставувањето на еден наставен предмет преку употребата на аналогии, примери, илустрации, објаснувања и покажување за да биде разбирлив за учениците.“ (ibid.: 52). Подоцна, Шулман и неговите соработници ја прошириле рамката со следниве категории на знаење: општо педагошко знаење, знаење за наставните цели, знаење за учениците и знаење за содржини надвор од опсегот на наставниот предмет што го предаваат.

Анализирајќи ги студиите фокусирани на знаењето за наставниот предмет, Цуи (ibid. : 55) констатира дека „предметното знаење на на-

ставниците има клучно влијание врз процесот, содржината и квалитетот на наставата.“ Така, наставниците со поголем степен на предметно знаење поуспешно го презентирале материјалот и им овозможиле на учениците да го сфатат и да го поврзат новиот со претходно учениот материјал. Исто така, тие поставувале когнитивно покомплексни прашања, повеќе го поттикнувале критичкото мислење, полесно се справувале со тешкотиите во наставата и биле поподготвени да го адаптираат учебникот и да импровизираат, во согласност со барањата на контекстот.

Меѓутоа, уште позначајна од степенот на предметното знаење што го имаат наставниците е способноста за „трансформирање на предметното знаење во форми прифатливи за учениците“, којашто спаѓа во доменот на педагошкото предметно знаење (ibid.).

Од поновите класификации на наставните компетенции, би ја истакнале класификацијата што ја предлага Ричардс (Richards, 2017), која е особено релевантна за поткрепување на нашето истражување. Тој ги издвојува следниве домени на стручното знаење и на вештините, коишто треба да ги имаат наставниците по англиски јазик: предметно знаење (англ. content knowledge), педагошко знаење (англ. pedagogical knowledge) и дискурсни вештини (англ. discourse skills). Предметното знаење се однесува на разбирањето и на знаењето на наставниот предмет, во случајов на англискиот јазик, а меѓу експертите не постои консензус во однос на тоа кои компоненти треба да го сочинуваат ова знаење. Тука спаѓаат сите аспекти на лингвистичкото знаење, коешто се стекнува на додипломските студии, преку различни лингвистички предмети, а по својата комплексност може да се смета за енциклопедско знаење (Bartels, 2005 кај Richards, 2017).

Педагошкото знаење е знаење за тоа како да се поучува. Тоа опфаќа познавање на различните наставни техники, како и на целиот вредносен систем, сфаќања и принципи, на кои се темелат одлуките кои ги носат наставниците во врска со изведувањето на наставата. Педагош-

кото знаење и педагошката способност се во тесна врска со предметното знаење и претпоставуваат познавање на потесниот и на поширокиот образовен контекст.

Третиот домен на знаењето, според Ричардс (*ibid.*), го сочинуваат дискурските вештини, коишто произлегуваат од специфичностите на наставниот дискурс. Станува збор за „способност за одржување на комуникација на англиски јазик – течно, точно и разбирливо...“ (*ibid.*: 8), која подразбира познавање на дискурсот на наставата и на специфичните жанровски карактеристики на англискиот јазик, што им е потребно на наставниците за успешно изведување на наставата.

Во литературата која се занимава со проучувањето на наставните компетенции, во последните неколку децении се посветува големо внимание и на сфаќањата на наставниците за учењето и за наставата, кои ја сочинуваат т.н. когниција (англ. *cognition*) (Borg kaj Burns & Richards, 2009). Се смета дека тие играат значајна улога во сфаќањето на мултидимензионалната природа на наставата и во обликувањето на развојните перцепции за себе како наставници (Tsui, 2003). Оваа когниција се обликува под влијание на следниве извори: личното искуство, искуството на наставниците како ученици, односно учењето преку набљудување на наставник (англ. *apprenticeship of observation*), нивното образование и наставното искуство. Учењето како да се стане наставник е комплексен когнитивен процес којшто се моделира во интеракција со низа фактори – пред, за време и по поучувањето (Graves, *ibid.*). Вештините за саморефлексија (англ. *self-reflection*) и критичко преиспитување на сопствената наставна практика претставуваат суштествен дел од наставните вештини и се основа на професионалниот напредок и усовршување.

Иако категоризирањето на наставните компетенции претставува корисна аналитичка рамка за проучување на наставниот процес, во практиката компонентите на компетенциите функционираат како амалгам, а границата меѓу нив е речиси незабележлива (Grosman, 1990 kaj Tsui,

2003). Според Гросман, компонентите на наставните компетенции појасно се разграничуваат во теоријата отколку во практиката. Или, како што заклучува Ци: „Мешањето на овие аспекти на знаењето за наставниот процес е всушност во сржта на наставата“ (ibid.: 58).

Стекнувањето на наставните компетенции повеќе не се смета за трансфер на знаења и вештини, односно за когнитивна активност којашто наставникот како индивидуа треба да ја совлада преку примената на теоријата во практиката (Burns & Richards, 2009). Во согласност со актуелните социоконструктивистички сфаќања, професионалното учење на наставниците е динамичен процес, којшто се обликува преку когнитивни, социоемоционални и физички активности во одреден образовен контекст (Burns kaj Freeman & Le Drèan, 2017). Од социоконструктивистичка, односно од социокултурна перспектива, учењето се смета за процес на заедничко конструирање на знаењето преку интеракција и колаборативни активности на учесниците во образовниот процес. Наставниците учат и ја развиваат својата експертиза преку практичното наставно искуство. Учењето не се одвива преку примена на теоријата во практиката, туку произлегува од наставната практика и од преиспитувањето на практиката низ призмата на личното искуство. Преку реализирање на различни социокултурни улоги во наставниот дискурс и преку учествување во различни форми на интеракција, се обликува идентитетот на наставниците (Johnson, 2009).

Во последно време, наставните компетенции повеќе не се сфаќаат како статичен систем на знаења, вештини и вредности, туку како континуиран развоен процес (Graves kaj Burns & Richards, 2009). Развојната траекторија е различна кај секој наставник, во зависност од контекстот, личното искуство како наставник и ученик, образованието, професионалниот развој и сл. Наставниците се активни чинители во процесот на стекнувањето на комплексно професионално знаење и донесувањето на принципиелни одлуки, врз основа на сознанијата од критичкото преиспитување на сопствената практика.

Понатаму, постои дијалектичка врска меѓу знаењето на наставниците што ја обликува наставната практика и наставната практика, која пак го обликува нивното знаење додека тие критички размислуваат за своите постапки како практичари (Tsui, 2003). Со други зборови: „Знаењето на наставниците и практиката во која тоа е интегрирано, заедно, го сочинуваат контекстот во кој тие функционираат, кој пак е интегрален дел на тоа знаење“ (ibid.: 64).

Со оглед на тоа што целта на оваа публикација не е да даде сеопфатен приказ на теориите за наставните компетенции (таков потфат би го надминал опсегот на овој труд), а имајќи го предвид контекстот на нашето истражување, сметаме дека е неопходно накратко да потсетиме на структурата на *Основните професионални компетенции и стандарди за наставници во РС Македонија*, дефинирани со *Законот за наставници во основните и средните училишта* од 2016 г. Според овој документ, професионалните наставни компетенции се составени од: професионални вредности и верувања на наставниците за учењето, поучување и наставен процес и професионални знаења, разбирања, способности и вештини, во следниве подрачја:

1. знаење за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем;
2. поучување и учење;
3. создавање на стимулативна средина за учење;
4. социјална и образовна инклузија;
5. комуникација и соработка со семејството и со заедницата;
6. професионален развој и професионална соработка.

Во следниот дел се осврнуваме на јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик, како суштински сегмент на подрачјето *знаење за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем* од гореспоменатите стандарди.



## 1.1 Јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик

Уште од античко време се дебатира околу природата и составот на јазичните компетенции и нивната релација со другите конструкти, како што е, на пример, интелигенцијата (Harley et al., 1994). Сфаќањата за тоа што значи да се познава некој странски јазик и кои се компонентите на јазичната компетенција се менувале низ вековите. Емпириските истражувања на јазичните компетенции укажуваат на заклучокот дека јазичните компетенции треба да се сфатат во рамките на одреден контекст, како функција на интеракцијата на учениците со контекстот, а релацијата меѓу компонентите на јазичната компетенција е производ од различните искуства на учениците во процесот на учењето (ibid.).

Бахман (Bachman, 1990: 16 кај Pasternak & Bailey, 2004: 162) ги дефинира јазичните компетенции, односно степенот на владеење на јазикот (англ. language proficiency) како: „знаење, компетенција или способност за употреба на јазикот, без разлика на тоа како, каде или под кои услови се стекнува.“ Фез и др. (Faez et al., 2019) истакнуваат дека јазичните компетенции се контекстуално дефинирани, односно различните степени на владеење на јазикот се тесно поврзани со целта на примената на јазикот и со специфичностите на контекстот.

Несомнено е дека јазичните компетенции го сочинуваат јадрото на професионалните компетенции на наставниците по англиски јазик, поточно претставуваат сегмент на знаењето за наставниот предмет. Барнс (Barnes кај Trappes-Lomax & Ferguson, 2002) посочува дека јазичните компетенции се базата на која се надградуваат останатите професионални стандарди на наставниците. Од една страна, наставниците треба да имаат соодветна јазична компетенција за да бидат добар јазичен модел за учениците, а од друга страна треба да поседуваат и други професионални компетенции за да успеат да ги искористат јазичните компетенции во служба на учениците (ibid.).

Пастернак и Бејли (Pasternak & Bailey, 2004) предлагаат теориска рамка, во која ја претставуваат релацијата меѓу владеењето на јазикот и останатите аспекти на стручната подготовка на наставниците. Овие две димензии се концептуализираат како континуум со различни степени. Владеењето на јазикот се сфаќа како еден аспект на професионалноста, а стручната подготовка како друг важен елемент. Тие укажуваат на постоењето на следниве можни комбинации на степенот на владеењето на јазикот и степенот на стручноста кај наставниците (ibid.):

- а. наставници кои незадоволително го владеат јазикот и се на незадоволително ниво на стручната подготовка;
- б. наставници кои задоволително го владеат јазикот, но не се доволно стручно подготвени;
- в. наставници кои незадоволително го владеат јазикот, но стручната подготовка им е на задоволително ниво;
- г. наставници кои достигнале задоволително ниво на јазичната компетенција и на стручната подготовка.

Притоа, се поставува прашањето какви треба да бидат јазичните компетенции на наставниците по странски јазик за да можат наставниците успешно да функционираат во определен образовен контекст. Пастернак и Бејли (ibid.: 163) предупредуваат дека при определувањето на степенот на владеење на јазикот, неопходно е да се земе предвид што всушност се подразбира под овој комплексен поим.

Така, ако тргнеме од поделбата на комуникативната компетенција на лингвистичка, социолингвистичка и прагматичка (Council of Europe, 2001), релативно високиот степен на лингвистичката компетенција не значи секогаш и развиена социолингвистичка и прагматичка компетенција. Дискутабилно е што се подразбира под *адекватни* јазични компетенции, но треба да се земат предвид наставните цели што се релевантни за учениците на кои наставникот им предава, или се подготвува да им предава. Како крајна цел на развојот на јазичните

компетенции на наставниците повеќе не се смета компетенцијата на изворниот говорител, со оглед на тоа што не сите изворни говорители се подеднакво јазично компетентни. Исто така, да се биде наставник – изворен говорител има и свои недостатоци, а јазичната компетенција е само еден аспект на професионалноста (Medgyes, 1994). Фримен и неговите соработници се меѓу методичарите кои се убедени дека стандард за јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик треба да биде *разбирливоста* (англ. intelligibility) (Freeman et al., 2015). Според нив, англискиот јазик што го користат наставниците во наставата треба да биде „...разбирлив за други корисници на англискиот јазик во слични контексти.“ (ibid.: 5) Овој став се темели на сфаќањето дека „користењето на англискиот јазик во наставата по англиски јазик вклучува јазична употреба за постигнување на одредени курикулумски и интеракциски цели во определен наставен контекст“ (ibid.). За специфичностите на англискиот јазик за наставни цели ќе стане збор во следните потпоглавја.

Неколку студии за перцепциите на наставниците по англиски јазик, кои не се изворни говорители, во врска со нивните јазични компетенции, откриваат дека тие чувствуваат особена инфериорност во областа на изговорот, течното говорење и слушањето (Medgyes, 1994). Земајќи го предвид фактот дека во додипломското образование на наставниците недостасува фокус на јазичните компетенции, од перспективата на нивниот успех како идни наставници, се препорачува (ibid.) да се работи интензивно на усовршувањето на вештината слушање и на изговорот, затоа што тие се во тесна корелација со говорењето. Ова би придонело за јакнење на самодовербата кај наставниците во поглед на овие, за нив, проблематични подрачја.

И покрај дилемите околу горедискутираните прашања, јасно е дека јазичните компетенции мора континуирано да се усовршуваат во текот на професионалниот живот на наставниците (Barnes kaj Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Иако постои консензус дека наставниците по

странски јазик треба да знаат како функционира јазикот, се дебатира околу тоа што всушност треба тие да знаат за да можат да предаваат, но и како да го стекнат тоа знаење (Graves кај Burns & Richards, 2014).

Јазичната компетенција е динамична категорија која може да варира во поглед на развојното темпо, од аспект на различните јазични вештини. Така, некој кој е напреден во читањето може да има помалку развиена говорна компетенција, а некој кој е флуентен да има проблем со точното изразување (ibid.). Притоа, сите елементи на јазичната компетенција не се развиваат со исто темпо. На пример, изговорот е постабилен и потешко се менува, а вокабуларот има подинамична природа и се збогатува со читање, слушање и со комуникација. Исто така, јазичната компетенција не се развива праволиниски и секогаш по нагорна линија. Честопати се случува кај наставниците, со текот на времето, да дојде до опаѓање на нивото на јазичната компетенција, особено во наставата со ученици на ниско ниво на јазичната компетенција, поради симплифицирањето на јазикот и неговото сообразување со јазичното ниво на учениците. Друга причина за стагнација на јазичната компетенција може да биде и отсуството на стимулативни услови за професионален развој.

Истражувањата покажуваат дека во земјите во кои англискиот јазик се изучува како странски јазик, наставниците го сфаќаат развивањето на јазичните компетенции како приоритетно или дури поприоритетно од стекнувањето на другите професионални компетенции (Cullen кај Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Свеста за значењето на јазичните компетенции на наставниците е особено изразена во ерата на комуникативниот наставен пристап, во кој се нагласува улогата на наставникот како медијатор на спонтаната интеракција во училницата и на преговарањето на значењето. Кларк (Clark кај Sešek, 2005) укажува на неопходноста од интензивна употреба на целиот јазик на часовите по странски јазик, со цел учениците да станат комуникативно компетент-

ни и да го перципираат јазикот како вистинско средство за комуникација, а не само како училиштен предмет.

Недоволното владеење на странскиот јазик и несигурноста која оттука произлегува сериозно ја поткопуваат самодовербата на наставниците (Cullen kaj Trappes-Lomax & Ferguson, 2002; Nhung, 2017). Тоа може да биде причина за одбегнувањето да се користи јазикот-цел во текот на поголемиот дел од часовите. Несоодветното владеење на целниот јазик, секако, негативно влијае на квалитетот на наставничкиот говор, односно на инпутот на кој се изложени учениците, кој има суштествено значење во процесот на усвојувањето на јазикот. Следствено, еден од факторите што влијаат на исходите од учењето, односно на напредокот на учениците, е и нивото на јазичната компетенција на наставниците.

Како што, благодарение на искуството, наставниците стекнуваат самодоверба во поглед на јазичните и на наставните вештини, така тие сè повеќе се гледаат себеси како ефикасни наставници. Истражувањата на врската меѓу перцепциите на наставниците за нивните јазични способности и перцепциите за нивната ефикасност во наставата покажуваат позитивна корелација (Chason, 2005 kaj Richards, 2017, Eslami & Fatahi, 2008; Faez & Karas, 2017; Faez et al., 2019; Yusuf & Novita, 2020). Меѓутоа, секако, степенот на владеењето на јазикот не е единствениот индикатор за успешноста на наставниците (Faez et al., 2019).

Несоодветното ниво на јазичната компетенција има негативно влијание врз низа други аспекти на наставата, како што се: ефикасноста на инструкциите, организирањето на динамиката на часот и дисциплината, давањето на повратни информации и објаснувања, поставувањето на прашања и сл. (ibid.) Истражувајќи ја корелацијата меѓу јазичните компетенции на наставниците во Индонезија и нивната успешност во изведувањето на наставата, Јусуф и Новита (Yusuf & Novita, 2020) откриле дека наставниците со повисоко ниво на јазични

компетенции поуспешно го воделе часот и ја презентирале наставната материја, а јазично послабите наставници биле помалку флексибилни и помалку вешто го приспособувале метајазикот кон јазичните потреби на учениците.

Понатаму, Сешек (Sešek, 2007), проучувајќи ги јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик во Словенија, заклучува дека јазичните грешки на наставниците (изговорни, лексички, граматички и сл.) доведуваат до недоразбирање, ги збунуваат учениците и сериозно ја попречуваат комуникацијата во училницата. Мичел (Mitchell, 1988 кај Richards, 2017), пак, смета дека солидното владеење на јазикот е предуслов за наставниците да можат да импровизираат во наставата (англ. *improvisational teaching*), односно да бидат подготвени да ги решаваат комуникациските проблеми на лице место, да ги адаптираат наставната програма и наставните материјали според ситуацијата и соодветно да ги поддржуваат учениците во усвојувањето на јазикот.

Ричардс (Richards, 2017) укажува и на улогата на јазичната компетенција во создавањето на професионалниот идентитет на наставниците и нивниот професионален развој. Овде би ги цитирале искуствата на еден наставник по англиски јазик, за кого англискиот јазик е немајчин јазик (*ibid.*: 4):

Повеќе не се чувствувам како аутсајдер во оваа професија, иако не сум изворен говорител на англискиот јазик. Откако се докажав како наставник пред учениците и им покажав дека владееам со различни техники и со англискиот јазик (иако според изговорот се забележува дека не сум изворен говорител), тие почнаа да ме прифаќаат како наставник...

Дека наставниците го сфаќаат подобрувањето на јазичните вештини како суштествен фактор за нивниот професионален развој, се гледа и од размислувањето на друг наставник (*ibid.*):

Како наставник чиј мајчин јазик не е англискиот, кога почнав да работам во настава, бев загрижен за моите јазични способности... Со те-

кот на времето, станува сè посигурен во своите наставни способности и заборавив дека не сум изворен говорител на англискиот јазик...

Меѓу придобивките од развивањето на јазичните компетенции на наставниците се споменуваат и пристапот до повисоките нивоа на професионалното усвршување, подобрите вештини за планирање на наставата и креирањето на наставните материјали, подобрувањето на успехот на учениците и личното задоволство (Farrel, 2007 кај Pawlak, 2011).

Досегашните истражувања на нивото на јазичната компетенција на наставниците по англиски јазик во многу земји откриваат дека најчесто ова ниво е незадоволително (Berry, 1990; Guntermann, 1992; Murdoch, 1994; Sadtono, 1995). Причините генерално се лоцираат во несоодветната додипломска подготовка на наставниците. Анализата на студиските програми на додипломските студии на многу наставнички факултети во светот открива дека централно место зазема изучувањето на лингвистичките и на литературните предмети (ibid.), а застапеноста на стручните предмети од наставната насока е минимална. Како друга причина за маргинализирање на јазичните компетенции на наставниците по странски јазик на додипломско ниво се посочува сфаќањето на овие компетенции како општи наместо како професионално-специфични компетенции (Sešek, 2007; Elder, 2001). Со други зборови, фокусот е на развивањето на општиот англиски јазик наместо на специфичните јазични компетенции, кои се неопходни за наставниците да функционираат успешно во својот професионален контекст. Оттука, во литературата е сè поприсутен ставот дека овие компетенции треба да се развиваат од перспективата на специфичностите коишто се иманентни на професијата наставник.

### **1.1.1. Дискурсни компетенции на наставниците по англиски јазик: говорот на наставникот**

Елдер (Elder, 1994) меѓу првите укажува на потребата од редефинирање на поимот *јазична компетенција*, од перспективата на наставниот дискурс. Таа посочува дека јазичните компетенции на наставниците се подрачје кое е сè уште нејасно дефинирано, за разлика од јазикот карактеристичен за одредени струки, како на пример јазикот што го користат контролорите на летање, а кој се одликува со специфична фразеологија (Elder, 2001). Наставниците по англиски јазик, покрај општиот англиски јазик, треба да владеат и низа специјални јазични вештини, коишто вклучуваат владеење на специфичната металингвистичка терминологија, како и дискурсни компетенции, неопходни за поучувањето (Freeman et al., 2015). Елдер ги препознава следниве четири категории на јазичните вештини, кои наставниците треба да ги поседуваат за да можат ефикасно да поучуваат (1994):

- способност за користење на јазикот како средство и цел на наставата;
- способност за модифицирање на јазикот за да биде разбирлив за учениците;
- способност за постигнување на добар јазичен инпут;
- способност за предочување на формалните особености на јазикот.

Дискурсни вештини ја вклучуваат способноста да се воспостави комуникација на англиски јазик, која се карактеризира со течно и точно изразување, разбирливост и, пред сè, способност за користење на англискиот јазик како медиум на наставата, односно како средство за наставата по странски јазик (Richards, 2017). Во овој контекст е неопходно да се осврнеме на улогата на говорот на наставникот во менаџирањето на наставниот дискурс.

Бернстајн (Bernstein кај Richards, 2017) нагласува дека говорот на наставникот има две главни функции: *регулативна* (англ. *regulative*)



и *наставна* (поучувачка) (англ. instructional). Регулативната функција се однесува на употребата на јазикот со цел да се менаџира наставата, додека поучувачката функција е поврзана со употребата на јазикот за развивање на знаењето и на вештините кај учениците, определени со наставните цели. Втората функција е тесно поврзана со улогата на наставникот да обезбеди јазичен модел, односно инпут, којшто е еден од неопходните предуслови за усвојувањето на странскиот јазик. Ендрјуз (Andrews, 2007 кај Kimura et al., 2017) потсетува и на улогата на наставничкиот говор при модифицирањето на јазикот од останатите извори на инпут, како што се наставните материјали и самите ученици. Наставникот може да дејствува како медијатор меѓу учениците и наставните материјали, адаптирајќи го јазикот на учебникот за да биде поразбирлив за учениците, на пример. Исто така, наставникот го филтрира и го модифицира говорот на учениците, давајќи повратни информации кои претставуваат дополнителен извор на инпут од кој учат учениците.

Освен овие две основни функции, во литературата сè почесто се споменува и улогата на говорот во т.н. учење преку социјална интеракција (англ. scaffolded learning), коешто се поврзува со социокултурната теорија на учењето. Според оваа теорија, наставниот дискурс се креира преку интеракцијата меѓу ученикот и наставникот, во која тие заеднички решаваат проблеми, а наставникот „создава можности ученикот да забележи како се користи јазикот, да експериментира со јазикот, да практикува нови форми на дискурс и да го оформува постојното владеење на јазикот“ (Richards, 2017: 11).

Во тесна врска со улогата на говорот во учењето преку социјална интеракција е т.н. дијалогски говор (ibid.) или наставна конверзација (англ. instructional conversation). Торнбери (Thornbury кај Trappes-Lomax & Ferguson, 2002) констатира дека во комуникативната настава интеракцијата всушност не е секогаш вистински комуникативна заради доминантната улога на наставниците при иницирање и водење на

наставната конверзација. Истражувањата на квантитетот и на квалитетот на говорот од наставникот во наставата, која се смета за комуникативна, откриваат неславна статистика. Имено, говорот на наставникот зазема околу 89 % од целокупната интеракција во училищата, а прашањата за утврдување на знаењето сочинуваат 79 % од вкупниот број на прашањата (ibid.). Наставниот дискурс е насочен првенствено кон продукција на граматички точни искази, а насоката и содржината на комуникацијата се строго контролирани од наставникот, кој дава повратна информација за точноста, а поретко за смислата на исказите на учениците.

Карактеристично за ваквиот наставен дискурс е *говорењето за јазикот* наместо *говорењето на јазикот*, што создава обезличена и дестимулативна средина за учење, во која се убива желбата на учениците за комуникација. Наспроти митот дека треба да се минимизира количината на говорот на наставникот за да се обезбедат услови за развивање на говорот на учениците, се препорачува наставникот да го прилагодува говорот на начин што ќе му овозможи на ученикот да конструира знаење низ интеракцијата со другите. Дијалогскиот говор, познат и како *истражувачки говор* (англ. exploratory talk) или наставна конверзација (англ. instructional conversation) (ibid.), претставува рамка за барем делумно делегирање на контролата на наставниот дискурс од наставникот на учениците. Овој наставен дискурс се карактеризира со контрола врз темата и текот на разговорот од страна на учениците, поставување на голем број на прашања, чијашто цел не е да се провери знаењето, туку да се поттикнат учениците да го споделат своето искуство и мислење, како и поставување на прашања од страна на учениците.

Гореспоменатите функции на говорот на наставникот (регулативна, наставна и дијалогска) се реализираат преку разновидни наставни активности (англ. classroom acts). Од малубројните истражувања од оваа област произлегуваат различни листи на овие активности

(Sešek, 2007; Bondi, 2002; Freeman et al., 2015; Richards, 2017). Ричардс (Richards, 2017), на пример, набројува околу триесет наставни активности, меѓу кои: давање на инструкции, објаснување на целите на часот, поставување и одговарање на прашања, давање на повратни информации, прилагодување на метајазикот, проверување дали учениците разбрале, дискутирање, поттикнување на учениците да бидат активни, објаснување на значењето на зборовите, организирање на динамиката на часот, обрнување внимание на изговорот итн. Напишани се и неколку монографии (Sprat, 1994; Heaton, 1981; Hughes, 1981; Willis, 1981; Gardner & Gardner, 2000 kaj Sesek, 2007; Trappes – Lomax & Ferguson, 2002; Freeman & LeDrèan, 2017) кои го проучуваат и опишуваат наставниот жаргон, односно различните лингвистички реализации на комуникативните функции, коишто се применуваат за извршување на определени наставни активности, пред сè од аспект на нивните лексичко-граматички особености. Од непроценливо значење во оваа област е зборникот на трудови во редакција на Трап-Ломакс и Фергусон (ibid.), насловен како „Јазикот во образованието на наставниците по странски јазици“. Во оваа монографија се нагласува потребата од развивање на *свеста за јазикот* (англ. language awareness) и дискурсите компетенции на наставниците, а се истражува и комплексната врска меѓу јазичните и останатите наставни компетенции.

Наставата по странски јазик е специфичен контекст, во кој за извршување на различните наставни активности се неопходни специјални јазични вештини кои ги надминуваат границите на општиот англиски јазик. Така, во науката е сè поприсутен интересот за анализа на јазикот на наставниците од аспект на јазикот во функција на структурата (АЈФС), кој за потребите на овој труд ќе го наречеме *англиски јазик за наставни цели* (АЈНЦ) (англ. English for teaching) (Freeman et al. 2015; Freeman & LeDrèan, 2017).

### 1.1.2 Англискиот јазик за наставни цели како јазик во функција на структурата

За разлика од општиот англиски јазик, кој се однесува на општата способност за примена на јазикот во различни ситуации, англискиот јазик во функција на структурата се однесува на „...тесно определена јазична компетенција, која овозможува справување со јасно дефинираните јазични задачи.“ (Widdowson, 1983 кај Сеšek, 2005: 226)

Синтетизирајќи ги актуелните дефиниции на терминот *англиски јазик во функција на структурата* (АЈФС) (англ. ESP – English for Specific Purposes), Сешек (Sešek, 2005: 227) ги истакнува следниве клучни карактеристики: англиски јазик во функција на структурата е јазикот што го користат членовите на една група за да извршуваат активности и да зборуваат за поими, од кои најголемиот број се карактеристични за групата; АЈФС се употребува за да исполни определена комуникативна цел, па така, описот на АЈФС се темели на дефинирањето на комуникативната ситуација или цел. Потоа следи определувањето на јазичните елементи и процеси, кои произлегуваат од конкретните комуникативни ситуации.

Терминот *англиски јазик за наставни цели*, што го спомнавме погоре, се однесува на употребата на предметното знаење на и за јазикот, карактеристично за училищата како специфичен контекст, којшто условува примена на одредени комуникативни способности (Freeman et al., 2017). Фримен и соработниците го дефинираат АЈНЦ како „суштествени јазични вештини што му се потребни на наставникот за да може да планира и да држи настава според наставната програма за англиски јазик, на начин што е препознатлив и разбирлив за другите говорители на јазикот“ (ibid: 4). Притоа, општите јазични компетенции на наставниците се интегрираат со специфичните јазични компетенции, кои произлегуваат од познавањето на специфичностите на наставата по странски јазик. Се смета дека фокусот на специјали-

зираните јазични вештини на наставниците може да има позитивни импликации за ефикасноста на наставата, односно за крајните исходи од учењето (ibid.).

Како што подвлекува Кален (Cullen кај Trappes – Lomax & Ferguson, 2002), пристапот кон јазичните компетенции на наставниците, од перспективата на јазикот во функција на структурата, не само што овозможува интегрирање на јазичната и на методичката компонента во образованието на наставниците, туку придонесува за развивање на флуентноста во говорењето и за јакнење на самодовербата кај наставниците.

Потребата за проучување на АЈНЦ од перспективата на јазикот во функција на структурата (АЈФС) (англ. ESP – English for Specific Purposes) произлегува, пред сè, од специфичностите на структурата наставник по англиски јазик. Иако дел од јазичните средства што ги користат наставниците по англиски јазик се користат и во наставата по другите предмети, како на пример „Слушајте внимателно“, се користат и фрази карактеристични за наставата по англиски јазик, коишто не се среќаваат во наставата по другите предмети (Sešek, 2005: 228).

Се посочуваат неколку подрачја во кои се манифестираат разликите меѓу англискиот јазик за наставници и јазикот за потребите на другите професионални домени (ibid.). Различните подрачја на АЈФС се разликуваат првенствено по специфичната лексика. На пример, лексиката на англискиот јазик во функција на структурата фармацевт е различна од лексиката на англискиот јазик во функција на структурите адвокат, банкар или градежен инженер. Сепак, англискиот јазик за наставни цели не содржи лексика која е толку специфична, па да биде неразбирлива за луѓето кои не се наставници. Од овој аспект, АЈНЦ не е типичен или стереотипен јазик во функција на структурата. Поизразена специфичност се прозодиските елементи (интонација, паузи и акцент), во функција, на пример, на презентирање, објаснување или на извлекување на информации. Овде би додале – за ублажување на ефектите од коригирањето, за охрабрување и мотивирање и сл. Освен тоа, карактерис-

тично обележје е и фреквентноста на одредени фрази и граматички структури.

Друга специфичност е поголемата застапеност на вештината на говорене во однос на останатите јазични вештини. Наставниците по англиски јазик многу почесто зборуваат англиски јазик, во споредба со времето поминато во читање или пишување на англиски јазик. Меѓу најкарактеристичните обележја на говорот на наставникот е, секако, метајазикот. Говорот на наставникот, од една страна, треба да биде богат и разновиден извор, од кој ќе црпат учениците при усвојувањето на јазикот. Од друга страна, подеднакво е важна способноста говорот да се адаптира на возраста и на јазичните компетенции на учениците, па и да се поедностави во однос на лексичко-граматичките средства, доколку е потребно тоа за да биде разбирлив.

Покрај горенаведените разлики, во литературата се истакнува и следнава суштествена разлика меѓу наставата по странски јазик и наставата по останатите предмети. Имено, наставата по странски јазик се одвива на јазикот кој е предметна содржина, односно цел на наставата. Со други зборови, „јазикот е истовремено средство и предмет на поучување“ (Long, 1983: 9 кај Sešek, 2005: 228).

Во наставата по странски јазици, предметното знаење е истовремено *знаење на јазикот* (предметна содржина бр. 1), *знаење за јазикот* (предметна содржина бр. 2) и *знаење како да се предава јазикот* (методика на наставата) (Freeman et al. кај Burns & Richards, 2014: 83). Врската меѓу овие предметни содржини е динамична и комплексна. *Знаењето за јазикот* (англ. knowledge about language) е широк поим, којшто се однесува на знаењето за лингвистичкиот систем, јазичните вештини, употребата на јазикот (прагматика, анализа на диккурс, социолингвистика и сл.) и усвојувањето на јазикот (Bartels кај Burns & Richards, 2014). Емпириски е докажано дека голем број наставници имаат тешкотии да го применат знаењето за јазикот што го стекнале во текот на додипломските студии, во наставата (ibid.). За да можат

поефикасно да го применуваат знаењето за јазикот, се препорачува наставниците во текот на додипломската подготовка да учествуваат во т.н. *целисходна наставна практика* (англ. deliberate practice), односно да осмислуваат и да учествуваат во релевантни наставни активности, преку кои, фокусирајќи се на одреден аспект на активноста, може да стекнат имплицитно практично знаење за јазикот, коешто е динамично и контекстуализирано. Притоа, се нагласува дека значајна улога во формирањето на ова имплицитно знаење игра рефлексивноста на наставниците, во врска со нивното учество во овие наставни активности, како и повратната информација од наставникот ментор или од професорот по методика во текот на дискусијата за одржаниот час. Следствено, во текот на додипломската подготовка на наставниците, треба да им се овозможи на идните наставници искусствено учење, односно стекнување на знаење за јазикот преку учество во автентични наставни активности (ibid.).

Мост меѓу гореспоменатите концепти, односно меѓу *знаењето на јазикот*, *знаењето за јазикот* и *знаењето како да се предава јазикот* (методика на наставата по јазик) е т.н. *свест за јазикот кај наставниците* (англ. teacher language awareness). Првенствено, свеста за јазикот е „знаењето на наставниците за јазичните системи, коешто им овозможува успешно да поучуваат“ (Thornbury, 1997: x кај Andrews, 2007), но тоа, во суштина, значи многу повеќе. Да се биде свесен за јазикот значи да се размислува за јазикот, да се негува интерес, љубопитност не само за јазикот-цел, туку и за јазикот воопшто, како и дух за истражување на јазикот (Wright кај Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Свеста за јазикот, позната уште и како *металингвистичка свест*, подразбира и свест за меѓујазикот на учениците, за јазикот од перспективата на учениците и за тоа до кој степен јазичниот материјал им предизвикува тешкотии на учениците (Andrews, 2007). Таа се манифестира во три различни домени во додипломското образование на наставниците (Edge, 1988 кај Wright, ibid.). Прво, во доменот

на *јазичната употреба*, којашто претпоставува способност јазикот да се користи соодветно на ситуацијата, како и свест за социолингвистичките и за прагматичките норми кои ја определуваат оваа употреба. Второ, во доменот на *анализата на јазикот*, којашто го опфаќа знаењето за јазикот цел и за јазикот воопшто, како и сфаќањето за тоа како функционира јазикот. Трето, во доменот на *компетенциите како наставник по јазик*, што се однесува на свеста за тоа како да се создадат соодветни услови за учење, да се поттикне интеракцијата и јазичната продукција во училницата. Во практиката, овие три домени се во тесно заемно дејство.

Според истражувањата, развивањето на свеста за јазикот кај наставниците ја зајакнува нивната способност да обезбедат разбирлив инпут и да им овозможат на учениците полесно да го усвојат не само инпутот од наставникот, туку и информациите од наставните материјали и од останатите ученици, со посредство на филтерот на свеста за јазикот (Andrews, 2007). Свеста за јазикот има позитивно влијание и врз успехот на наставникот при подготовката на часовите, оценувањето, презентирањето на наставните содржини, креирањето и адаптирањето на наставните материјали и секако - врз постигнувањата на учениците.

И покрај сè поизразениот интерес за истражување на свеста за јазикот кај наставниците, особено од областа на поучувањето на граматика, сè уште е релативно мал бројот на студии од оваа област. Сугерирајќи можни насоки за идните истражувања, Фримен (Freeman, 2001 кај Andrews, *ibid.*) за клучни истражувачки прашања ги смета следниве: што треба наставниците да знаат за целниот јазик и јазикот воопшто за да бидат успешни наставници и какво предметно знаење треба да имаат за да можат да предаваат на ученици од различни нивоа на јазичната компетенција.

Следува краток преглед на најпознатите истражувања од областа на англискиот јазик за наставни цели.



## Краток преглед на позначајните истражувања на англискиот јазик за наставни цели како јазик во функција на структурата

За пионерски труд од областа на англискиот јазик како јазик во функција на структурата наставник, особено во методолошка смисла, се смета истражувањето на Вилис (Willis, 1981 кај Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Таа систематски го проучува и го опишува јазикот на наставниците по англиски јазик, неопходен за изведување на успешна настава, врз основа на анализата на транскриптите од снимените часови, што ќе биде инспирација и за други истражувања. Фокусот е на различните аспекти на говорот на наставникот во наставниот дискурс. Транскриптите од часовите, како и аудиоснимките и видеоснимките, се богат извор на податоци за проучување на говорот на наставникот во даден наставен контекст.

Во оваа смисла, значаен е трудот на Бонди и Попи (Bondi & Poppi, 2007), кои во 2005 г. ја дизајнирале веб-страницата *PLEASE* (англ. Primary Language Teacher Education: Autonomy and Self-Evaluation) (Образование на наставниците по странски јазици од основното образование: автономија и самооценување), врз основа на Заедничката референтна рамка за јазиците (ЗЕРПЈ), како алатка за самооценување на јазичните компетенции на наставниците од основното образование во Италија. Врз основа на самооценувањето на наставниците на нивните јазични вештини, неопходни за изведување на успешна настава, тие составиле листа на јазични вештини кои наставниците треба да ги стекнат, и тоа од областа на организирањето на наставата, професионалниот саморазвој и свеста за јазикот. Потоа, тие вештини ги преточиле во инструмент за оценување на јазичните вештини на наставниците по англиски јазик од основното образование.

Друго влијателно истражување од ова подрачје е гореспоменатото истражување на Сешек (Sešek, 2007). Целта била да се истражат и да се опишат јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик

во Словенија, во основното и во средното образование, а добиените податоци да послужат за преиспитување на наставните планови и програми на факултетите кои образуваат наставници по англиски јазик. Рамката за опишување на комуникативните задачи, односно на наставните активности и на комуникативните јазични компетенции на наставниците, во ова истражување, е Заедничката европска референтна рамка за јазиците (Council of Europe, 2001). Со примена на квалитативна истражувачка методологија (набљудување на часовите, интервјуа и писмени ретроспективни состави на наставниците), се дошло до следниве сознанија. Најчесто користена јазична вештина е говорењето, а јазичните функции кои наставниците треба понатаму да ги усовршуваат се: објаснување (на граматичкото и на лексичкото значење), извлекување на значењето, препознавање и реагирање на грешките, поттикнување на учениците да зборуваат на англиски јазик, давање на примери за јазичните структури во контекстот и сл. Проблематичните јазични подрачја, коишто наставниците треба понатаму да ги развиваат, се: лексичката компетенција (особено колокациите и предлошките фрази), граматичката компетенција (пред сè, употребата на членовите и поставувањето на прашања), фонолошката компетенција (правилен акцент и изговор на некои долги и кратки вокали), социолингвистичката компетенција (чувството за прилагодување на нивото на формалност, според контекстот) и прагматичката компетенција (соодносот меѓу мајчиниот и странскиот јазик и честопати несоодветниот метајазик).

Студијата покажала дека празнините во јазичната компетенција на наставниците, пред сè во фонолошката и во лексико-граматичката, може да бидат сериозни пречки при комуникацијата со учениците и извор на недоразбирање. Со оглед на улогата на наставникот како јазичен модел, тие штетно влијаат врз јазичните компетенции на учениците. Како заклучок се препорачува развивање на проблематичните подрачја на компетенциите на наставниците на додипломско ниво, од

перспективата на јазикот во функција на структурата. Се сугерира и координирање на програмските содржини на ниво на наставните планови поради профилирање на јазичните компетенции на наставниците, што ќе им овозможи да функционираат успешно во различни професионални контексти.

Фримен и неговите соработници (Freeman et al., 2015), во рамките на проектот *ELTeach*, развиле јазичен конструкт што го нарекле *англиски јазик за наставни цели* (англ. English-for-Teaching), кој се однесува на специјализираните јазични вештини, потребни за планирање и за држење на часови по англиски јазик на начин кој е „препознатлив и разбирлив за говорители на јазикот говорителите на кои англискиот јазик не им е мајчин “ (ibid.: 4). Анализирајќи ги наставните материјали за учење на англискиот јазик од различни средини, тие издвоиле наставни чинови, односно активности (англ. instructional routines), кои произлегле од материјалите и ги групирале во три функционални категории:

- а. водење на часот;
- б. разбирање и пренесување на предметната содржина;
- в. оценување на учениците и давање на повратна информација.

Тие посочуваат примери за наставни активности што припаѓаат на трите споменати функционални подрачја, а за секоја наставна активност предлагаат различни јазични изрази. Така, на пример, наставната активност давање на инструкции за работа во двојки, од функционалното подрачје водење на часот, може да се реализира со некој од следниве јазични изрази: “Work with a partner“, “Talk to your neighbour“, “Work with the person next to you“ и сл. Како што истакнуваат Фримен и др. (ibid.), поврзувањето на наставните задачи од одреден домен со специфичните јазични функции на наставничкиот говор е основа за развивањето и за оценувањето на овој говор кај идните наставници. Тие препорачуваат овој пристап кон јазичните компетенции, од перспективата на јазикот во функција на структурата, да биде основа за

креирање на наставните програми, наставните материјали и на оценувањето на факултетите кои образуваат наставници по англиски јазик.

Истражувањето на Фримен и др. (ibid.) било поттик за проектот Англиски јазик за наставни цели (англ. English-for-Teaching), опишан во зборникот на трудови, во редакција на Фримен и Ле Дреан (Freeman & Le Drèan, 2017). Проектот се состоел од креирање на индивидуализиран онлајн курс за англиски јазик за наставниците во државниот сектор во Виетнам. Наставниците имале пристап до наставни материјали кои им презентирале јазични изрази, потребни за реализирање на наставните активности од некое од трите горенаведени подрачја на наставата, преку неколку типа на наставни задачи. За време на курсот, тие добивале повратна информација за сработеното преку системот за управување со учењето и разменување искуства со колегите. На крајот на курсот, нивните јазични компетенции од областа на англискиот јазик за наставни цели биле оценети со тестот по англиски јазик за наставници (англ. TEFT Assessment – Test of English-for-Teaching), со кој се одредува нивото на јазичните компетенции од доменот на струката, на скала од еден (најниско) до три (највисоко), за секое од трите функционални подрачја: водење на часот, разбирање и пренесување на предметната содржина, како и оценување на учениците и давање на повратни информации.

Истражувањата насочени кон дефинирање на јазичните способности што треба да ги развијат наставниците по странски јазик поттикнале интерес за изнаоѓање на соодветна методологија за оценување на овие способности. Предизвиците на креирањето на инструменти за оценување на јазичните компетенции на наставниците по англиски јазик треба да се дискутираат од аспект на принципите на оценувањето на јазикот во функција на струката (Elder, 2001; Freeman et al., 2015; Yusuf & Novita, 2020). Како што истакнува Даглас (Douglas, 2000 кај Elder, 2001), тестирањето на јазикот во функција на струката се карактеризира со содржина и со задачи, во согласност со специфичната јазична

употреба и овозможува интеракција меѓу јазичните способности на лицето кое се оценува, предметното знаење од соодветната област и испитната задача. Првиот предизвик кај овој тип на оценување е проблемот на *специфичноста* (англ. specificity), односно определувањето на доменот на јазичната компетенција на наставниците, кој се разликува од останатите професионални домени. Вториот предизвик се однесува на *автентичноста*, којашто го претставува степенот до кој тестот ја одразува реалната животна ситуација и ја овозможува продукцијата на релевантниот јазичен примерок. Третиот проблем е дали *нелингвистичките фактори*, кои се преплетуваат со лингвистичките, треба и може да се оценуваат. Во контекст на јазичните компетенции на наставниците, овој проблем е поврзан со неможноста да се одвојат јазичните од наставните компетенции и сè уште е предмет на дебатирање (ibid.).

Потребата за поставување на стандарди во оценувањето на наставните компетенции на меѓународно ниво е особено актуелна од 80-тите години наваму и резултира со неколку интернационални алатки за мерење и за развивање на јазичните способности на наставниците, инспирирани од ЗЕРПЈ. На пример, Европското портфолио на наставници по јазик (англ. EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages) на Европскиот центар за модерни јазици при Советот на Европа е најпознатата алатка за самооценување на дидактичките компетенции на наставниците по странски јазик, меѓу кои и на јазичните компетенции. Во рамките на 195-те дескриптори на различните сегменти на наставните компетенции, јазичните компетенции заземаат скромно место. Тие се накратко претставени со поткатегоријата *јазикот во наставата* (англ. classroom language), која има само шест дескриптори, што ни оддалеку не соодветствува на комплексноста на јазичните компетенции како конструкт.

Друга алатка е *The Profiling Grid for Language Teachers* на Европската асоцијација за квалитетот на наставата по странски јазици (ан-

гл. EAQUALS – European Association for Quality Language Services), која содржи листа на професионални компетенции на наставниците, групирани во четири категории: *јазик, квалификации, главни компетенции и дополнителни вештини*. Категоријата *јазик* опфаќа две поткатегории: *ниво на јазична компетенција* и *свест за јазикот*. Овој документ нуди рамка за оценување на развојот на наставните компетенции, на скала од три рамништа: основно, независно и врвно рамниште, според моделот на ЗЕРПЈ.

Осврнувајќи се на овие меѓународни инструменти, Кимура и др. (Kimura et al., 2017) даваат преглед и на Тестот за јазичните компетенции на наставниците во Хонг Конг (англ. LPATE – Language Proficiency Assessment for English Teachers). Овој тест ги содржи следниве делови: читање, пишување, слушање, говорење и дел со кој се тестира јазикот на наставникот во училищата. Последната компонента се фокусира на: а) граматиката, лексиката (точност и опсег); б) изговорот, акцентот и интонацијата; в) јазикот на наставната интеракција и г) јазикот на поучувањето. Секој од овие четири дела се оценува на скала од пет нивоа, а средното ниво се смета за минимум стандард што мора да го постигнат наставниците. Истражувајќи ја применливоста на овој тест за развојот на свеста за јазикот кај наставниците по англиски јазик во Јапонија, преку соученичкото оценување, Наката (Nakata, 2010) заклучил дека овој тип на оценување го поттикнал развојот на свеста за јазикот што наставниците го користат во наставата. Со оглед на тоа што тестот имал првенствено развојна цел – да се развие свеста за јазикот преку размислување за говорот што наставниците го користат во наставата, се користела скала со четири наместо со пет нивоа, а второто ниво било одредено како „прифатливо“, односно како минимум јазичен стандард што треба да го постигнат наставниците.

Слично на гореспоменатите истражувања на Кимура и др. (Kimura et al., 2017) и Наката (Nakata, 2010), развојната функција на оценувањето беше водечки принцип при осмислувањето на инструментот

за оценување на говорните компетенции на студентите идни наставници во истражувањето опишано во оваа публикација. Доброволното учество на студентите во проектот, исто така, беше во контекст на зајакнувањето на развојниот аспект. Главната идеја беше да се поттикнат идните наставници да се фокусираат на подобрувањето на говорните компетенции, неопходни за успешното изведување на наставата. Дотолку повеќе што, како што кажавме претходно, за наставниците по англиски јазик, кои не се изворни говорители, говорните компетенции се најпроблематичното подрачје (Zhang, 2016). Деталниот осврт кон мотивацијата, методологијата и резултатите од истражувањето следува во вториот дел од публикацијата.

## **2. Улогата на формативното оценување во развивањето на јазичните компетенции (самооценување и соученичко оценување)**

Оценувањето е важен и неизбежен дел од секој процес на учење, независно дали станува збор за изучување на странски јазик или на некој друг наставен предмет. Со оглед на огромното значење што го има во усвојувањето и во утврдувањето на знаењето, оценувањето е прилично сложен сегмент на наставниот процес, особено ако се земе предвид комплексната интеракција меѓу учесниците во овој процес. Од една страна, тоа овозможува увид во реализирањето на наставните цели и во ефикасноста на наставните методи, а од друга страна го насочува патот на индивидуалниот развој на учениците, врз основа на повратните информации.

Свесни за важноста на оценувањето во процесот на учењето, наставниците се обидуваат да применат различни современи методи, покрај традиционалните методи, во форма на писмени тестови или на усно испрашување, за кои често се врзуваат негативни асоцијации на страв и анксиозност. Денес, особено во сферата на високото образование, се забележува тренд на преминување од конвенционалното кон алтернативното оценување (Dochy et al., 2006). Според Галаван и Котлер (Gallavan & Kottler, 2009), ако на учениците им се понудат опции, ако им се даде контрола врз сопственото учење и ако се земат предвид нивните ставови, кај нив се зголемува мотивацијата, се зголемува нивното учество во процесот и се засилува нивната посветеност кон постигнувањето на успехот.

Главната поделба на оценувањето – на формативно и на сумативно оценување – ја подразбира и основната разлика меѓу двата вида на оценување. *Формативното оценување* или *оценување за учење* продолжително го следи напредокот на ученикот, со цел да обезбе-



ди повратни информации (фидбек) за тоа што е совладано, што ќе му овозможи на наставникот да ја подобри и да ја прилагоди наставата, а на ученикот ќе му помогне во процесот на учењето и на развивањето на јазичните компетенции. Од друга страна, *сумативното оценување* или *оценувањето на наученото* ги мери постигнувањата на учениците во однос на наставните цели, најчесто на крајот од одреден наставен период и обично без да се дадат насоки за подобрување (Brown, 2010).

Она што ги прави овие методи на формативно оценување привлечни и интересни е тоа што тие се прилично флексибилни, па наставниците и учениците имаат доволно простор да се прилагодат на конкретните услови во кои ги користат. Конечната одлука е, секако, на наставникот, но и самите ученици се доволно вклучени за да имаат чувство дека се рамноправни учесници во оваа фаза на процесот на учењето. Така се зголемува нивната ангажираност во процесот на учењето, а следствено на ова и нивната самодоверба и мотивација, што придонесува за повисок успех.

За овие видови на оценување да бидат успешни, мошне е важна добрата подготовка на наставниците и на учениците при нивното вклучување во наставниот процес, а особено давањето на јасни насоки и критериуми. Учениците треба да имаат јасна претстава што се бара од нив и како да го спроведат тоа. Наставниците тука играат клучна улога, зашто, во крајна линија, ова е нешто што го определуваат токму тие. Самооценувањето и соученичкото оценување можат да се изведат квантитативно (со давање бројна оцена) или квалитативно (со детални повратни информации за позитивните страни и за недостатоците, но и со сугестии за подобрување), или пак може да се направи комбинација од двете.

## 2.1. За самооценувањето

Самооценувањето е вид на формативно оценување, во кое учениците се активни учесници во процесот на оценувањето и имаат можност да се оценат себеси врз основа на претходно подготвените и поставени критериуми. Андраде и Ду (Andrade & Du, 2007: 160) го дефинираат самооценувањето како „процес на формативно оценување, при кој учениците размислуваат за сопствениот труд и учење и го оценуваат неговиот квалитет според експлицитно наведените цели или критериуми, ги идентификуваат силните и слабите страни на сработеното и внесуваат измени и поправки, во согласност со нив.“ Самооценувањето бележи позитивни резултати на повеќе полиња, на пример: учениците се поефикасни, помотивирани и општо поуспешни во совладувањето на материјалот (Hughes et al., 1985; Schunk, 1996; Sparks, 1991).

Макмилан и Херн (McMillan & Hearn, 2008) сметаат дека самооценувањето им дозволува на учениците сами да го оценат својот труд, врз основа на одредени точки што треба да се исполнат со цел да се постигне подобрување. Џонсон и Гелфанд (Johnson & Gelfand, 2013) тврдат дека овој вид на формативното оценување ги поттикнува учениците на самокритичност – да бидат способни објективно да го оценат својот успех и да проценат дали ги исполнуваат дадените критериуми – со што ги подготвува и за учење во текот на животот.

Многу наставници го вклучуваат самооценувањето во наставниот процес иако некои од нив сè уште се сомневаат во неговата полезност (Noonan & Duncan, 2005). Според истражувањата на Рос (Ross, 2006), има повеќе причини зошто наставниците решаваат да го вклучат самооценувањето во наставниот процес, на пример:

- самооценувањето овозможува зголемена вклученост на учениците во оценувањето, особено поради нивното учество во формулирањето на критериумите;

- самооценувањето претставува алтернативен начин на оценување;
- самооценувањето нуди дополнителни информации за подготвеноста на учениците во врска со зададената активност, предвидена да се сработи за време на часот.

Во однос на доследноста на самооценувањето, гледано краткорочно, таа е на високо ниво, во контекст на зададените задачи (Ross et al., 2002; Sung et al., 2005). Можно е да се појават некои дилеми за валидноста на самооценувањето. Имено, кога самооценувањето е врзано со крајната оцена, учениците имаат тенденција да си дадат повисока оцена, во споредба со оцената што би ја добиле од наставникот. Но, откако ќе се обучат и ќе се подготват за самооценување, учениците се усогласуваат со оцената на наставникот (Fox & Dinur, 1988; Ross et al., 1999; Sung et al., 2005). Во принцип, истражувањата покажуваат дека самооценувањето предизвикува зголемена ефикасност, зголемена мотивација и, општо, зголемен успех кај учениците, дури и без посебната подготовка и обука (Hughes et al., 1985; Schunk, 1996; Sparks, 1991). Исто така, со самооценувањето се бележат позитивни резултати и во однос на вештините за писмено изразување кај учениците од средните училишта (Hillocks, 1986; Arter et al., 1994; Andrade & Boulay, 2003; McDonald & Boud, 2003).

Мошне важен фактор, од кој зависи колку успешно ќе се спроведе самооценувањето, се повратните информации или *фидбекот*. Истражувањата недвосмислено покажуваат дека повратните информации што ги добива ученикот имаат клучно значење за процесот на учењето и за постигнувањето на успехот (Bangert-Downs et al., 1991; Brinko, 1993; Butler & Winne, 1995; Crooks, 1988). Сепак, и покрај огромната улога што ја имаат повратните информации во процесот на учењето, повеќето ученици добиваат незначителен фидбек за она што ќе го сработат (Black & Wiliam, 1998). Во голема мера, ова се должи на фактот што повеќето наставници немаат толку слободно време за

да можат да му се посветат на секој ученик поединечно и да му дадат повратни информации за она што го сработил. За среќа, истражувањата укажуваат на тоа дека повратните информации не мора да доаѓаат само од наставникот, туку дека и самите ученици, преку самооценувањето, се полезен извор на повратни информации (Andrade & Boulay, 2003; Andrade et al., 2008; Ross et al., 1999).

Самооценувањето е клучен елемент во формативното оценување, бидејќи ги поттикнува учениците сами да размислат за квалитетот на она што го сработиле, наместо да зависат само од наставникот, кој треба да го оцени нивниот труд. Тоа претставува процес во рамките на формативното оценување, при кој учениците размислуваат за квалитетот на сработеното, оценуваат до кој степен ги исполниле критериумите или целите што им биле поставени, па во согласност со нив ги прават неопходните измени и корекции. Нагласокот тука паѓа врз формативниот момент – самооценувањето се одвива врз задачи што се работат подолго време и во фази, со цел учениците да добијат повратни информации, врз чијашто основа ќе направат измени и подобрувања. Во секој случај, учениците не ја определуваат својата конечна оцена; со оглед на човечката природа, несомнена е тенденцијата при самооценувањето да се „напумпаат“ оцените што влегуваат во формалната конечна оцена (Boud & Falchikov, 1989).

Главниот мотив за вклучувањето на учениците во оценувањето – во овој случај, преку самооценување – е да се подобри нивното учење и да се постигне повисок успех, но и да се унапреди нивната метакогнитивна свест, во смисла на способноста за управување со сопственото учење (Pintrich, 2000; Zimmerman & Schunk, 2004). Според истражувањата од ова поле, способноста на учениците за управување со сопственото учење е тесно поврзана со нивото на успехот што може да се постигне. Учениците кои умеат сами да си зададат одредени цели, кои можат го следат успехот што го постигнуваат, во принцип, умеат повеќе да научат и постигнуваат подобри резултати во учењето од оние

што ја немаат развиено оваа вештина. Тука самооценувањето игра значајна улога, зашто подразбира дека учениците се свесни за целите на дадената задача и се способни да го оценат сопствениот успех при нејзиното исполнување. Така, кај учениците се подобрува и се зголемува степенот на самоуправувањето, како и успехот што го постигнуваат (Schunk, 2003).

### **2.1.1 Форми на успешно спроведување на самооценувањето**

Наставникот може да одлучи која форма на ученичко самооценување ќе ја примени, во зависност од повеќе фактори, како на пример: бројот на учениците во класот, нивната возраст, расположливото време, итн. Постојат повеќе форми на спроведување на самооценувањето (Andrade & Du, 2007; Black & Harrison, 2001; Fox & Dinur, 1998; Gregory et al., 2000; McDonald & Boud, 2003) и тоа:

- разговор или интервју наставник – ученик;
- дискусија (на целиот клас или на помала група од ученици);
- дневник за самооценување;
- листа за самооценување;
- листа со критериуми за самооценување.

За да се постигнат посакуваните резултати, пожелно е при создавањето на критериумите за самооценувањето да се воспостави соработка меѓу наставниците и учениците. Според Ролхајзер и Рос (Rolheiser & Ross, 2001), колку се поконкретни барањата на задачата за самооценување, толку се поконкретни и резултатите од учењето. Самооценувањето има значајна улога во развојот на независноста кај учениците (Davies, 2000); тоа им овозможува да развиваат вештини за критичко мислење (Skillings & Ferrell, 2000) и ги охрабрува да размислуваат и да ги вербализираат своите мисли (Overlie, 2009).

Тука особено значење имаат шемите за самооценување, кои даваат јасни насоки и објаснувања во врска со целите и со напредокот во учењето. Под „дескриптор“ се подразбира опис на различните нивоа на постигнувањата, односно колку добро – од одлично до недоволно – е сработена некоја задача (Andrade, 2001; Arter & Chappuis, 2007; Goodrich, 1997). Доколку се правилно конципирани и јасни, дескрипторите од шемите за оценување може да бидат двонаменски – со нив може и да се учи и да се оценува (Andrade & Du, 2005; Arter & McTighe, 2001; Stiggins, 2001). Добриот дескриптор ги опишува грешките што учениците би ги правеле, но нуди и опис како добро сработените задачи се издвојуваат од останатите. Во тој контекст, тој им нуди на учениците корисни информации во врска со дадената задача, а ги отстранува дилемите во однос на тоа што се очекува да совладаат и што се смета за добро сработена задача.

Постојат многу причини поради кои наставниците треба активно да ги вклучуваат учениците во подготовката на дескрипторите. Според Ејнсворт и Кристинсон (Ainsworth & Christinson, 1998), учениците се попосветени и покажуваат посериозен пристап кон самооценувањето кога и самите имаат одредена контрола врз критериумите; освен тоа, тие подобро го разбираат сопствениот напредок во процесот на учењето, ако учествувале во создавањето на овие дескриптори (Davies, 2000; Andrade, 2000). Ако учениците се вклучат во подготовката на дескрипторите, тие самите можат да оценат што научиле, а можат и да работат врз подобрувањето на квалитетот на учењето (Andre et al., 2008). За самооценувањето да вроди со плод, освен важноста на добро дефинираните и разработени дескриптори, значајно место зазема и претходната подготовка на учениците. Под подготовка се подразбира и дискусија, не само за тоа што е самооценувањето и за придобивките од активноста, туку и за заблудите што се поврзани со него. Во процесот на обуката и на подготовката за самооценување има неколку неопходни чекори:

- со помош на отворена дискусија и бура од идеи, заедно со учениците, се дефинираат критериумите, стандардите и дескрипторите со кои ќе се оценуваат постигнувањата;
- откако ќе се дефинираат овие аспекти, учениците се обучуваат како да ги применат врз сопствените задачи и активности;
- наставниците им даваат на учениците повратни информации во врска со самооценувањето;
- на учениците им се помага да формулираат цели, но и план според кој ќе ги постигнат.

И Гудрич (Goodrich, 1996) наведува слични идеи за успешно спроведување на самооценувањето. Според него, учениците треба:

- да се свесни за придобивките од самооценувањето;
- да имаат пристап до јасни критериуми врз кои ќе се темели самооценувањето;
- да имаат една конкретна задача која ќе биде предмет на самооценувањето;
- да имаат конкретни упатства и помош при спроведувањето на самооценувањето;
- да се добро подготвени за активноста, со долготрајно претходно вежбање;
- да имаат повеќе можности за внесување на измени и на подобрувања на задачата или на активноста која е предмет на самооценувањето.

Влучувањето на учениците во самооценувањето е всушност сосема можно и се користи во бројни училишта низ светот (Deakin-Crick et al., 2005). Поголемиот број од споменатите услови се редовно присутни за време на часот, во наставата, додека условот учениците да имаат јасни критериуми врз кои ќе се заснова самооценувањето може да се исполни со воведување на добро осмислени дескриптори и со добра подготовка на учениците и на наставниците, како и со позитивен пристап кон активноста.

### **2.1.2. Придобивки и ограничувања на самооценувањето**

Вклучувањето на самооценувањето во наставниот процес има значителни ефекти врз учењето – и краткорочно, кога влијае врз тоа колку добро учениците ќе сработат одредена задача, но и долгорочно, кога кај учениците се развива самосвеста и самоуправувањето во учењето. За самооценувањето да биде успешен дел од наставниот процес, треба јасно да се дефинираат критериумите, според кои учениците ќе се оценуваат себеси; учениците да се обучат како да ги применуваат критериумите; да добијат детални повратни информации во врска со спроведеното самооценување и, најпосле, да им се помогне најпродуктивно да ги искористат повратните информации за да се случи подобрување. Може да се додаде и тоа дека на учениците треба да им се даде доволно време за ревидирање и за самооценување, но и да не се дозволи да го поврзат самооценувањето со конечната оцена. Ако се исполнат овие услови, преку самооценувањето, учениците ќе ги добијат сите повратни информации што им се неопходни за учење, совладување и постигнување на подобри резултати.

Има повеќе начини учениците да се вклучат во корисно самооценување (Gregory et al., 2000; Paris & Paris, 2001; Ross et al., 1999; Stallings & Tascione, 1996), но, во принцип, процесот главно се темели врз следните три чекори:

- чекор 1: јасно и недвосмислено искажување на очекувањата, и од страна на наставниците и од страна на учениците; учениците полесно разбираат што и како треба да сработат кога се директно вклучени во процесот на обмислување на самооценувањето, вклучувајќи ги и критериумите за оценување и за дефинирање на квалитетно сработената задача;
- чекор 2: самооценување;



- чекор 3: ревидирање и внесување на измени со помош на повратните информации, што учениците ги имаат на располагање од претходно споменатиот чекор.

Овој процес може да се надополни и со други видови на оценување, како што се соученичкото оценување и оценувањето од страна на самиот наставник (наставничко оценување). Но, зголемен успех кај учениците се забележува и кога се присутни само овие три чекори (Andrade et al., 2008).

Учениците, во принцип, го прифаќаат овој начин на оценување. Според Андраде и Ду (Andrade & Du, 2007), тие се свесни дека самооценувањето е полезно за нив, иако сметаат дека им треба обука и вежбање за да можат целосно да ги искусат придобивките од оваа активност. Општо, може да се набројат неколку главни точки во однос на ставот на учениците за самооценувањето (ibid.):

- учениците се понаклонети кон самооценувањето откако ќе стекнат поголемо искуство од него. Иако, на почетокот, повеќето ученици гледаат со сомнеж кон самооценувањето, сепак, откако ќе го спроведат, речиси сите имаат позитивен став;
- повеќето ученици сметаат дека можат поефективно да се самооценат кога точно ги знаат очекувањата на наставникот. Иако признаваат дека не ги читаат секогаш внимателно очекувањата што наставникот им ги дал на писмено, сепак имаат потреба од јасно искажани очекувања, критериуми и стандарди;
- самооценувањето подразбира проверка на напредокот, а потоа следат фазите на ревидирање и на размислување. Во овој контекст, учениците сметаат дека самооценувањето е корисно само ако потоа добијат можност повторно да го предадат сработеното, за друга, најчесто повисока оцена;
- учениците сметаат дека самооценувањето нуди бројни придобивки – им помага да се фокусираат врз клучните елементи при

сработувањето на одредена задача, им помага да го совладаат материјалот, ја зголемува нивната способност да ги идентификуваат силните и слабите страни во учењето, ја зголемува мотивацијата, а го намалува стресот; некои ученици дури сметаат дека со самооценувањето им се зголемила самовербата.

И покрај позитивните страни на самооценувањето, сепак остануваат одредени дилеми во однос на неговата полезност (McMillan & Hearn, 2008; Ross, 2006; Stallings & Tascione, 1996; Thomas et al., 2011). Некои наставници сметаат дека, со прифаќањето на самооценувањето, тие на некој начин влегуваат во партнерство со учениците во делот на оценувањето, но свесни се дека тоа може да предизвика намалување на стандардите и да им дозволи на учениците нереално да ги покачат своите оценки. Во истиов контекст, кај некои наставници постои доза на страв и на сомнеж дека учениците ќе се обидат да ја злоупотребат можноста, внесувајќи неточни информации, со цел да ја подобрат својата оцена. Исто така, некои наставници се плашат дека учениците може да згрешат при оценувањето, а да не се свесни за тоа и дека можеби не ги разбираат критериумите, и/или не поседуваат соодветни дедуктивни логички вештини, потребни за правилно и за објективно спроведување на овој процес. И самото подготвување на критериумите и на дескрипторите може да претставува проблем, зашто станува збор за сериозна и макотрпна работа, а посебен предизвик претставува соодветното дефинирање на дескрипторите за да не бидат преопшти или пак предетални. Мошне е важно наставниците и учениците да имаат усогласени сфаќања за критериумите и за стандардите за квалитет, а ова најмногу може да се постигне кога и самите ученици активно учествуваат во изработката на тие стандарди и критериуми.

Понатаму, некои наставници, но и ученици, сметаат дека оценувањето е обврска на наставникот, а не на ученикот (Fox & Dinur, 1998; Harrison et al., 2015; Noonan & Duncan, 2005). Освен тоа, некои наставници се загрижени и поради реакциите на родителите, кои исто така

сметаат дека оценувањето спаѓа во доменот на обврските на наставникот, па затоа не го поддржуваат доделувањето на ваква сериозна одговорност на учениците. Тие родители, како и учениците, имаат предрасуди дека наставникот е единствениот авторитет во овој дел од процесот на учењето и дека нема потреба да се оспорува тој авторитет.

Друг момент е анксиозноста, којашто може да се појави кај учениците кои сметаат дека не се доволно компетентни за да се вклучат во оценувањето на знаењето. Но, ова може да се надмине со тоа што сите вклучени учесници ќе бидат свесни дека самооценувањето на даден труд не ја одредува конечната оцена на ученикот, туку помага да се подобри тој труд. Во секој случај, колку успешно ќе се спроведе самооценувањето во голема мера зависи од ставот на наставникот, од времето што ќе го вложи за да ги поттикне и да ги обучи учениците за самооценување, како и од степенот на довербата што ќе се изгради кај учениците, со цел да го подобри процесот на учењето.

Како дел од формативното оценување, самооценувањето не е само еден од многуте начини за формирање на крајната оцена на ученикот, која треба реално да го одразува постигнатиот успех и нивото на усвоеност на материјалот. Тоа претставува платформа за развој не само на јазичните компетенции на учениците, туку и на способноста за автономно учење, на метакогнитивните способности и на нивната целокупна личност. Самооценувајќи се, осврнувајќи се на своите успеси и неуспеси, учениците преземаат одговорност за својот напредок, поставувајќи нови цели во учењето и ревидирајќи ги стратегиите на учење што ги користат. Притоа, се засилуваат самодовербата и мотивацијата за учење, а со тоа се овозможува и успехот (McMillan & Hearn, 2008).

## 2.2. За соученичкото оценување

Како и самооценувањето, и соученичкото оценување е вид на формативното оценување, но во овој случај ученикот се става во улога на оценувач, не на она што лично го сработил, туку на сработеното од некој негов соученик. Како и кај самооценувањето, целта на соученичкото оценување не е да го замени наставникот, туку да им овозможи на учениците да бидат активни учесници во секоја фаза од процесот на учењето.

Соученичкото оценување почнува пошироко да се применува пред дваесетина години, а станува особено популарно во изминативе десетина години (Topping et al., 2017). Како и самооценувањето, и соученичкото оценување може да се користи на сите нивоа од образовниот процес – во основното, средното и во високото образование, а е применливо дури и меѓу самите наставници, особено меѓу наставниците приправници.

Во зависност од тоа како се користи, соученичкото оценување може да добие форма на сумативно оценување, особено во случаите кога наставникот ја задава активноста со цел учениците меѓусебно да се оценат и да го заменат наставникот. Во овој случај, наставниците треба да се свесни за можните дилеми во врска со валидноста на ова оценување, особено во почетните фази (Van Gennip et al., 2009).

Поефективна варијанта на овој вид на формативното оценување е кога тоа има развојна компонента – кога учениците меѓусебно се оценуваат, при што ученикот што оценува му дава на оценуваниот ученик детални повратни информации, образложенија и примери, како поткрепа на своите коментари. Ученикот кој ги добива тие информации, исто така, има можност да дискутира и да даде свои размислувања. Овој начин на интерактивно оценување овозможува полезна дискусија, размена на мислења и можност за ревидирање и за внесување на измени (Topping, 2017). Ова е особено важно кога се усвојуваат и

усовршуваат т.н. продуктивни вештини и компетенции, како што се говорните компетенции и вештините за писмено изразување – сегменти во кои активностите се работат постепено и во повеќе фази.

И покрај одредени ограничувања, сепак, има повеќе причини да се поддржи вклучувањето на овој метод на формативното оценување во наставниот процес. За тоа да вроди со плод, секако дека треба да се имаат предвид и можните пречки кои, ако не се решат, може да предизвикаат спротивен ефект – изгубено време и отсуство на позитивен исход во процесот на учењето. Тука може да се наведат повеќе фактори, како што се: бројот на учениците во класот, нивната возраст и нивните јазични способности. Оптимална би била групата составена од 15 до 20 ученици, со солидни јазични способности и на повисоко образовно ниво, на пример, во средното или во високото образование (Wanner & Palmer, 2018; Weaver, 1995). Секако, со добра обука, ова може да се спроведе и кај пониските нивоа, но успехот ќе биде поограничен. Во секој случај, добриот вовед, темелната подготовка и јасните критериуми се клучни за успехот на овој метод на формативното оценување, со цел учениците да добијат корисни повратни информации во врска со она што го сработиле.

Во контекст на повратните информации, постои несомнена разлика меѓу повратните информации што учениците ги добиваат од своите наставници и оние што ги добиваат од своите соученици. Очекувано, првите се поопшти, а вторите се поконкретни, но најважно е што тие се комплементарни – соученичкото оценување може да го надополни наставничкото оценување.

Соученичкото оценување е попријателски начин за добивање на повратни информации за сработеното. Тоа буди поголемо чувство на поддршка кај учениците, за разлика од наставничкото оценување, кое може да предизвика анксиозност, страв и нервоза (Overlie, 2009; Weaver, 1995). Една причина за ова е фактот што соученичкото оценување се одвива на понеформално ниво, зашто учениците не ги смета-

ат своите соученици за авторитети, туку од нив очекуваат поддршка и разбирање, што го намалува стресот. Друга причина е тоа што, со овој метод на формативното оценување, ученикот кој добива повратни информации од својот соученик може да одлучи да не ги прифати и примени предлозите и белешките што ќе ги добие, што не е случај кај наставничкото оценување.

Од гледната точка на ученикот, кој ја има улогата на оценувач, исто така, има придобивки, зашто давајќи конструктивни критики и „оцена“ на нечиј труд, самиот ученик станува покритичен кон сопствениот труд. Со тоа што ги откриваат грешките и недостатоците кај своите соученици, учениците стануваат посвесни и за сопствените грешки и недостатоци, па затоа и пообјективно ги согледуваат. Со ова, соученичкото оценување им нуди на учениците високо ниво на интеракција во фазата на оценување, со што се поттикнува отворен дијалог и комуникација, која помага да се развијат социокогнитивни вештини кај учениците, како на пример: дискусија, аргументација, објаснување, разјаснување и образложување.

Исто како и кај самооценувањето, за соученичкото оценување да биде успешно е важно учениците да бидат обучени и подготвени за тоа како да го спроведат, да знаат што точно треба да прават и да се свесни за придобивките од него.

### **2.2.1. Форми за успешно спроведување на соученичкото оценување**

Како и самооценувањето, и соученичкото оценување може да се реализира преку слични облици, коишто наставникот ги определува во зависност од повеќе фактори, т.е. во однос на бројот на учениците во класот, нивната возраст, расположливото време итн.:

– разговор ученик – ученик;

- дискусија (на целиот клас или на помала група);
- дневник;
- листа за соученичкото оценување;
- листа со критериуми за соученичкото оценување

Со цел соученичкото оценување да ја постигне целта, важна улога има и самиот наставник, кој придонесува на повеќе начини во процесот на оценувањето – првенствено, зашто поседува супериорно знаење и познавање на содржините што треба да се совладаат, како и разбирање и емпатија кон тоа како учениците ги усвојуваат знаењата, детално познавање на процесот на оценувањето и неопходните критериуми и стандарди (Sadler, 1998).

Важно е да се нагласи дека и самата подготовка за воведување на соученичкото оценување одзема многу време и труд. Спротивно на очекувањата, оваа активност не го намалува значително обемот на работа на наставникот. Напротив, вклучувањето на овој метод на формативното оценување во наставниот процес – вклучително и на стратегиите што се потребни за учениците да дадат ефективни и квалитетни повратни информации – значително го зголемува обемот на работа на наставникот (Wanner & Palmer, 2018). Олеснителниот момент, и тоа повеќе од гледната точка на учениците, е што тие добиваат подетални и понавремени повратни информации, за разлика од наставничкото оценување, каде што информациите се, разбирливо, поопшти и учениците не ги добиваат веднаш (ibid.).

Друг значаен момент во однос на важноста на наставникот во соученичкото оценување е поврзан со факторот емпатија. Со оваа активност се очекува учениците да дадат оцена, повратни информации, коментари и белешки за некоја задача што ја сработиле нивните соученици. Но, покрај деталните и издржани повратни информации, мошне е важен и начинот на кој тие се пренесени (Thomas et al., 2011). Ова е нешто што може да влијае негативно врз учениците и да предизвика

негативни чувства кај нив, поради стравот да не се посрамотат пред нивните соученици. Затоа е мошне важно во воведот кон оваа активност – но и во самите подготовки – да се обрне посебно внимание не само на содржината на повратните информации туку и на тоа како тие се искажани, односно, кај конструктивната критика да се нагласи поимот *конструктивна* (Taras, 2008).

За разлика од самооценувањето, при соученичкото оценување има поголем степен на социјална интеракција, зашто тука се очекува соработка на ниво соученик – соученик. Покрај олеснителните моменти, ова може да предизвика и неудобност и чувство на непријатност кај одредени ученици, од повеќе причини.

Топинг го дефинира соученичкото оценување како „начин на оценување со кој учениците имаат можност да размислат и да го одредат нивото, вредноста и квалитетот на трудот или на сработеното од нивните соученици, а потоа да го прошират своето знаење, со тоа што ќе понудат детални и опширни повратни информации и ќе ги дискутираат своите коментари и забелешки со соучениците, со цел да постигнат заедничко прифатливо решение.“ (Topping et al. 2017: 122) И покрај тоа што најчесто се организира во образовниот процес на сите нивоа – во основното, средното и во високото образование – овој вид на формативно оценување може да се практикува и меѓу колегите, особено меѓу наставниците приправници. Иако соученичкото оценување најчесто е структурирано за да се одвива за време на часот, тоа може да биде и понеформално и да се спроведе надвор од часот. Истите варијации може да се јават и во однос на околностите во кои тоа се спроведува – на пример, колку долго трае активноста, колку често се применува итн. Целите на активноста може да варираат, во зависност од целите што наставникот ги има определено, на пример: развој на когнитивни и на метакогнитивни вештини и други (ibid.).



## **2.2.2. Придобивки и ограничувања на соученичкото оценување**

Има многубројни краткорочни придобивки од соученичкото оценување во однос на учењето, совладувањето на материјалот и, општо, во однос на севкупниот успех на учениците (Weaver, 1995). Но, постојат и бројни долгорочни придобивки, во контекст на развојот на вештините за комуникација и соработка кај учениците. Има и дополнителни придобивки во однос на самоуправувањето и саморегулирањето на учењето и на совладувањето на материјалот. Овие придобивки од соученичкото оценување не се еднострани; тие ги опфаќаат сите учесници вклучени во овој процес, и во улога на оценувачи и во улога на оценувани. Во оваа смисла, соученичкото оценување ги развива социјалните вештини на учениците, кои ќе им бидат потребни во животот надвор од академскиот контекст (Van Gennip et al., 2009).

Сепак, соученичкото оценување има и свои предизвици. Едно можно ограничување е тоа што ваквото оценување има помала корективна функција во споредба со наставничкото оценување (Harrison et al., 2015). Всушност, ова е една од спорните точки во однос на вклучувањето на соученичкото оценување во наставата, особено од гледната точка на наставниците. И покрај тоа што овој метод на формативното оценување не одлучува за конечната оцена на ученикот (Topping et al., 2017), туку е само еден начин на кој учениците добиваат повратни информации од друга личност, освен од наставникот, наставниците сепак не сакаат и најчесто не се подготвени да отстапат дел од својот авторитет при оценувањето. Иако оценувањето и давањето на коментари и белешки одзема многу време, повеќето наставници сметаат дека сепак тие се најголеми авторитети во оваа сфера, па неволно дозволуваат да се вклучат и учениците. Од друга страна, некои ученици претпочитаат повратни информации од наставникот и неволно ги прифаќаат повратните информации од соучениците, сметајќи ги за помалку компетентни (Николовска, 2015). На учениците понекогаш им

пречи и субјективноста при оценувањето, што произлегува од накло-  
нетоста и од пристрасноста на соучениците, како и од сомневањето во  
сопствените способности за оценување (ibid.).

Интересен момент е и тоа што со вклучувањето на соученичкото  
оценување, учениците добиваат поинаков вид на повратни информа-  
ции, понекогаш дури и подетални од оние што ги добиваат од настав-  
никот. На овој начин, соученичкото оценување им помага на настав-  
ниците со тоа што им го олеснува товарот во однос на прегледувањето  
и оценувањето, а од друга страна им овозможува на учениците да се  
подобрат на повеќе полиња, развивајќи од академски до социјални,  
когнитивни и метакогнитивни вештини (Kane & Lawler, 1978).

Со тоа што ги прави активни учесници во сите фази на учењето, со-  
ученичкото оценување, на некој начин, им овозможува на учениците  
и тие да преземат одговорност за нивниот успех. Лесно е учениците  
да (о)станат пасивни примачи во образовниот процес; но така, целата  
одговорност за тоа колку ќе се научи и ќе се совлада се префрла врз  
наставниците. На овој начин, товарот се (пре)распределува порам-  
ноправно, а учениците и наставниците стануваат рамноправни парт-  
нери со иста заедничка цел.

Несомнено е дека постојат придобивки од соученичкото оцену-  
вање, исто како што постојат и ограничувања. Добро е тие да се пре-  
мерат за да се утврди која страна доминира, а потоа да се работи на  
надминувањето на ограничувањата. Предрасудите кон соученичкото  
оценување – и кај наставниците, но и кај учениците – може да се над-  
минат со текот на времето, со добра подготовка на наставниците, со  
темелна обука на учениците, со јасни и недвосмислени инструкции и  
критериуми и со многу вежбање. Ова значи вклучување на овој ме-  
тод на формативното оценување во наставниот процес секогаш кога  
ќе се укаже можност за тоа, а, во принцип, тука нема ограничувања.  
Со оглед на фактот што соученичкото оценување не ја одредува крај-  
ната оцена, туку претставува активност којашто е дел од процесот на

учењето и овозможува внесување на измени во крајниот производ – никој од учесниците не би требало да се смета за оштетен.

Оваа активност е прилично флексибилна во однос на тоа:

- каде и кога ќе се одвива;
- колку често;
- до кој степен ќе биде структурирана;
- до кој степен ќе биде надгледувана од страна на наставникот;
- каква задача или вештина ќе биде предмет на соученичкото оценување;
- кои ќе бидат крајните цели;
- дали наставникот ќе има увид во текот на активноста или само во крајниот производ; – дали и другите ученици ќе имаат увид;
- каква ќе биде констелацијата на учесниците – дали ќе се работи индивидуално, во парови, или во групи;
- во која насока ќе се одвива соученичкото оценување – дали ќе биде еднонасочно, реципрочно, или заемно, во група.

Може да се размислува и за други согледувања: како ќе се групираат учениците – дали селекцијата ќе биде намерна или по случаен избор, земајќи ги предвид не само академските фактори, туку и општествените и културолошките разлики; дали ќе биде анонимно; дали учениците ќе бидат на исто или на различно ниво во однос на јазичните способности; дали ќе игра улога нивното претходно искуство со ваков вид на формативно оценување, односно дали ќе се спојуваат ученици кои имаат претходно искуство со такви кои немаат, или ќе се спојуваат ученици кои имаат слично искуство со овој вид на оценување; дали ќе се изведува за време на часот, со физичко присуство или на далечина итн. (Topping et al., 2017).

Сите овие одлуки ги носи наставникот во согласност со тековната состојба – бројот на учениците во класот, односно бројот на студентите во групата, нивната возраст, нивните јазични способности, дали наставата се одвива со физичко присуство или на далечина. Во секој случај,

повеќе е од јасно дека кај соученичкото оценување постојат повеќе варијации што наставникот треба внимателно да ги разгледа за оценувањето да се реализира оптимално.

### **2.3. Улогата на повратните информации во развивањето на јазичните компетенции**

Оценувањето од кој и да е тип – сумативно или формативно, соученичко, самооценување, или пак стандардното и вообичаено оценување од страна на наставникот, е неизбежен сегмент во изучувањето и во совладувањето на странскиот јазик. Огромна улога во целиот процес имаат и повратните информации (фидбек) што произлегуваат од него и кои ученикот ги добива во процесот на учењето и на совладувањето на материјалот. За да има позитивен ефект, при оценувањето мора да се земат предвид повеќе фактори, на пример: возраста на ученикот, нивото на јазичните компетенции што ги поседува, наставните цели, претходната подготовка итн.

Досега подетално се разгледуваа и се споредуваа двата вида на формативното оценување: соученичкото оценување и самооценувањето, со нивните придобивки, ограничувања и начини за успешно спроведување. Но, оценувањето може да се класифицира и на неколку други начини, во зависност од неговиот облик. Може да станува збор за писмено или за усно оценување; може да се класифицира и според начинот на кој ученикот ги добива повратните информации од оценувањето – експлицитно (англ. *explicit feedback*) или имплицитно (англ. *implicit feedback*); според тоа колку брзо ги добива, односно дали е тоа веднаш (*immediate assessment*) или по некое време (англ. *delayed assessment*), како и во однос на видот на повратните информации – дали станува збор за коментари или само за оценка. Сите овие појавни облици имаат предности и ограничувања, но независно од

класификациите, останува фактот дека повратните информации мора да бидат конструктивни за да имаат позитивно влијание врз самодовербата, автономијата, мотивацијата и метакогницијата на учениците, како и позитивен ефект врз развојот на нивните јазични компетенции.

Грешките се неизбежен и природен дел од процесот на учењето, особено кога станува збор за изучувањето и за совладувањето на странскиот јазик. Дилемата не се состои во тоа дали ќе има грешки или не, туку како да се постапи кога ќе се појават: дали е подобро да се игнорираат или да се коригираат, што потоа повлекува други дилеми. Ако се прифати варијантата грешките да се коригираат, тогаш: (1) на какви грешки да се стави фокусот при корекцијата, односно при давањето на повратните информации и (2) како можат наставниците да им помогнат на учениците за тие да ги надминат грешките?

Експертите од оваа област не се секогаш согласни околу тоа кој е најдобриот пристап. На пример, Крашен (Krashen, 1985) и Траскот (Truscott, 1996) се залагаат за идејата дека негативните повратни информации се непотребни и бесполезни при изучувањето на странскиот јазик. Декајзер (DeKeyser kaj Alghazo et al., 2009) тврди дека коригирањето на грешките не води кон подобрување на говорните компетенции на учениците, но побројни се истражувањата што го покажуваат токму спротивното – дека учениците сакаат да добиваат корективни повратни информации, и тоа многу повеќе отколку што се самите наставници подготвени да им дадат. Треба да ги спомнеме и истражувањата на Рутхуфт и Бриз (Roothoof & Breeze, 2016), на Листер (Lyster, 2013), Елис и Шинтини (Ellis & Shintini, 2013), како и на Жанг и Рахими (Zhang & Rahimi, 2014), чиишто резултати недвосмислено покажуваат дека поголемиот број на ученици – особено возрасните ученици – очекуваат корективни повратни информации за нивните грешки во академскиот контекст, најмногу сакаат тие да се експлицитни и, најпосле, ценат дека наставникот е најдобар извор за ова.

Од друга страна, постои општа согласност дека корективните повратни информации имаат клучна улога во изучувањето на странскиот јазик и дека придонесуваат да се подобрат јазичните вештини на учениците. Образложението е едноставно – кога на учениците им се посочува грешката, тие: (1) стануваат свесни на што треба да посветат повеќе внимание и (2) сфаќаат каде се подобриле. Според истражувањата на Чу (Chu, 2011), корективните повратни информации имаат позитивен ефект врз подобрувањето на говорните компетенции кај учениците, но и општо, врз нивната лингвистичка точност.

Концептот *корективни повратни информации* (англ. *corrective feedback*) подразбира *експлицитни* и *имплицитни* повратни информации (Lightbown, 2000). Во првиот случај, повратните информации од наставникот се задржуваат врз грешките и предизвикуваат извесен прекин на текот на мислата кај ученикот, а во вториот случај нема прекин во комуникацијата, зашто наставникот ги дава повратните информации имплицитно, на посуптилен и на подискретен начин.

Кон класификацијата на повратните информации на експлицитни и на имплицитни, Листер и Ранга (Lyster & Ranta, 2013) додаваат уште неколку дополнителни подгрупи, во зависност од тоа како наставникот реагира на грешките на учениците: *преформулација* (англ. *recast*) – кога наставникот точно ја парафразира мислата на ученикот, овојпат без грешка; *појаснување* (англ. *clarification*) – кога наставникот бара од ученикот да го повтори или да го парафразира исказот, бидејќи не ја разбрал првичната верзија; *металингвистички повратни информации* (англ. *metalinguistic feedback*) – кога наставникот коментира или го прашува ученикот за точноста на исказот, без притоа експлицитно да ја понуди точната форма; *извлекување* (англ. *elicitation*) – техника со која наставникот, на некој начин, ја извлекува правилната верзија на исказот од ученикот и *повторување* (англ. *repetition*) – кога наставникот го повторува само делот што содржи грешка и му укажува на ученикот, со нагорна интонација, каде е грешката. Повторувањето и експлицитните

повратни информации, во повеќе студии, се покажуваат како најпопуларни и најефикасни методи за справување со грешките, иако треба да се имаат на ум бројните фактори што може да влијаат врз крајниот исход, на пример, возраста на учениците, нивото на знаењето што го поседуваат, како и карактерот на самите ученици.

Друг момент во врска со повратните информации е дали тие ќе се дадат *веднаш* (англ. immediate feedback) или *по некое време* (англ. delayed feedback). Од гледната точка на теоријата, истражувањата – на пример она на Доути (Doughty, 2001) – укажуваат на фактот дека повратните информации што се даваат веднаш овозможуваат поголем напредок кај учениците. На другата страна стои контрааргументот дека, ако учениците добиваат повратни информации веднаш, може да се случи прекин во текот на комуникативниот акт. Но Ли (Li, 2014) тврди дека ова може да има и позитивен исход, особено при вежбањето на говорните компетенции. Според Елис (Ellis, 2009), сè уште нема доволно истражувања што дефинитивно ќе покажат дали е подобар едниот или другиот начин на давање на повратни информации, иако, според Жанг и Рахими (Zhang & Rahimi, 2014), учениците во принцип претпочитаат да добијат повратни информации веднаш. Всушност, тоа што учениците добиваат повратни информации веднаш, наместо да ги чекаат и во меѓувреме да бидат под стрес, е една од предностите на соученичкото оценување и на самооценувањето, во споредба со оценувањето од наставникот.

Повратните информации се неизбежен дел од оценувањето, зашто без нив оценувањето нема поента, а учениците остануваат без компас на нивниот пат во учењето. Има различни методи и техники на оценување, како и различни класификации на повратните информации што треба да стигнат до ученикот, но најважно за успешното учење и за совладувањето на материјалот е повратните информации да се проследат на позитивен и на конструктивен начин. Погоре кажавме дека концептот *повратни информации*, во образовниот контекст, под-

разбира информации во врска со постигнувањата на ученикот, кои се даваат во насока на напредокот во учењето, совладувањето на материјалот, стекнувањето на вештините и на компетенциите и, во крајна линија, заради професионалниот развој. Омер и Абдулархим (Omer & Abdularhim, 2017) укажуваат дека позитивните, т.е. конструктивните повратни информации, во идеален случај, се добиваат веднаш, тие се конкретни, а не општи, односно тие се корисни, точни, релевантни, прилагодени, очекувани, чести, избалансирани, доверливи, јасни, непристрасни и неутрални, засновани врз конкретни податоци од прва рака и вклучуваат корективни насоки. Како и сите други вештини, и вештината на давање позитивни и конструктивни корекции може (и треба) да се совлада, зашто е неопходна за развивањето на јазичните компетенции кај ученикот.

Освен што повратните информации треба да се позитивни и конструктивни, важна е и самата подготовка за успешната реализација на целите. Тука може да се наведат следните предуслови: учениците да работат и да учат во средина во која им се нуди безбедност и почит; целите на учењето и на оценувањето да се јасни и недвосмислени; да има разновидност на методите што ќе се применат при оценувањето; повратните информации да се редовни; да се истакне она што е добро сработено или совладано, а да се понудат насоки за она што треба подобро или дополнително да се совлада; повратните информации да се применливи и врз други идни задачи, со што ќе може да се провери дали тие биле добро разбрани, што пак е потребно за да се обезбедат долгорочни позитивни ефекти (ibid.).

Оценувањето е клучен сегмент во процесот на учењето и на совладувањето на материјалот, а повратните информации имаат огромно значење за натамошниот развој на знаењата и на вештините. Наставникот располага со разновидни наставни материјали и средства, со кои може да им помогне на учениците да ги совладаат наставните цели, но и со различни методи и техники на оценување за да ги провери



нивните вештини и знаења. Повратните информации од оценувањето треба да стигнат до самите ученици на најприлагоден начин, со цел да се поттикне нивниот напредок. Во однос на повратните информации, споменавме дека има разновидни методи со кои учениците ќе се информираат за тоа што совладале, а во што треба да вложат повеќе труд и на кој начин, со цел да го постигнат посакуваниот резултат.

## **2.4. Заклучни согледувања**

Нема сомнение дека е време посериозно да се размисли за можностите што ни се достапни во однос на оценувањето. Методите на самооценувањето и на соученичкото оценување нудат можности за интелектуален развој и за доживотно учење. Неопходно е наставниците да ги обучат учениците умешно да учествуваат во различните форми на формативното оценување, за кои стана збор. Но, пред да се вклучат и да се применат овие методи на оценување во наставниот процес, потребна е добра подготовка, обука на учениците и вежбање.

Самооценувањето треба да се изведува врз задачи што се работат тековно, најчесто во подолг временски период; тоа не се користи како начин за ученикот сам да си ја одреди конечната оцена. Овој метод на оценување им нуди можност на наставникот и на ученикот да увидат што е добро научено, да се надминат недостатоците во учењето, ако ги има, а по потреба и да се внесат неопходните измени за тоа да се случи.

Соученичкото оценување нуди бројни предности и придобивки во наставниот процес, во различни контексти и со ученици на различни нивоа – од основното до високото образование. Ако се спроведе внимателно, соученичкото оценување – преку конструктивните забелешки и коментари – им помага на учениците сами да си ги препознаат силните и слабите страни и да го насочат вниманието онаму каде тре-

ба да се вложи повеќе труд. Успешно спроведеното соученичко оценување им помага на учениците да развијат когнитивни, метакогнитивни, како и низа лични вештини.

Самооценувањето и соученичкото оценување не можат да го заменат наставничкото оценување, како главна форма на оценувањето. Постојат повеќе причини за ова – од временски ограничувања до други, институционални фактори, но овие начини на оценување сепак претставуваат многу повеќе од обично оценување. Со нивната примена се подобрува севкупниот образовен процес, како и развојот на вештините за критичко мислење и за автономно учење кај учениците (Salomon & Globerson, 1989).

За успешно спроведување на овие методи на оценување, мошне е важно да се имаат предвид следниве моменти:

- самооценувањето и соученичкото оценување треба да се користат само како формативно оценување, бидејќи фокусот е, пред сè, на тоа учениците да научат и да совладаат вештини што ќе им бидат неопходни за успешно функционирање во 21 век, како и академски вештини, неопходни во високото образование, како што се критичкото размислување и саморефлексијата. Нема голема корист од самооценувањето и од соученичкото оценување ако тие се користат само за сумативни цели;
- учениците треба да бидат вклучени во сегментите на оценувањето и на давањето на повратните информации уште од самиот почеток. Ова значи дека и тие треба да се вклучени во одлучувањето кои задачи ќе се оценуваат, во подготвувањето на критериумите по кои ќе се изведува оценувањето, како и во давањето на повратни информации на соучениците. На овој начин, учениците се здобиваат со самодоверба, а моќта на оценувањето се префрла од наставникот на ученикот. Така, учениците стануваат рамноправни учесници во образовниот процес и учат дека треба да преземат одговорност за своето учење;

- следниот исклучително значаен аспект е тоа што учениците треба да ја стекнат вештината на давање на ефективни повратни информации – нешто што се постигнува со многу вежбање. Кога имаат искуство во спроведувањето на самооценувањето и на соученичкото оценување, учениците стануваат повешти и при давањето на повратните информации, како и при нивното користење, кога ќе ги добијат од наставникот или од соученикот;
- наставниците имаат клучна улога во успешното спроведување на овие методи на формативното оценување. Затоа е мошне важно тие да се обучат за тоа како да ги вклучат учениците, како да им даваат корисни и навремени повратни информации и како да ги научат учениците да им даваат на своите соученици корисни повратни информации, коишто ќе им помогнат да се подобрат. Вклученоста на наставниците не е толку важна на крајот од овој процес на учењето, колку што е важна во текот на учењето.

Самооценувањето и соученичкото оценување имаат клучно значење за тековните промени во доменот на оценувањето, не само во високото образование, туку и на сите нивоа од образовниот процес, низ целиот свет. Учениците стануваат сè посвесни за придобивките на овие методи на формативното оценување, бидејќи и самите се вклучени во сите фази на процесот на учењето, па добиваат улога на активни учесници, а не само на пасивни приматели.

Вреди да се посвети повеќе време не само на вклучувањето на овие методи на формативното оценување во наставниот процес, туку и на тоа тие да се направат пофлексибилни, со поперсонализиран пристап кон учењето и кон оценувањето (Wanner & Palmer, 2018), со цел учениците да извлечат најмногу придобивки. Постојат и моменти што треба да се доработат и да се доусовршат, но, во принцип, придобивките се многу побројни од ограничувањата. Вреди да се спомене и неопходното културолошко поместување на некои длабоко вкоренети верувања за тоа како треба да изгледа оценувањето. Тоа, всушност, треба

да се преосмисли како активен процес кој се изведува со учениците, а не се применува врз учениците (Cartney, 2010).

Несомнено е дека повратните информации играат значајна улога во формативното оценување. Меѓутоа, за да се ефективни и корисни, тие мора да се конструктивни, навремени и конкретни. За тоа да се случи, неопходна е претходна подготовка за тоа што треба да содржат тие повратни информации, како за оние што ќе ги дадат, така и за оние што ќе ги добијат. Сите овие фактори се клучни за успешно спроведување на формативното оценување, во функција на развивањето на јазичните компетенции.

**ВТОР ДЕЛ**  
**ИСТРАЖУВАЊЕ**



## **1. Истражување во рамките на проектот „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“**

Во воведниот дел се осврнавме на мотивацијата и на контекстот на научноистражувачкиот проект „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“. Претходно споменавме дека проектот е резултат на нашите настојувања за зајакнување на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик, со цел тие успешно да одговорат на потребите на учениците во ерата на глобализацијата. Всушност, се насочивме кон развивањето на низа специјални говорни вештини, коишто произлегуваат од особеностите на наставниот дискурс. Имено, во согласност со истражувањата резимирани во првото поглавје, сметавме дека ваквиот пристап, од перспективата на АЈНЦ, ќе резултира со развивање на свеста за јазикот и за дискурсните вештини на идните наставници, потребни за успешно изведување на наставата.

Нашиот експеримент беше првенствено насочен кон поттикнување на идните наставници да се фокусираат на наставничкиот говор, низ призмата на неговата мултидимензионалност и да се мотивираат да постигнат повисок стандард на владеење на јазикот, но и на наставните компетенции пошироко. Комплексноста на дискурсните вештини наметна потреба да се ограничимо на само неколку аспекти. Се определивме за следниве подрачја: поучување (воведување во предметната содржина, давање на насоки, адаптирање на метајазикот), поттикнување на интеракцијата, давање на повратни информации и развивање на критичкото мислење кај учениците – како суштествени елементи на наставниот дискурс, покрај точното и течното изра-

зување. Овие подрачја ги развивме во критериуми за формативното оценување, односно за *оценувањето за учење*, поради неговиот потенцијал да го поттикнува и унапредува учењето.

Во продолжение следува детален опис на текот на планираните проектни активности и резултатите од истражувањата, спроведени во рамките на проектот.

## **1.1. Тек на реализацијата на проектните активности**

Проектот се работеше во три фази, во времетраење од една година, од почетокот на 2019 година до почетокот на 2020 година. Во продолжение следува кус преглед на текот на реализацијата на проектните активности.

### **1.1.1. Прва фаза**

Во првата фаза од проектот, составивме библиографија на релевантната стручна литература, во функција на реализирањето на истражувањето и заради подготовката на работилницата и на публикацијата.

На почетокот од истражувањето, креиравме *инструмент за следење и оценување на јазичните компетенции* на студентите од аспект на јазикот во функција на струката, врз основа на новите илустративни дескриптори на ЗЕРПЈ (Council of Europe, 2018).

Темелот на меѓународните образовни стандарди во сите сегменти на наставата по странски јазици, вклучувајќи го и оценувањето, ЗЕРПЈ, популарно наречена *Рамката*, беше неодминливата основа при конципирањето на методологијата на оценувањето во нашиот проект. Дотолку повеќе, што овој документ на Советот на Европа е платформата врз која се создаваат наставните планови, програми, материјали



и тестови по странски јазици, на сите образовни нивоа, и во РС Македонија.

Да потсетиме дека Рамката се заснова на т.н. *проактивен пристап* (англ. action-oriented approach), според кој ученикот комуницира во различни општествени ситуации, во кои ги реализира задачите коишто не се секогаш поврзани со јазикот, а во конкретното поле на дејствувањето (Council of Europe, 2001). Според тоа, нашата идеја за развивање на јазичните компетенции на студентите од перспектива на струката, преку автентични јазични задачи, „во конкретното поле на дејствувањето“, беше во согласност со овој пристап. Исто така, зложбата на ЗЕРПЈ за развивање на автономијата кај учениците и за нивно оспособување за доживотно учење преку самооценување и саморефлексија, со примена на описите „Can Do“ (англ. Can-do-statements), соодветствуваше на нашата замисла за развивање на компетенциите на студентите преку формативно оценување. Принципот на оценување преку описите „Can Do“, за кој се определивме, ги обединува целите на учењето и стандардите во оценувањето, па со тоа ја зајакнува валидноста на оценувањето. Исто така, сметавме дека тоа ќе поттикне позитивни перцепции кај студентите за врската меѓу наставата и оценувањето и ќе го продлабочи нивното познавање на ЗЕРПЈ, што ќе им користи за нивната идна професија. Се разбира, истовремено, бевме свесни за потребата од прилагодување на Рамката кон специфичностите на локалниот контекст и кон нашите цели.

### **Инструментот за следење и оценување на јазичните компетенции**

При креирањето на инструментот за следење и оценување на јазичните компетенции, беа земени предвид два принципи, релевантни за составување на тестовите за јазикот во функција на струката (Elder, 2001). Првиот е принципот на *автентичност*, според кој задачите за

оценување треба да бидат одраз на реалните животни ситуации и да овозможат создавање на соодветен јазичен примерок којшто ќе се оценува, во овој случај, примерок од наставничкиот говор. Вториот е принципот на *специфичност*, според кој се оценува одреден јазик од специфичен професионален домен, во овој случај – англискиот јазик за наставни цели, наместо општиот англиски јазик.

Појдовна точка при осмислувањето на инструментот за оценување беше фактот дека трите функции на говорот на наставникот – регулативна, наставна (поучувачка) и дијалогска (Bernstein кај Richards, 2017), споменати во теорискиот дел на овој труд, се остваруваат преку разновидни наставни активности, за кои се неопходни специфични јазични вештини. При составувањето на шемата за оценување, се фокусиравме на репрезентативните наставни активности, за секоја од трите функции на наставничкиот говор, обидувајќи се инструментот да биде што посеопфатен, но истовремено, колку што е можно, и поедноставен за употреба. Така, поучувачката функција, која генерално го одразува развивањето на предметното знаење и на вештините кај учениците, како и обезбедувањето на јазичниот инпут, беше операционализирана преку критериумите *точно изразување*, *течно изразување* и, делумно, преку критериумот *обраќање*. Критериумот *точно изразување* ги опфаќа граматичката, лексичката и фонолошката компетенција, а критериумот *течно изразување* – способноста за спонтано и природно изразување. Дескрипторите за овие критериуми ги адаптиравме од табелата за квалитативните особености на говорниот јазик (Council of Europe, 2018: 171).

Критериумот *обраќање*, од една страна, ја одразува поучувачката функција на наставничкиот говор, поточно јазичните компетенции што се потребни за *претставување (сложени) теми и концепти* и *прилагодување на метајазикот на потребите на изучувачите*. Од друга страна, овој критериум се однесува на јазичните компетенции коишто се неопходни за *воведување во предметната содржина на часот*,

давање на инструкции за задачите и преминување од една задача на друга, кои ја отелотворуваат регулативната функција на говорот. Дескрипторите за овој критериум беа развиени врз основа на критериумот *обраќање кон публиката* (англ. addressing audiences, Council of Europe, 2001: 60), со додавање на елементи кои се карактеристични за наставата, како што се метајазикот, давањето на инструкции и преминувањето од една активност кон друга.

Регулативната функција на наставничкиот говор, како што беше споменато, се однесува на употребата на јазикот со цел да се организира наставата, а се рефлектира во критериумот *интеракција*. При составувањето на дескрипторите, за овој критериум беа земени предвид дескрипторите за критериумот *водење на интеракцијата* (англ. managing interaction, Council of Europe, 2018: 121). Притоа, беа операционализирани компетенциите за иницирање и за одржување на интеракцијата студент – студент и студент – наставник, способноста за преземање на различни улоги, зависно од контекстот и за справување со проблемите при интеракцијата. Со оглед на комплексната природа на наставната интеракција, за чијашто успешна реализација се неопходни и вештини за поттикнување и за насочување на наставната конверзација, критериумот интеракција, наедно, ја отелотворува и дијалошката функција на говорот.

Дијалошката функција на наставничкиот говор е претставена и преку критериумот развивање на критичкото мислење, поконкретно преку концептите: поставување на прашања, кои го стимулираат критичкото мислење, и поттикнување на студентите да го развијат и да го образложат своето размислување. Креирањето на дескрипторите за овој критериум беше инспирирано од критериумот *encouraging conceptual talk* (ibid.). Сметавме дека со вклучувањето на овој критериум се развива свесноста кај студентите – идни наставници за важноста на критичкото мислење и за начинот на кој тоа би можело да се стимулира кај учениците. Со фокусирањето на овој критериум, студентите го

продлабочуваа знаењето што го стекнуваат на часовите по Методика, во врска со Блумовата таксономија на когнитивните цели и во однос на различните типови на прашања што припаѓаат на пониските и на повисоките когнитивни нивоа од оваа таксономија. Исто така, во рамките на предметите Академско пишување, Современ англиски јазик и Англиска книжевност, студентите усвојуваат различни начини на аргументирање на своите ставови и образложување на своето мислење. Развивањето на критичкото мислење и оспособувањето на студентите за предизвиците на современиот свет се меѓу приоритетите на сите современи наставни планови и програми.

Како што беше истакнато погоре, секое од овие подрачја, односно овие критериуми на оценување се претставени преку конкретни наставни задачи, кои се реализираат со примена на одредени функционални јазични категории. Така, на пример, при обраќањето, зависно од целта на наставната задача, може да се применат следниве јазични функции: објаснување, дефинирање, давање инструкции и сл. Од друга страна, критичкото мислење може да се развива преку поставување на прашања од повисоките нивоа на Блумовата таксономија. Притоа, секоја функционална јазична категорија може да се реализира преку низа контекстуално соодветни јазични изрази, специфични за АЈНЦ. Покрај тоа што се запознаваат со овие јазични изрази својствени на наставничкиот говор за време на часовите по Методика, студентите несвесно ги усвојувале овие изрази од своите наставници по англиски јазик во текот на своето претходно образование како и од професорите на додипломските студии.

Петте гореопишани критериуми беа основата на скалите за само-оценување, за соученичко оценување и за наставничко оценување (прилог бр. 2), коишто се користеа за развивање и оценување на компетенциите на студентите наставници кои учествуваа во проектот. Скалите подразбираат три нивоа на јазичната компетенција: Б2, Ц1 и Ц2, претставени преку соодветните дескриптори. Нивоата пониски од Б2

не беа вклучени, со оглед на тоа што студентите ги започнуваат своите студии на нивото Б2, бидејќи тоа е целното ниво кое се очекува од нив по завршувањето на четиригодишното средно образование, како влезно ниво при уписот на додипломските студии. Скалите беа пилотирани во 2017 г., во рамките на пилот-проектот при Катедрата за англиски јазик и книжевност. По пилотирањето, дескрипторите беа ревидирани врз основа на нашите согледувања и сознанија од анкетата за евалуација на пилот-проектот. Свесни бевме дека, како што тврдат Кимура и др. (Kimura et al., 2017), осмислувањето на инструментите за оценување на наставничкиот говор создава потреба од внимателен избор на задачите за оценување, имплементирање, пилотирање и ревидирање.

Од аспект на основните професионални компетенции на наставниците по англиски јазик, пропишани со Законот за наставници во основните и средните училишта (2016), речиси сите подрачја на компетенциите беа таргетирани со проектните активности. Така, преку микропоучувањето, со фокусирањето на говорните компетенции, самооценувањето и соученичкото оценување на АЈНЦ и разбирањето на комплексноста на наставните компетенции, студентите имаа можност да се развиваат во следниве подрачја на наставните компетенции: знаење за наставниот предмет, поучување и учење, создавање на стимулативна атмосфера за учење и професионален развој.

### **1.1.2. Втора фаза**

На почетокот од зимскиот семестар 2019 г., на доброволна база беа ангажирани студенти од четврта година на додипломските студии, наставна насока, од Катедрата за англиски јазик и книжевност, да учествуваат во проектот. Петнаесетмина од студентите беа вклучени како студенти наставници и нивната должност беше да одржат по три

сегменти од наставни часови, во траење од 15 минути, во рамките на наставата по Современ англиски јазик, на студенти од пониските години, или часови по Методика на наставата по англиски јазик 3 на своите колеги. Микропоучувањето беше централната проектна активност. Дваесет и пет студенти доброволно учествуваа како студенти оценувачи. Тие ги следеа и оценуваа јазичните компетенции на студентите наставници. Секој од наставниците ментори беше задолжен за менторирање на тројца студенти наставници и на петмина студенти оценувачи.

На почетокот, професорите ментори ги запознаа студентите учесници со проектните активности и со критериумите за оценување, со цел полесно да ги применат при самооценувањето, односно при соученичкото оценување. Пред секој одржан час, студентите, под менторство на наставниците кои беа членови на проектниот тим, одбираа по три аспекти на говорната компетенција, како фокус на набљудувањето и ги планираа методските единици, односно соодветните наставни активности, кои би ги содржеле споменатите аспекти. Во прилозите се содржи избор од плановите на наставните единици, направени од страна на студентите (прилог бр. 1).

По секој одржан час, студентите наставници се самооценуваа со листи за проверка, засновани на скалите за оценување и креирани за потребите на проектот (прилог бр. 3), а потоа добиваа повратни информации од колегите оценувачи и од наставникот ментор, врз основа на истите листи. Повратните информации беа давани во писмена и/или усна форма, веднаш или набрзо, по секој од трите наставни часа. Исто така, по секој одржан час, професорите ментори организираа средби со своите менторски групи. На овие средби, студентите наставници беа насочувани да ги самоанализираат силните и слабите страни на својата говорна компетенција, а наставниците ментори и колегите оценувачи, врз основа на своите согледувања, даваа насоки за подобрување, коишто произлегуваа од дискусијата. Притоа, со оглед на поврзаноста на јазичните вештини со другите наставни компетенции (Elder, 2001),

речиси беше невозможно да не се дискутираат и одредени наставни компетенции и да се поттикнат студентите да размислуваат за причините за своите постапки и за нивните можни алтернативи. На крајот од секоја средба, се одредуваше следниот фокус на набљудувањето и се договараше следната методска единица. Постапката се повторуваше на вториот и на третиот одржан час, а при споделувањето на повратните информации се споредуваа резултатите со претходните.

Во оваа фаза од истражувањето, поточно во ноември 2019 год., со цел да се приберат материјали и да се разменат искуства, поради изборот на соодветна методологија за оценување на јазичните компетенции, претставник на проектниот тим присуствуваше на обуката *Introductory Course in Statistics for Language Testing; Monolingual testing in a multilingual reality* во Љубљана, во организација на ALTE (Association of Language Testers in Europe – Асоцијација на вршители на јазичното тестирање во Европа).

### 1.1.3. Трета фаза

Последната фаза беше насочена кон евалуацијата на резултатите од проектот. Прво, се пристапи кон обработка и анализа на податоците за постигнувањата на студентите, во однос на секој од петте критериуми, за секој од одржаните часови. Оценките беа изведени сумарно, врз основа на самооценувањето, соученичкото оценување и оценувањето од менторот, а потоа беа нумерички кодирани. Потоа, беше определено дали постои напредок во јазичните компетенции во однос на петте критериуми, за секој од студентите наставници, од првиот до последниот одржан час.

Следен чекор беше евалуирањето на резултатите од проектот преку две анкети – една за студентите наставници и друга за студентите оценувачи. Преку анкетите, студентите учесници го опишаа своето ис-

куство од учеството во проектот, искуството од примената на инструментот за оценување, влијанието на повратните информации врз напредокот на нивните јазични, односно наставни компетенции, личните и професионалните придобивки, а некои од нив дадоа и сугестии за идни проекти.

На крајот од оваа фаза, се организираше работилница за дисеминација на сознанијата, која се одржа на 15.01.2020 г., на Филолошкото факултет „Блаже Конески“. Покрај наставници по Современ странски јазик и по Методика, од неколку универзитети во РС Македонија, на работилницата со свои прилози учествуваа и дел од студентите наставници.

Проектот го заокружуваме со оваа публикација, во која ги споделиваме своите искуства кои, се надеваме, ќе поттикнат слични истражувања и иницијативи на факултетите кои образуваат наставен кадар.



## 2. Анализа на резултатите од истражувањето во рамките на проектот „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“

Во овој дел ги претставуваме резултатите од истражувањето, коешто се спроведе во рамките на проектот. Во него беа вклучени вкупно 34 студенти учесници, од кои 15-мина студенти наставници и 19-мина студенти оценувачи, како и 5-мина професори ментори. Како што споменавме претходно, студентите наставници, кои учествуваа во проектот, беа оценувани според пет критериуми: **течно изразување, точно изразување, интеракција, поттикнување на критичкото мислење и обраќање**. Сите петнаесет студенти беа оценувани во однос на два критериума: **течно изразување** и **точно изразување**. Потоа, петмина од нив се концентрираа на третиот критериум – **интеракција**, петмина на четвртиот – **поттикнување на критичкото мислење** и петмина на петтиот критериум – **обраќање**.

Во продолжение, детално ги претставуваме резултатите од првиот дел од истражувањето, чијашто цел беше да се утврди дали студентите наставници, од првиот до последниот час што го држеа, постигнаа напредок во однос на петте аспекти на јазичната компетенција, претставени преку критериумите за оценување. Притоа, се разгледуваат и можните фактори што придонеле за развојот на јазичните компетенции на студентите, со посебен фокус на влијанието на формативното оценување.

## 2.1. Прв дел од истражувањето

### 2.1.1 Анализа на постигнувањата на студентите наставници во петте подрачја на јазичната компетенција

Во овој дел ги сумираме резултатите од постигнувањата на студентите наставници, коишто беа оценувани формативно, во однос на петте аспекти (критериуми) на говорната компетенција.

Претходно споменавме дека секој студент наставник одржа три часа и на секој од часовите подлежеше на евалуација од петмина студенти оценувачи и од професорот ментор, а и самите студенти наставници дополнително се самооценуваа. Со оглед на тоа што се работи за релативно ограничен број на учесници во истражувањето, при анализата се користеа дескриптивни статистички методи. Нумерички беа кодирани сите дескриптивни оценки – B2, Ц1 и Ц2 (англ. B2, C1 and C2). Некои оценувачи ставаа и оценки како B2+ или Ц1/Ц2. Значи, како што споменавме погоре, студентите наставници се самооценуваа на секој од трите одржани часа, но беа оценувани и од студентите оценувачи и од професорите ментори. Потоа, се пресметуваше средна вредност на оценката, во сите категории поединечно и се споредуваа средните оценки за да се провери дали и каков напредок има кај студентот наставник, од првиот до третиот одржан час.

Што се однесува на првиот критериум, **точно изразување**, анализата покажа дека седуммина, или приближно половината од студентите наставници, се главно на рамништето Ц1 и го задржуваат ова ниво во текот на трите одржани часа (види табела 1). Ова е очекувано, со оглед на тоа што сите студенти наставници беа во последната година од нивните студии, а наставната програма предвидува тие да се на тоа рамниште во тој период.

**Табела 1.** Оценки за критериумот *точно изразување*

ТОЧНО ИЗРАЗУВАЊЕ			
	ЧАС 1	ЧАС 2	ЧАС 3
Учесник 1	Ц1	Ц2	Ц2
Учесник 2	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 3	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 4	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 5	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 6	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 7	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 8	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 9	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 10	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 11	Б2	Б2	Ц1
Учесник 12	Б2	Б2	Б2
Учесник 13	Ц1	Ц1	Ц2
Учесник 14	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 15	Ц1	Ц1	Ц1
ВКУПНО	Ц1	Ц1	Ц1

Сепак, двајца од студентите наставници покажаа дека се на повисоко ниво на знаење на јазикот, со тоа што беа на рамништето Ц2 и во текот на сите три часа го покажаа истото ниво на *точно изразување*. Од друга страна, пак, еден студент наставник покажа ниво на точно изразување Б2, што го задржа во текот на трите часа. Причината за ваквите издвоени примери може да се лоцира во индивидуалните фактори, кои влијаат врз успехот во учењето. Воедно, очекувано беше нивото на познавање на јазикот, во однос на точноста во зборувањето,

да не варира во текот на трите одржани часа на студентите наставници, бидејќи времето поминато од првиот до последниот одржан час реално не беше толку долго за да може нивото на знаењето на јазикот значително да се промени. Како што истакнавме и претходно, изговорот како сегмент на јазичната компетенција е постабилен и потешко се менува (Pasternak & Bailey, 2009), а вокабуларот полесно се збогатува. Веројатно, знаењето на јазикот на овие студенти е на тоа рамниште и другите фактори немале влијание за да се постигнат поинакви резултати.

Сепак, анализата покажа дека понекогаш одредени фактори може да влијаат на постигнувањата на студентите наставници во однос на точното изразување. Па така, кај двајца од нив имаше напредок од рамништето Ц1 на Ц2, а кај тројца имаше напредок од рамништето Б2 на Ц1 до последниот наставен час. Сметаме дека подобрата изведба на вториот, односно на третиот час е најверојатно резултат на повратните информации од наставникот ментор и од колегите оценувачи, како и поради справувањето со некои фактори што влијаат врз резултатите, како што се: стресот и анксиозноста заради предизвикот пред кој беа ставени, непознавањето на студентите на кои им се држеа часовите, како и фактот дека беа набљудувани и оценувани од своите соученици и од професорот ментор. Познато е дека јазичните грешки настануваат делумно под дејство на психолошки фактори, како што се стресот и недостатокот на самодоверба. Подоцна, кога студентите наставници ги ставиле овие фактори под контрола, резултатите се подобриле. Воедно, и самата анкета која ја спроведовме во вториот дел на истражувањето покажа дека речиси сите студенти наставници стекнале самодоверба од првиот до третиот одржан час, што секако влијае позитивно на точноста при изразувањето.

Што се однесува на вториот критериум – **течно изразување**, анализата на резултатите, исто така, покажа дека петмина од 15-темина студенти наставници се на рамништето Ц1, додека тројца се постоја-

но на рамништето Ц2 (види табела 2). Ова е, исто така, во согласност со очекувањата за нивото на јазичната компетенција на студентите од четвртата година на студиите.

**Табела 2.** Оценки за критериумот *течно изразување*

ТЕЧНО ИЗРАЗУВАЊЕ			
	ЧАС 1	ЧАС 2	ЧАС 3
Учесник 1	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 2	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 3	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 4	Ц1	Ц1	Ц2
Учесник 5	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 6	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 7	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 8	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 9	Б2	Б2	Ц1
Учесник 10	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 11	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 12	Б2	Б2	Ц1
Учесник 13	Ц1	Ц1	Ц2
Учесник 14	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 15	Ц1	Ц2	Ц1
ВКУПНО	Ц1	Ц1	Ц1

Сепак, и во однос на овој критериум имаше напредок кај одредени студенти наставници, од едно на друго ниво, од час до час, и тоа: кај четворица имаше напредок од рамништето Б2 на рамништето Ц1, а кај

двајца напредок од рамништето Ц1 на рамништето Ц2. Повторно, сметаме дека тоа може да е резултат на различните фактори кои влијаеле на резултатите на првите два часа, како што се надминувањето на првичниот стрес и на анксиозноста, како и на повратните информации од колегите и од менторот. Уште еден доказ дека одредени фактори може да влијаат на јазичните компетенции на студентите е и тоа што кај еден студент наставник, на вториот час, имаше напредок од рамништето Ц1 на Ц2, но тоа на третиот час повторно се врати на Ц1.

Во продолжение, даваме преглед и на оцените во однос на другите три критериуми: **интеракција**, **поттикнување на критичкото мислење** и **обраќање**, на кои беа фокусирани по петмина студенти наставници, на часовите што ги одржаа во рамките на проектот.

Во однос на третиот критериум, насловен како **интеракција**, како што може да се види од табела 3, од петтемина студенти, кои беа оценувани во однос на овој критериум, еден е оценет со Ц1 во текот на трите часа, а еден студент постојано е на рамништето Ц2. Друг студент е оценет пониско на вториот час, т.е. има пад од Ц1 на Б2, но на третиот час е оценет повторно со Ц1 од своите колеги. Кај двајца студенти има подобрување од рамништето Ц1 на Ц2 и претпоставуваме дека овде имаат влијание обуката и повратните информации од студентите оценувачи, како и од менторот, по секој одржан час.

Табела 3. Оценки за критериумот *интераkција*

ИНТЕРАКЦИЈА			
	ЧАС 1	ЧАС 2	ЧАС 3
Учесник 1	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 4	Ц1	Ц1	Ц2
Учесник 7	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 11	Ц1	Б2	Ц1
Учесник 15	Ц1	Ц2	Ц2
ВКУПНО	Ц1	Ц1	Ц2

Понатаму, во табелата 4, се прикажани резултатите од оценувањето според четвртиот критериум – *поттикнување на критичкото мислење*. Овој критериум се темели на Блумовата класификација на когнитивните и на воспитно-образовните цели (Bloom, 1956), ревидирана во 2001 година (Anderson & Krathwohl, 2001). Првичната верзија ги истакнува вештините за познавање, разбирање, примена, анализа, синтеза и евалуација, додека ревидираната верзија ги истакнува вештините: помнење, разбирање, примена, анализа, евалуација и креирање. Како што кажавме, во описот на инструментот за оценување, развивањето на критичкото мислење беше отелотворено преку концептите: поставување на прашања кои го стимулираат критичкото мислење и давање на повратни информации кои ги поттикнуваат студентите да го развијат и да го образложат своето мислење. Сметавме дека со вклучувањето на овој критериум се развива свесноста кај студентите – идни наставници за значењето на развивањето на критичкото мислење кај учениците и начинот на кој тоа може да се стимулира.

Освен преку споменатите елементи, свесноста за критичкото мислење кај студентите наставници се развиваше и за време на обуката и на подготовката на часовите, кога им беше дадена слобода самите

да ги дизајнираат наставните активности. Целта беше да се поттикне развивањето на мислењето во највисоките когнитивни домени, преку давањето на можноста студентите сами да ги планираат и да ги осмислуваат наставните задачи, да ги анализираат, вреднуваат и да ги креираат наставните материјали, но и да одлучат како ќе создадат, изведат и адаптираат одредена наставна задача во конкретна ситуација.

Резултатите покажуваат дека тројца од петтемина студенти наставници покажаа подобри вештини и напредок од рамништето Б2 на рамништето Ц1 и Ц2, во рамките на вториот, односно на третиот час. Кај еден студент има напредок од Ц1 на Ц2, а еден студент го задржа истото рамниште – Ц1. Важен е фактот што кај овој критериум има најголем напредок во однос на изведбата на студентите наставници. Тоа веројатно се должи на свесноста на студентите за значењето на развивањето на критичкото мислење кај учениците, како и на фактот што Блумовата таксономија и нејзината улога веќе беше нагласена за време на наставата по предметот Методика на наставата по англиски јазик. Исто така, во рамките на наставата по Методика, студентите веќе имаа можност да работат на поставувањето на стимулирачки прашања и на давањето на повратни информации, кои ги поттикнуваат повисоките нивоа на мислењето. Наедно, свој удел веројатно има и критичката самоанализа на часовите што ги држеа студентите, преку самооценувањето и дискусијата со колегите оценувачи и со менторот.



**Табела 4.** Оценки за критериумот *поттикнување на критичкото мислење*

ПОТТИКНУВАЊЕ НА КРИТИЧКОТО МИСЛЕЊЕ			
	ЧАС 1	ЧАС 2	ЧАС 3
Учесник 5	Б2	Ц1	Ц2
Учесник 2	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 8	Ц1	Ц1	Ц1
Учесник 14	Ц1	Ц2	Ц2
Учесник 9	Б2	Ц1	Ц1
ВКУПНО	Б2	Ц1	Ц1

На крајот, во однос на последниот критериум, прикажан во табела 5, *обраќање*, анализата покажа дека двајца студенти го задржуваат рамништето на сите три часа (Ц1 и Ц2), а кај другите тројца студенти има напредок (кај двајца од Б2 на Ц1 и кај еден од Ц1 на Ц2). Исто како и за другите два критериума, и овде, една многу веројатна причина за ваквата состојба е поголемата опуштеност на студентите наставници во текот на вториот и на третиот час, кога се веќе подобро запознаени со изучувачите. Исто така, треба да се земе предвид и улогата на повратната информација од колегите оценувачи и од наставникот ментор, која, како што ќе видиме од анализата на резултатите од анкетата, има свој удел во напредокот на студентите наставници. Не треба да се занемари и фактот дека часовите во рамките на проектот се држеа на возрасни изучувачи, со високо ниво на јазична компетенција, па прилагодувањето на метајазикот кон потребите на изучувачите (еден од целните аспекти на критериумот *обраќање*) веројатно беше

помал предизвик отколку при настава со ученици на помала возраст, односно на пониско ниво на јазична компетенција.

**Табела 5.** Оценки за критериумот *обраќање*

ОБРАЌАЊЕ			
	ЧАС 1	ЧАС 2	ЧАС 3
Учесник 3	Ц1	Ц2	Ц2
Учесник 6	Б2	Ц1	Ц1
Учесник 12	Б2	Б2	Ц1
Учесник 13	Ц2	Ц2	Ц2
Учесник 10	Ц1	Ц1	Ц1
ВКУПНО	Ц1	Ц1	Ц1

### **Заклучоци од првиот дел на истражувањето**

Анализата на оцените за критериумите *точно и течно изразување* покажа дека студентите наставници се главно на рамништето Ц1, што е соодветно и очекувано за студентите од седмиот семестар на додипломските студии. Кај овие два критериуми не се очекуваше голема промена, бидејќи сметавме дека не може за толку краток период од два месеца (од првиот до третиот, односно до последниот час) да се покачи многу нивото на знаењето на овие аспекти на јазикот, кои студентите континуирано ги развиваат на лекторските часови и за кои стекнуваат знаења и од другите јазични предмети, од почетокот на студиите. Сепак, некои фактори, како што се стресот, анксиозноста и слично може да влијаат негативно на одредени студенти, иако нивната компетенција е повисока. Тоа се покажа во неколку случаи, кога студентите добија пониска оцена на првите часови, која подоцна, откако

се ставија под контрола инхибирачките фактори, се качи на повисоко ниво, во текот на следните часови. Можна причина за подобрувањето на точноста и на течноста при изразувањето кај некои од студентите наставници е и влијанието на повратните информации од колегите и од менторот.

Течното говорење се смета за синоним за владеењето на јазикот и подрачје во кое наставниците кои не се изворни говорители се чувствуваат инфериорно во однос на изворните говорители на англискиот јазик (Freeman et al. кај Richards, 2014). Недостатокот на флуентност при говорењето е причина за недостатокот од самодоверба кај наставниците, па затоа заслужува посебно внимание во додипломското образование. Бајгејт (Bygate кај Carter & Nunan, 2009) укажува на влијанието на типот на наставните задачи и на повторувањето на задачите за подобрување на точноста, течноста и на комплексноста на јазичниот израз. Тој, исто така, подвлекува дека говорењето се развива со вежбање и искуство со различни типови на дискурс. Особено значајно за развивањето на флуентноста е задачите да се фокусираат на пренесувањето на значењето, а говорителите да можат креативно да се изразат. Притоа, предизвик е да се постигне баланс при интегрирањето на точното, течното изразување и на комплексноста на јазичниот израз. Во нашето истражување, а во контекст на оваа дискусија, за подобрување на течноста и на точноста при изразувањето придонесе држењето на трите последователни наставни часа, што беше можност за вежбање, како што препорачува Бајгејт (ibid.). Истовремено, тоа беше во прилог на зголемувањето на самодовербата кај студентите, како што покажа вториот дел од истражувањето. Воедно, позитивно влијание имаше и можноста студентите наставници креативно да се изразат преку микропоучувањето, коешто како автентична наставна активност беше рамка за пренесување на значењето, релевантно за идната професија.

Во однос на другите три критериуми – **интераkција**, **поттикнување на критичкото мислење** и **обраќање**, ситуацијата беше поинаква. Некои студенти го задржуваа истото ниво, главно Ц1 или Ц2. Сепак, околу критериумот **поттикнување на критичкото мислење**, кај четворица студенти имаше напредок од рамништето Б2 на рамништето Ц1, дури понекогаш и до Ц2, или од рамништето Ц1 на рамништето Ц2; во однос на критериумот **интераkција**, двајца студенти напреднаа од рамништето Ц1 на Ц2, а во врска со критериумот **обраќање**, кај тројца студенти имаше напредок, од првиот до третиот час, од нивото Ц1 на нивото Ц2.

Во целина, врз основа на сумарните оценки (табела 1 – 5), може да се заклучи дека нивото на јазичната компетенција, во однос на критериумот **интераkција**, порасна од Ц1 на Ц2 од првиот до третиот час, оцените околу критериумот **поттикнување на критичкото мислење** се зголемија од Б2 на Ц1, додека кај критериумот **обраќање** генерално се задржаа на рамништето Ц1, од вториот до третиот час.

Меѓу факторите што придонеле за подобрување на успехот на студентите наставници, во однос на оценуваните аспекти на јазичната компетенција, покрај гореспоменатите психолошки фактори, посебно внимание заслужува улогата на формативното оценување.

Како што ќе видиме од анализата на резултатите од анкетата за евалуација на проектот, во следното потпоглавје, повратните информации од колегите и од менторот, како и самооценувањето, имале позитивен ефект врз развивањето на јазичните компетенции на студентите. Позитивното дејство на формативното оценување врз постигнуњата на идните наставници е констатирано и во други истражувања (Kincal & Ozan, 2018), а врз успехот на учениците од различни образовни нивоа во неколку студии, односно метаанализи (Fuchs & Fuchs, 1986; Black & William, 1998; Kingston & Nash, 2011).

Влијанието на повратните информации од наставникот ментор, од колегите и од самооценувањето врз развивањето на јазичните ком-

петенции на студентите наставници, како и на другите аспекти на истражувањето се дискутираат поподробно во следниот дел.

## **2.2. Втор дел од истражувањето**

### **2.2.1. Анализа на резултатите од анкетите за евалуација на проектот**

Во анкетата, спроведена во вториот дел од истражувањето, учество зеда сите петнаесет студенти наставници и деветнаесет студенти оценувачи. Прашањата во прашалниците беа главно од отворен тип и се однесуваа на нивното искуство од проектот (прилог бр. 4 и прилог бр. 5).

Преку прашалникот, студентите требаше да го искажат своето мислење за: инструментот за оценување, јасноста на дескрипторите, ефектот од примената на критериумите за оценување врз јазичните и наставните компетенции, влијанието на повратните информации од колегите и од менторите врз јазичните и наставните компетенции, придобивките од учеството во проектот, како и да дадат евентуални сугестии за подобрување на проектот.

### **Мотивација за учество во проектот**

Првото прашање се однесуваше на причините поради кои студентите зеле учество во проектот. Студентите наставници, како и поголемиот број од оценувачите, рекоа дека главните причини се: да ги проверат и да ги подобрат вештините за држење на наставата; да стекнат поголемо наставно искуство преку проектот, кој го сметале за интересен начин да научат нешто ново и да пороботат на намалувањето на анксиозноста, којашто ја имаат како неискусни млади наставници.

- (1) *I decided to participate in the ETP project to gain experience at first place, also to increase my self-confidence and to improve my English skills, to become more accurate and more fluent as well.*

‘Решив да учествувам во проектот, пред сè, за да добијам искуство, но и да си ја подобрам самодовербата и да си го подобрам знаењето на јазикот, да постигнам поголема точност и течноост при говорењето.’<sup>1</sup>

- (2) *I decided to participate with the purpose of becoming more confident in my teaching and gaining more micro-teaching experience. I realized that I could synthesize a part of the course material into lessons that would help with my overall understanding of the Methodology course.*

‘Решив да учествувам со цел да станам посигурна кога предам и да стекнам искуство од микропоучувањето. Сфатив дека можам да искористам дел од материјалот по Методика на часовите што ги држевме, што придонесува подобро да ја разберам наставата по Методика.’

- (3) *Mainly, I decided to participate in the ETP project because I wanted to see whether continuous evaluation would affect the way I teach. Apart from that, I have never been a part of a research project, and I wanted to see whether I would be capable of carrying out the assignments.*

‘Решив да учествувам во проектот, главно, бидејќи сакав да видам дали континуираното оценување ќе влијае врз начинот на кој ги држам часовите. Освен тоа, никогаш порано не сум била дел од истражувачки проект и сакав да видам дали ќе бидам способна да ги извршам сите активности.’

---

<sup>1</sup> преводот е направен од авторите

- (4) *My first instinct was to participate since I felt it could really help me in my future as a teacher. I feel like at this point, all the feedback we can get from experienced professors is more than welcome in shaping us to be good teachers in the future.*

‘Првичниот инстинкт ми беше да учествувам, бидејќи почувствував дека тоа ќе ми помогне во мојата идна професија како наставник. Чувствувам дека, во овој период, секоја повратна информација којашто ќе ја добиеме од нашите искусни професори ќе ни помогне да бидеме добри наставници во иднина.’

Некои од оценувачите наведоа и други причини. Тие рекоа дека се свесни за комплексноста на оценувањето и за давањето на соодветниот фидбек, односно на повратните коментари, сметајќи дека учеството во овој проект ќе им помогне да станат подобри во тоа. Тие, исто така, додадоа и дека очекувале ова искуство да им помогне при изборот на соодветниот наставен приод и на наставните техники при нивната работа во иднина, како наставници. Во продолжение следуваат некои од нивните коментари:

- (5) *I decided to participate in this project because I wanted to gain more experience related to both teaching and observing. I thought that the project could help me develop critical thinking towards some methods and techniques that I have to practice as a future teacher.*

‘Решив да учествувам во проектот, бидејќи сакав да стекнам поголемо искуство во однос на држењето на часови и на набљудувањето. Сметав дека проектот ќе ми помогне да заземам критички став кон одредени наставни методи и техники, кои ќе ги користам во иднина.’

(6) *I decided to participate in this project because it seemed very interesting to me. As an assessor, I can say that I had a lot of fun and learned a lot. I think this experience will benefit me in my future career.*

‘Решив да учествувам во проектот бидејќи ми се чинеше мошне интересен. Како оценувач, можам да кажам дека многу се забавував и научив многу. Мислам дека ова искуство ќе ми биде од полза за идната професија.’

(7) *I was willing to participate in order to enhance my knowledge of objective assessment and giving proper feedback.*

‘Сакав да учествувам за да си го подобрам знаењето за објективното оценување и за давањето на соодветен фидбек.’

(8) *I decided to participate in the ETP project mainly because I wanted to see how the lessons are organized, how much effort the student teachers need to organize them, and because I think that this experience will help me to reduce my anxiety for future classes.’*

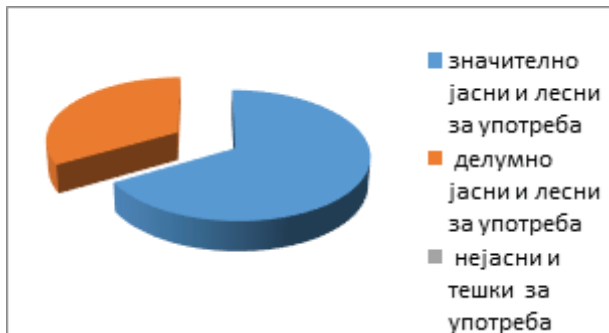
‘Решив да учествувам во проектот, главно, бидејќи сакав да видам како се организираат часовите, колку труд им е потребен на наставниците за да ги организираат, како и затоа што мислам дека ова искуство ќе ми помогне да си ја намалам анксиозноста на идните часови.’



## Перцепциите на студентите за инструментот за оценување

Со второто прашање од прашалникот (прашање 2а од прилог бр. 4 и прилог бр. 5), студентите добија задача да образложат дали има други аспекти на АЈНЦ коишто требаше да бидат во фокусот на истражувањето. Речиси сите, т.е. 14-мина од вкупно 15 студенти наставници и 19-темина оценувачи сметаа дека овие критериуми се доволни. Еден студент оценувач предложи додавање на оцени за меѓурамништата, бидејќи често се двоумел при оценувањето, додека четворица студенти дадоа предлог и за воведување на критериумот *организирање на часот* (англ. classroom management). Што се однесува на овој критериум, сметаме дека тој се опфаќа со делот интеракција кој, меѓу другото, се однесува на менаџирањето на динамиката и на организациските аспекти на часот, вклучувајќи ја и интеракцијата меѓу студентите. Аспекти на *организирање на часот* се содржат и во критериумите *развивање на критичкото мислење и обраќање*.

Со оглед на тоа што дескрипторите ги креиравме и ги адаптиравме врз основа на неколку дескриптори од ЗЕРПЈ (2018), а и претходно ги пилотиравме, сакавме да знаеме што мислат студентите учесници за нив. Затоа, во второто прашање (прашање 2б од прилог бр. 4 и прилог бр. 5), побаравме од нив да се изјаснат дали дескрипторите им биле значително јасни и лесни за употреба, делумно јасни или, пак, можеби, нејасни и тешки за употреба. И двете групи на испитаници, и студентите наставници (11-мина од 15) и студентите оценувачи (11-мина од 19), во голем дел, се изјасниле дека дескрипторите им биле значително јасни и лесни за употреба, но сепак, за некои од нив (четворица студенти наставници и осуммина студенти оценувачи), тие биле делумно јасни и употребливи (види графикон 1 и 2). Ова нè поттикнува да размислиме за ревидирање и за усовршување на критериумите во иднина, со цел тие појасно да се дефинираат и полесно да се употребуваат.



**Графикон 1:** Разбирливот на критериумите  
(Студенти наставници)



**Графикон 2:** Разбирливот на критериумите  
(Студенти оценувачи)

### **Информираност за критериумите за оценување**

Како професори и истражувачи, бевме свесни за важноста на прецизната и навремена информираност на студентите за целите на проектот и за критериумите на оценување. Затоа, го поставивме и прашањето дали информираноста влијаела на изведувањето на наставата (прашање 2в од прилог бр. 4). Студентите наставници (13-мина од 15) се изјасниле дека информираноста имала позитивно влијание, но го посочиле различниот интензитет на ефектот (мал, одреден или огромен). Некои од конкретните фрази кои ги користеле при опишувањето

на ефектот се: *it had a huge effect* ('значително влијаеше'); *it affected us a little* ('имаше мало влијание'); *I might say slightly* ('би рекла малку влијаеше'); *It had a certain effect* ('имаше извесно влијание'); *it did have an effect on my performance* ('влијаеше на мојата изведба'); *It had a positive effect* ('позитивно влијаеше'). Коментарите во врска со позитивните ефекти од транспарентноста при оценувањето се во неколку насоки. Упатеноста во критериумите за оценување и во начинот како тие да се користат придонела студентите подобро да се подготват за часовите, да се чувствуваат посигурно и поуспешно да ги одржат часовите.

При категоризацијата на одговорите, заклучивме дека студентите наставници биле свесни што ќе се оценува и ним им било јасно на што е поставен фокусот за време на подготовката за часот. Притоа, имале поголема свесност за пристапот и за употребата на критериумите за оценување, како и за чувство на леснотија при подготовката на часот.

Една студентка смета дека претходната запознаеност со критериумите за оценување немала влијание врз нејзините резултати. Друга студентка, врз која информираноста за критериумите негативно влијала, поради чувството на стрес и страв од ниска оценка, сугерира дека студентите треба да се информираат за петте нивоа, но не и за тоа каква оценка може да добијат, со цел да се намали стресот при оценувањето.

Важно е да се истакне дека мотивацијата за согледување на целиот процес е силна, и покрај првичната тензиичност и стресот, кои пак придонеле за зголемување на свеста за јазикот што се оценува. Речиси за сите студенти наставници, големо значење имала свесноста дека „... поважен од оценувањето е напредокот кој го трасира патот на целокупниот професионален развој.“

Според нас, одговорите на ова прашање се очекувани, бидејќи сметаме дека за успешно изведување на наставата е неопходно детално да бидат објаснети целите на задачите, очекувањата и критериумите

според кои студентите ќе бидат оценувани од колегите и од менторите, што придонесува за попозитивно чувство на подготвеност и сигурност при држењето на часот.

Ова е во согласност со претходноспоменатата констатација дека меѓу позначајните параметри што го определуваат успехот на формативното оценување се јасноста на критериумите, односно дескрипторите и претходната обука на учениците за нивната примена (Goodrich, 1996; Wanner & Palmer, 2018; Weaver, 1995). Исто така, истражувањата покажуваат дека како што се зголемува искуството на учениците од овие типови на оценување, така и ставовите кон нив стануваат сè попозитивни, слично како и останатите придобивки од нив (ibid.). Во прегледот на литературата веќе го истакнавме сознанието за ползноста од упатувањето на учениците за користењето на критериумите за оценување (Andrade & Du, 2007).

### **Влијанието на фидбекот на оценувачите и на менторите врз развојот на јазичните и на наставните компетенции**

Во продолжение, ги прашавме студентите наставници како влијаел фидбекот од оценувачите и од професорот на подобрувањето на нивната јазична компетенција како наставници, но и на подобрувањето на наставните вештини (прашање 3, прилог бр. 4). Од вкупно 15 студенти наставници, тринаесет се изјасниле дека фидбекот им бил многу користен бидејќи ги направил посвесни за нивната јазична изведба и им ја зголемил самокритичноста во однос на комплексноста и на точноста на јазикот којшто го употребуваат. Во таа насока, им влијаел позитивно и мотивирачки врз подобрувањето на јазичната компетенција, што се гледа и од следниве коментари:

*(9) The feedback had a positive effect on my English proficiency for teaching purposes – it made me more critical of how I phrased my*

*explanations and spurred me to think of exactly how I wanted to set up my questions, which also impacted my overall proficiency.*

‘Фидбекот имаше позитивно влијание врз мојата јазична компетенција како наставник. Станав повнимателна кога објаснував, кога поставував прашања, што влијаеше врз моето ниво на владеење на јазикот.’

(10) *The sessions helped me see my flaws and try to focus on them...*

‘Фидбек сесиите ми помогнаа да ги осознаам своите слабости и да се фокусирам на нив...’

Сепак, фидбекот немал секогаш позитивно влијание врз развојот на јазичната компетенција. Тоа е очигледно и од следниов коментар:

(11) *Maybe some of the comments that I received were irrelevant regarding my proficiency, yet some of the comments have drawn proved to be helpful.*

‘Можеби некои од коментарите за мојата јазична компетенција беа неважни, но некои коментари беа корисни.’

Според двајца од студентите наставници, коментарите понекогаш биле неважни, субјективни и престоги, па негативно влијаеле на нивната самодоверба. Ова укажување ја подразбира потребата од подолготрајно обучување на оценувачите за давање на конструктивни повратни информации. Свесни сме дека, освен општите насоки за давање на повратни информации, врз основа на шемите за оценување, поради временската рамка на проектот беше невозможно да се спроведе сериозна систематска обука за давање на конструктивен фидбек и за развивање на вештините за рефлексивност.

Во однос на влијанието на фидбекот врз подобрувањето на наставните вештини, студентите се изјасниле дека им бил ‘многу корисен’ (47 %) или ‘корисен’ (53 %). Соученичкиот фидбек најчесто бил стимулативен и корисен, како и повратните информации од наставниците ментори кои, покрај сугестии во врска со јазичните компетенции, им давале и насоки за подобрување на наставните вештини:

(12) *The trainer's feedback was more than helpful. The comments were objective and with additional information on how to improve my teaching skills.*

‘Фидбекот од професорката беше повеќе од корисен. Коментарите беа објективни и содржеа дополнителни насоки за тоа како да ги подобрам наставните вештини.’

(13) *The peer feedback after each micro- teaching session was very insightful because through their feedback I became more aware of my teaching skills and how to improve them.*

‘Фидбекот од колегите оценувачи, по секој одржан час, беше исклучително корисен бидејќи ми овозможи да станам свесна за своите наставни вештини и за тоа како да ги подобрам.’

Фидбекот делувал особено мотивирачки на студентите наставници бидејќи чувствувале дека им се развива професионалноста и дека стануваат подобри наставници, посвесни за употребата на различните наставни методи:

(14) *I became increasingly aware of how efficiently I employed my chosen teaching methods and the assessment made me think of ways in which I could improve the inefficient ones.*

‘Станав многу посвесна за тоа колку успешно ги избирам и ги применувам наставните методи, а оценувањето ме натера да размислувам како да ги усовршам постојните.’

Една студентка нагласи дека значително ѝ се подобрила вештината за поставување на прашања, како и вештините за активно слушање и за давање на позитивен фидбек.

(15) *I learned to ask the students more compelling questions and learned to be patient for the students to finish their thought instead of cutting them off. I believe I have become better at listening and giving positive feedback.*

‘Научив да поставувам поинтересни прашања и да ги слушам студентите повнимателно, без да ги прекинувам. Сметам дека ги усовршив вештините на слушање и давање на конструктивен фидбек.’

Еден студент сметаше дека станал свесен и за говорот на телото, што му овозможило да се чувствува порелаксирано на секој следен час. Исто така, неколку студенти ја нагласија мотивирачката улога на фидбекот за нивниот целокупен напредок:

(16) *The feedback I got really helped me pay more attention to the things they pointed out in order to be better for the sessions that followed.*

‘Точно знаев на што да се фокусирам на вториот и на третиот час; многу ме мотивираше тоа што станав свесна дека постепено напредувам.’

(17) *Helpful because we discussed the ‘good’ and the ‘bad’ aspects of our teaching.*

‘Ми помогна, бидејќи разговаравме за добрите и за лошите аспекти на нашите часови.’

Како што беше претходно нагласено, досегашните истражувања имплицираат дека повратните информации што ги добиваат учениците имаат суштествена улога во процесот на учењето, како и во постигнувањето на успехот, затоа што ги насочуваат и мотивираат и го трасираат патот на нивниот (само)развој (Bangert-Downs et al., 1991; Brinko, 1993; Butler & Winne, 1995; Crooks, 1988). Повратните информации од соучениците, како што констатирале истражувачите (Topping, 2017), се особено значајни за усвојувањето на продуктивните вештини (говорење и пишување), затоа што придонесуваат за создавање на релаксирана, стимулативна средина за учење и се доживуваат како помалку стресен начин на оценување од наставничкото оценување. Соученичкото оценување овозможува размена на мислења и подобрување на јазичните компетенции преку интеракција (ibid.). Нашето истражување потврди дека фидбекот од соучениците ќе биде пополезен

доколку тие претходно се обучат како да даваат повратни информации на конструктивен начин. Конструктивниот фидбек е едноставен, но фокусиран, релевантен, јасен и насочен кон исходите од учењето (Omer & Abdularhim, 2017).

Оттука, анализата на резултатите укажа на формативната улога на повратните информации во развивањето на јазичните и на наставните компетенции на студентите. Исто така, се потврди важноста од обучувањето на студентите и на наставниците за давање на конструктивен фидбек и за водење на дискусијата за време на фидбек сесиите, на таков начин, што тоа ќе придонесе за развивање на вештините на студентите за самоследење и за преиспитување на сопствената наставна практика. Дотолку повеќе, што овие вештини се фундаментот на доживотниот професионален развој. Овие сознанија, секако, ќе бидат од корист при планирањето на идните проекти од овој тип.

### **Влијанието на самооценувањето врз развојот на јазичните компетенции**

Студентите наставници требаше да го искажат и своето искуство од самооценувањето, одговарајќи на прашањето: *Какво беше влијанието на самооценувањето врз вашиот напредок како наставник?* (прашање 4, прилог бр. 4).

Дел од анкетираниите, на почетокот, биле скептични кон самооценувањето, плашејќи се да бидат искрени кон себеси и во однос на своите слабости, или сомневајќи се во своите способности за самооценување:

*(18) At first glance I was overwhelmed by the idea to assess my own teaching. I thought that I will not have the guts to be completely honest with myself on how well or how bad I was during the process, not even to mention how stressful was for me to note where could I improve my own teaching...*



‘Во почетокот, се плашев од помислата да се самооценувам во однос на тоа како го држам часот. Мислев дека нема да имам храброст сосема искрено да оценам колку добро ја држам наставата, а згора на тоа беше и премногу стресно да одредам како треба да се подобрам.’

*(19) At first, I thought that I can't assess myself because I didn't believe in myself so much, but in fact it is good to see how you see yourself.*

‘Прво мислев дека не можам да се оценам бидејќи не верував многу во себе, но всушност е добро да видите како гледате на себе.’

Но, студентите нагласија дека низ практиката, искуството од самооценувањето станувало сè попозитивно, а објективноста и севкупните придобивки се зголемиле. Како предности на самооценувањето, студентите ги истакнаа: развојот на мотивацијата, одговорноста кон учењето, самокритичноста и подобрувањето на наставните вештини. Меѓу другото, ја истакнаа и самосвесноста за своите силни и слаби страни, која се покажала како многу корисна, како во професионалниот така и во личниот живот:

*(20) ...Fortunately, the experience of doing self-assessment brought to me only success. In other words I could finally be objective and see myself without being too tough or overly self-critical. Overall, I could definitely say that having the opportunity to assess my own teaching only improved me as a teacher and as a person as well.*

‘За среќа, искуството од самооценувањето за мене значеше само успех. Со други зборови, конечно станав објективна и се перципирав себеси без да бидам престога или премногу самокритична. Општо земено, можам да кажам дека можноста

да се самооценам како наставник ме направи подобар наставник и подобра личност.’

*(21) At first, I thought that I can't assess myself because I didn't believe in myself so much, but in fact it is good to see how you see yourself. ..Self-assessment increased our motivation and interest level for better academic performance. It helped us to be more critical and we learn how to be more responsible for our own learning.*

‘Отпрвин, мислев дека нема да можам да се самооценам бидејќи не верував многу во себе, но всушност е добро да станеме свесни за тоа како гледаме на себеси... Самооценувањето ги подобри нашата мотивација и заинтересираност за академскиот успех. Ни помогна да бидеме покритични и поодговорни за сопственото учење.’

*(22) Self-assessing requires a fair amount of self-awareness which helps you realize your strengths and weaknesses, and is extremely helpful in every aspect of life, and that translates to teaching as well.*

‘Самооценувањето подразбира голема доза на самосвесност, која помага да ги разбереме нашите доблести и недостатоци и е исклучително корисно во секоја сфера од животот, а тоа се однесува и на наставата.’

*(23) As a teacher, self-assessment has helped me observe and modify my teaching practices... Self-assessment has made me implement teaching strategies more effectively, as it has allowed me to evaluate the impact of the said teaching strategies on my students.*

‘Како наставник, самооценувањето ми помогна да станам свесен за мојата наставна практика и да ја прилагодувам по потреба... Самооценувањето придонесе поуспешно да ги применувам наставните стратегии и да го оценам влијанието на овие наставни стратегии врз моите ученици.’

*(24) Self-assessment displayed as a useful tool which I would use for my future students too.*

‘Самооценувањето се покажа како корисна алатка, којашто во иднина ќе ја користам како наставник.’

*(25) Self-assessment helped me realize that looking into one’s own planning, classes and realization can greatly change and improve the way I teach.*

‘Самооценувањето ми помогна да сфатам дека размислувањето за планирањето и за реализацијата на часовите може во голема мера да го промени и да го подобри начинот на кој ја држам наставата.’

Можеме да заклучиме дека ставовите на студентите наставници кон самооценувањето се исклучително позитивни. На корисноста од повратните информации, од страна на самите ученици, при самооценувањето, како што видовме претходно, укажуваат многу студии во светски рамки (Andrade & Boulay, 2003; Andrade, Du & Wang, 2008; Ross et al., 1999). Придобивките кои ги истакнаа анкетираниите учесници во проектот се совпаѓаат со предностите на самооценувањето, коишто ги истакнале досегашните истражувања во светот (Davies, 2000; Pintrich, 2000): идентификување на силните и на слабите страни во учењето, зголемена метакогнитивна свест и мотивација за учење, што доведува до подобрување на успехот и на самодовербата. Особено значајни карактеристики на овој тип на формивното оценување, кои се основа на самостојното доживотно учење, се: развивањето на вештините за кри-

тичко мислење и преземањето на одговорноста за сопственото учење – клучни предуслови за развивањето на автономијата на учениците (Skillings & Ferrell, 2000). Ова е евидентно и во некои од коментарите, цитирани погоре.

Фактот дека недоумиците и предизвиците, со кои се соочуваат некои учесници во самооценувањето на почетокот, со текот на времето се намалуваат, говори за тоа дека важен аспект на самооценувањето е тоа да се спроведува редовно, а учениците претходно да се обучат. До истиот заклучок дошле и други истражувачи (Goodrich, 1996).

### **Оценка за сопствената изведба (студенти наставници)**

Студентите наставници беа замолени да ја оценат сопствената изведба на вториот и на третиот час, во однос на првиот и да ги образложат причините за оценката (прашање 5, прилог бр. 4). Сите 15-мина изјавиле дека нивната изведба на последователните часови била подобра, бидејќи правеле помалку јазични грешки, односно имале подобра контрола врз јазикот, или успеале да постигнат поголема течност и точност при изразувањето, на лексички, фонолошки и на граматички план. Исто така, им се подобрила вештината за поттикнување на критичкото мислење, како и другите наставни вештини, поуспешно воспоставиле комуникација со студентите, повешто го организирале времето во текот на часот и имале посигурна изведба, односно биле послободни додека го држеле часот. Како можни причини за подобра изведба ги наведуваат: релаксираноста, поради тоа што веќе знаеле што се очекува од нив; понатаму, поради корисните коментари, односно фидбекот од колегите и од наставниците – поддршката од колегите пред кои држеле час; стекнатото искуство од набљудувањето на други часови и анализата на часот што го одржале, што најверојатно, придонело за поголем ентузијазам за држење на наставата.

Следното прашање во прашалникот за студентите наставници се темели на нашата дискусија при планирањето на проектот, кога како тим се прашувавме дали резултатите би биле подобри и дали искуството на студентите ќе беше поинакво доколку проектот беше спроведен на крајот од седмиот семестар или на крајот од студиите, во текот на осмиот семестар. Спротивно на нашите очекувања, дека можеби крајот на студиите ќе даде подобри резултати, бидејќи сметавме дека тогаш студентите ќе имаат поголеми познавања од теоријата и од практиката по Методика, дел од студентите наставници (n=5) изјавиле дека е подобро што работеле во седмиот семестар. Тие ги навеле следниве причини за тоа: биле порелаксирани, бидејќи испитите им се главно во летниот семестар; искуството што го стекнале им помогнало на почетокот на практиката по Методика, односно додека држеле часови во основно училиште во текот на седмиот семестар; им се отвориле нови видици кон материјалот што го учат по Методика. Четворица студенти, сепак, сметаат дека можеби ќе било покорисно доколку проектот се одвивал во осмиот семестар, поради тоа што во тој случај би имале поголемо искуство од наставата по Методика и од хоспитациите. Четворица студенти, пак, сметаат дека е сеедно дали проектот се реализира во седмиот или во осмиот семестар.

### **Искуството од користењето на критериумите за оценување на јазичната компетенција (студенти оценувачи)**

Во продолжение, ги прашавме оценувачите да го искажат своето мислење во врска со користењето на критериумите за оценка на јазичната компетенција, односно дали имале потешкотии, применувајќи ги (прашање 3, прилог бр. 5). Повеќето од нив рекоа дека критериумите биле јасни и убаво образложени за време на обуката, така што било лесно да се применат. Во неколку случаи, студентите споменуваат де-

ка имале дилеми при толкувањето на поединечните дескриптори, но го истакнаа и недостатокот на искуство, како фактор кој влијаел врз сигурноста при оценувањето и во текот на расчистувањето на дилемите. Тие нагласија дека објаснувањата кои ги добиле од менторите на почетокот многу им го олесниле оценувањето. Во продолжение се некои од нивните коментари:

*(26) The ETP scales were easy to work with, everything was noted nice and clear, and the explanations we received at the beginning of the project from the professors were all very helpful in the understanding of the criteria and the things we need to notice during the project.*

‘Критериумите за оценување беа лесни за примена, сè беше образложено убаво и јасно, а објаснувањата што ги добивме од професорите на почетокот на проектот беа многу корисни за разбирање на критериумите и на сето она на што требаше да се фокусираме за време на проектот.’

*(27) This was my first such experience. However the instructions were clear and I had no difficulties.*

‘Ова ми беше прво искуство од овој тип. Меѓутоа, насоките беа јасни и не ми претставуваше проблем.’

*(28) My experience using the ETP scales was good, the explanations provided under each scale were very accurate and understandable so I did not have any difficulties and because of those explanations I was able to assess my colleagues perfectly.*

‘Имав позитивно искуство со критериумите за оценување, објаснувањата во рамките на дескрипторите беа многу јасни и разбирливи, така што немав потешкотии и можев лесно да ги оценам колегите.’

Понатаму, двајца оценувачи го изразија и ставот дека презентациите на студентите наставници понекогаш не соодветствувале на барањата на критериумите<sup>2</sup>, што им претставувало тешкотија при оценувањето:

(29) *Sometimes it was hard to assess the students because they didn't follow the criteria closely.*

‘Понекогаш беше тешко да се оценат студентите бидејќи тие не ги следеа доследно критериумите.’

(30) *Personally, I had no problem using the assessment criteria, it's just that sometimes the criteria didn't really relate to the classroom presentations/topics.*

‘Лично, немав проблем да ги користам критериумите за оценување. Понекогаш, презентациите/темите не беа во согласност со критериумите.’

Подолу се цитирани коментарите на оценувачите, коишто нагласија дека понекогаш им било тешко да направат разлика меѓу рамништата и да ги оценат наставниците точно, што најверојатно се должи на немањето на доволно искуство од оценувањето.

(31) *It is difficult for me to place a student in a category/level. I'm sometimes confused as to the correct level, but it might be because I still don't have experience and it's not easy for me.*

---

<sup>2</sup> Студентите наставници главно беа насочени да одберат наставни активности и начин на презентација на материјалот, којшто ќе соодветствува на критериумот според кој беа оценувани. На пример, доколку беа оценувани според критериумот *интеракција*, требаше да осмислат наставни активности кои вклучуваа интеракција со и меѓу студентите. Доколку, пак, се фокусираа на критериумот *поттикнување на критичкото мислење*, требаше да се креираат активности за развивање на критичкото мислење кај студентите.

‘Тешко ми е да ги поставам студентите во соодветна категорија/ниво. Понекогаш ме збунува соодветното ниво, но тоа може да е така бидејќи сè уште немам искуство и не ми е баш лесно.’

*(32) I find it hard to ‘label’ a person in one category – I find myself putting them between categories, making a distinction is hard.’*

‘Ми беше тешко да оценам една личност во една категорија – се фаќам себе си како ги ставам во две категории, тешко ми е да направам разлика.’

*(33) In my opinion, the scales were very thoroughly presented for each criterion. However, I had difficulties distinguishing some minor details in them and sometimes I was confused if that little difference would bother me to put the “teacher” in higher or lower level.*

‘По мое мислење, дескрипторите се многу јасно претставени за секое ниво. Но, имав тешкотија да забележам разлика во деталите и понекогаш бев збунета, па не знаев дали наставникот да го оценам со пониското или со повисокото рамниште.’

*(34) The assessment criteria were quite clear and easy to follow, serving as a guide.*

*Sometimes it was difficult to place students in a specific level because they had varying characteristics of two levels.*

‘Критериумите за оценување се многу јасни и лесни за следење и ни служат како водич. Понекогаш беше тешко да се стават студентите наставници на одредено рамниште бидејќи покажуваа карактеристики својствени за две различни рамништа.’

Еден оценувач сметаше дека и времето кое им беше дадено за да ја формираат оцената имало влијание, па, според него, тоа било многу кратко.

*(35)... 15 minutes was not enough time for me to assess.*

‘... беше тешко за 15 минути да се даде соодветна оценка.’



Анализата на одговорите на прашањето за искуството од користењето на критериумите за оценување ја потврди потребата од прецизно дефинирање на дескрипторите, како и од обучување на оценувачите за оценувањето, на која укажавме претходно. Веќе споменавме дека успехот на формативното оценување, во голема мера, зависи од јасноста и од прецизноста на дескрипторите, а добро конципираните дескриптори имаат двојна функција – служат за оценување и за поттикнување на развојот затоа што од нив може да се учи (Stiggins, 2001; Andrade & Du, 2005). За позитивното искуство од формативното оценување придонесува запознаеноста на учениците со целите и со инструментите на оценувањето, како и претходната подготовка за нивна примена. Придобивките од овој вид на оценување се уште поголеми, доколку учениците се вклучат во подготовката на дескрипторите (Davies, 2000).

### **Ефектот од примената на критериумите за оценување врз разбирањето на наставните компетенции и врз развивањето на вештините за оценување (студенти оценувачи)**

Следното прашање беше наменето за оценувачите и се однесуваше на ефектот од примената на критериумите за оценување врз разбирањето на наставните компетенции и врз развивањето на вештините за оценување (прашање 4а и б, прилог бр. 5). Беа истакнати следниве аспекти, коишто студентите оценувачи ги осознале со учеството во овој проект, а кои се однесуваа на наставните компетенции:

1) оценувањето е суштински дел од наставата;

*(36) I realized that student assessment is an essential part of teaching and good teaching cannot exist without good student assessment.*

‘Сфатив дека оценувањето е суштествен дел од наставата и дека нема добра настава без добро оценување.’

(37) *I would say that the effect was great.*

‘Би рекла дека (ефектот од примената на критериумите за оценување врз разбирањето на наставните компетенции) беше голем.’

- 2) искуството од овој проект, за оценувачите, придонело за појасно согледување на комплексноста на наставата, на сите аспекти и на различните критериуми коишто треба да се земат предвид;

(38) *I now understand how much goes into teaching even a single lesson.*

‘Сега сфаќам колку е комплексно држењето на часот.’

- 3) станале свесни дека постојат различни начини за организирање и за планирање на часовите, што доведува до подобрување на организацијата на времето на часот и до подобра примена на теоријата во практиката. Студентите ја нагласија и важноста на дадената можност да бидат во улога на наставници и да учат едни од други преку меѓусебното набљудување;
- 4) станале посвесни за различните аспекти на наставата, меѓу кои и за употребата на одредени јазични изрази, неопходни за водењето на часот. Беше посочена и важноста и потребата од поголема суптилност и природност на наставниците;

(39) *It drew my attention to certain aspects of teaching and proficiency that I may have unconsciously undermined or brushed off. How it is important to implement everything you know in an unobtrusive way so that the students can absorb what you are teaching more naturally and implicitly.*

‘Ме натера да размислам за некои аспекти на наставата и за јазичните компетенции, за кои не бев многу свесна, како и за

тоа дека е важно целото знаење да се примени на ненаметлив начин за да можат студентите да го впијат поприродно и незабележливо.’

- 5) искуството како оценувачи влијаело подобро да се разберат наставните компетенции, да се поврзе теоретското знаење од Методика со практиката и тие да станат посвесни за тоа што е прифатливо, а што неприфатливо однесување во училиницата.

*(40) My previous knowledge from our Methodology classes from these past two years helped me a lot. I could see myself thinking of more specific terms and noticing methods that we have a theoretical basis for in a practical manner.*

‘Претходното знаење од предметот Методика многу ми помогна. Можев посуптилно да размислувам и да ги забележам во практиката методите за кои имавме теоретско предзнаење.’

*(41) Applying the assessment criteria helped me understand the teacher competences. I didn't have any difficulties.*

‘Примената на критериумите за оценување ми помогна да ги разберам наставните компетенции. Не беше тешко.’

*(42) The assessment criteria helped me to better understand how one teacher should behave in front of his/her students and what is acceptable and what is not.*

‘Критериумите за оценување ми помогнаа да разберам како еден наставник треба да се однесува во училиницата.’

*(43) I'm more aware of what I should do in the classroom now.*

‘Посвесна сум за сето она што треба да го правам на часот.’

Што се однесува на ефектот од примената на критериумите за развивање на вештините за оценување, студентите ги потенцираа следниве аспекти:

- 1) Усовршување на вештините за оценување. Според нив, тие научиле како појасно, попрецизно и пообјективно да оценуваат, односно им се развила свесноста за улогата што ќе ја имаат како идни оценувачи;

*(44) It has made me more aware of the wide range of criteria used in assessment and how crucial it is to be aware of all the aspects that govern objective evaluation. 'Станав посвесна за различните критериуми за оценување и за тоа колку е важно да се биде свесен за принципите на објективното оценување.'*

*(45)... to pay attention to details but also at the same time to see the whole picture. It also acquainted me more in-depth with what each proficiency level requires.*

*'... да обрнувам внимание на деталите, но истовремено да ја видам и големата слика. Стегнав продлабочен увид во компетенциите кои се потребни за секое рамниште.'*

*(46) Using the assessment criteria I improved my assessment knowledge and skills on a higher level.*

*'Применувајќи ги критериумите за оценување, го подобрих знаењето и ги унапредив вештините за оценување.'*

- 2) подобрување на вештините за слушање со разбирање, поради неопходноста од внимателно слушање за време на оценувањето, со што се зголемила и објективноста при оценувањето.

*(47) It definitely developed my listening and comprehension skills, because I had to be attentive; made me think more outside the box and made me more objective and fair.*

‘Ги развив вештините за слушање со разбирање затоа што морав да внимавам. Почнав да размислувам покреативно и станав пообјективна и пофер при оценувањето.’

### **Професионални и лични придобивки од учеството во проектот**

Едно од прашањата, коешто им го поставивме и на студентите наставници и на студентите оценувачи, се однесуваше на тоа кои се, според нив, нивните лични и професионални придобивки од учеството во проектот. Општите впечатоци од учеството во проектот беа позитивни. Следниве коментари илустрираат дел од професионалните, но и личните придобивки кои ги споменаа:

*(48) Professional - I got the chance to learn many teaching strategies which are applicable to any young/adult learners. Personal – made me think more objectively, sharpened my perceptive skills and improved my language usage/awareness.*

‘Професионално, добив шанса да научам многу наставни стратегии што може да се применат и на помлади и на повозрасни изучувачи. Лично, ме натера да мислам пообјективно, ми ги подобри јазичните вештини/ свесноста.’

*(49) A lot can be learned from this project. We can learn how to be good teachers, how to be good assessors and listeners. I am honored to be part of the project.*

‘Многу може да се научи од овој проект. Можеме да научиме како да бидеме добри наставници, како да бидеме добри оценувачи и слушатели. Чест ми е што бев дел од проектот.’]

*(50) This project helped me to improve and develop my language and assessment competences. Now, I am able to tell the negative*

*sides as well as the positive sides of someone's presentations using the criteria. Participating in this project was a great opportunity and experience as well. I wish we could go on with the project.*

‘Овој проект ми помогна да ги подобрам и да ги развијам јазичните и оценувачките вештини. Сега можам да ги видам позитивните и негативните страни од нечие презентирање преку употребата на критериумите. Учесството во овој проект беше навистина одлична можност и искуство. Би сакал/а да продолжи.’

Речиси сите студенти наставници рекоа дека е најважно искуството кое го добиле, како професионално така и лично. Во однос на професионалните придобивки, тие ги наведоа следниве: развивање на комуникациските вештини и на вештините за организирање на динамиката на часот; развивање на вештините за справување со тешкотиите во наставата, меѓу кои и оние за управување со времето; стекнување на искуство и знаење за креирање на наставните материјали и задачи, како и за планирање на наставата. Особено драгоцен биле: можноста да се напредува преку фидбекот од колегите и од менторите, како и практичното искуство, како дополнување на редовната практика по предметот Методика. Понатаму, како придобивки беа истакнати и развивањето на вештината за говорење пред публика и ослободувањето од тремата, срамежливоста и стекнувањето на самодоверба. Всушност, подобрувањето на самодовербата и на комуникациските вештини се и меѓу најчесто споменуваните лични придобивки.

*(51) I believe I have more experience now in regards to teaching students, also learning not to panic when something doesn't go according to what you planned but instead use it to your advantage.*

‘Верувам дека сега имам поголемо искуство во однос на наставата наменета за студенти, па не паничам кога нешто нема да

се одвива според планот, туку тоа знам да го искористам и да го претворам во предност.’

*(52) From the beginning of the class I could not maintain a consistent control of complex language and could not express myself fluently due to stress. Nevertheless, the students, especially those sitting in first row, were cooperative and helped me relax. I think that this was a way for me to break the ice when it comes to lecturing and I hope that there will be an improvement.*

‘Од почетокот на часот, поради стресот, не можев целосно и постојано да користам комплексен јазик и не можев да зборувам течно. Сепак, студентите, особено оние што седеа во првите клупи, соработуваа со мене и ми помогнаа да се релаксирам. Мислам дека на овој начин го скршив мразот и се надевам дека со текот на времето само ќе напредувам.’

*(53) I gained a lot of experience and my confidence is at a higher level now.*

‘Стегнав големо искуство и самодовербата ми е на повисоко ниво сега.’

*(54) There are much more benefits of participating in this project than I expected. During the micro-teaching sessions, I worked on my shyness, public speaking problems, establishing communications with students and realizing that every difficulty can be overcome with effort and dedication.*

‘Има многу повеќе придобивки од учеството во овој проект отколку што очекував. За време на микросесиите, работев на мојата срамежливост, на проблемите со говорењето во јавност, на воспоставувањето на комуникацијата со студентите и сфатив дека секој проблем може да се реши со труд и со посветеност.’

(55) *Among the most crucial benefits, in my opinion, are becoming aware of how evaluation can impact practice, getting the chance to structure a small teaching task, and learning whether one's students truly grasp what they're being taught.*

‘Меѓу најголемите придобивки, по мое мислење, е свесноста како оценувањето може да влијае на практиката, како може да се структурира една наставна задача и колку, всушност, студентите научиле од часот.’

Во однос на личните придобивки, студентите наставници споменаа дека станале поупорни, попосветени, покреативни, потолерантни и посвесни за себе и за својот настап како наставници, посвесни за студентите и за квалитетот на она што го научиле:

(56) *My personal benefits are in terms of increasing my self-esteem and self-confidence to speak and teach in front of an audience.*

‘Моите лични придобивки се во однос на зголемувањето на самодовербата и на самопочитта, кои се нужни за да зборувам и предавам пред публика.’

(57) *I am not a very shy person in general, but it did help with my nervousness of speaking in front of an audience of strangers. It helped me realize the length needed for different teaching purposes and techniques. It helped me try to be more efficient in my lesson planning in the future.*

‘Во суштина, не сум многу срамежлива личност, но учеството ми помогна со тремата од зборување пред публика која не ја познавам. Ми помогна да сфатам и колку време е потребно за реализирање на различни наставни цели и техники. Ми помогна да бидам поефикасен при планирањето на часот во иднина.’



(58) *Some of the benefits were freeing myself in talking in a public setting and being able to put the theoretical aspect of EFL Methodology in practice.*

‘Некои од придобивките беа: да се ослободам од тремата од јавен настап и да се оспособам да ги применим теориските аспекти на Методиката на наставата по странски јазик во практиката.’

Оценувачите, пак, од друга страна, наведоа некои други придобивки од проектот. Сите тие сметаат дека станале поискусни оценувачи, со тоа што ја совладале несигурноста при оценувањето и ги надминале јазот и непријатноста што ги чувствувале, затоа што требало да ги оценуваат своите колеги. Во таа насока, тие станале пообјективни, со поголема емпатија и свесност за начинот на кој го даваат фидбекот и на кој тој се прифаќа – како позитивниот фидбек така и сугестиите кои ги добиле од колегите, односно од студентите наставници, за подобрување на оценувањето.

(59) *Having the opportunity to be involved in this project I gained a close-up experience as an assessor and I also had the opportunity to share my notes with the students being assessed, which I hope were helpful for them.*

‘Можноста да бидам дел од овој проект ми помогна да добијам искуство како оценувач, па можев да ги споделувам моите забелешки со студентите кои беа оценувани и на кои се надевам дека им беа корисни.’

(60) *Learning to be as objective as possible, with friends especially (putting personal feelings aside).*

‘Научив да бидам колку што е можно пообјективен, особено со пријателите (притоа, ставајќи ги чувствата настрана).’

(61) *This project was a great way to warm up to the whole idea of evaluating someone, without feeling guilty or self-aware, with a rather objective outlook.*

‘Овој проект беше одлична можност да се реализира идејата за евалуација, без да се чувствувам виновен или самосвесен, низ објективна перспектива.’

(62) *The benefits are tremendous as I was given the opportunity to evaluate someone’s skills and proficiency levels without being biased and anxious about giving comments and feedback.*

‘Придобивките се големи бидејќи ми беше дадена можност да ги оценам вештините на другите, како и нивото на знаењето на јазикот, без да бидам субјективен и нервозен поради тоа што давам коментари и фидбек.’

(63) *I can be my own assessor whenever I teach. I believe I can easily pin point flaws and positive traits in the classroom.*

‘Сега можам сам/а да си се оценувам, кога и да предавам. Верувам дека лесно можам да ги осознаам недостатоците и позитивните аспекти од часот.’

Постојанато фокусирано набљудување им помогнало да станат посвесни за сите аспекти на часот (наставните стратегии и начините на планирање на часот), но и за различните начини на презентирање на идеите, дури и за некои интернет-апликации, коишто може да се употребат во наставата.

(64) *I found the project as very interesting way to improve my knowledge for teaching. By watching other students teach I learned how to cope with certain situations in the classroom and different ways to present ideas, apps I can use when teaching and to always come prepared.*

‘За мене, проектот беше интересен начин да си го подобрам знаењето за држење на часот. Преку набљудувањето на часовите на другите студенти, научив како да сесправам со одредени ситуации во училницата, како и различни начини да ги презентирам идеите, да ги применувам апликациите и секогаш да бидам подготвен/а за часот.’

Воедно, тие сфатиле и колкаво е значењето на добрата подготвеност на наставникот за часот. Со оглед на тоа што нивната задача беше следење на часот, тие сметаат дека тоа придонело за подобрување на вештината за слушање, фокусирајќи се на сопствените и на туѓите грешки. Во таа насока, сметаат дека им се подобрила перцепцијата за употребата на соодветниот јазик во даден контекст.

*(65) I learned how to listen to every single thing in the classroom, to pick up mistakes, and that way I learn from other’s mistakes.*

‘Научив да слушам сè во училницата, да ги согледувам грешките и да учам од туѓите грешки.’

На крајот, целокупното искуство придонело кај нив да се развие поголема љубов кон професијата, бидејќи сфатиле дека нивното мислење е вреднувано и прифатено од страна на студентите наставници и од наставникот ментор.

*(66) I was able to experience team work because we had a meeting with our professor and the other assessors after the first lecture and that was very beneficial as we discussed everything that was unclear or difficult for us, and also this project made me love my profession as a teacher even more because I was involved in the classroom and my opinion was heard and validated.*

‘Искусив работа во тим бидејќи имавме состаноци со професорката и со другите оценувачи по првиот час и тоа беше многу корисно, бидејќи дискутиравме за сè што беше нејасно и теш-

ко за нас. Исто така, преку овој проект ја засакав професијата уште повеќе, бидејќи бев инволвиран/а во часовите и моето мислење беше слушнато и вреднувано.'

Во продолжение, на учесниците им беше дадена можноста да понудат дополнителни коментари за аспектите кои ги согледале во рамките на проектот, а кои не биле опфатени во прашалникот. Иако повеќето од студентите наставници немаа дополнителни коментари (што е и честа практика при пополнувањето на прашалниците во нашата образовна средина), сепак, неколкумина студенти наставници изразија благодарност за можноста да учествуваат во проектот, велејќи дека тоа било „убаво искуство“ за нив и дека „уживале додека учествувале во проектот“. Еден од студентите истакна: „Идејата за проектот беше одлична. Ни овозможи да напреднеме и да се подготвиме како наставници за реалноста.“

Студентите оценувачи, пак, освен што истакнаа дека проектот бил „убаво, позитивно искуство“, се изјаснија дека научиле нови работи и дека сметаат оти развиле клучни наставни вештини, како што е објективното оценување.

### **Недостатоци на проектот и предлози за подобрување**

На крајот од прашалникот, ги замоливме сите студенти кои учествуваа во проектот да споделат доколку се соочиле со некакви тешкотии за време на проектот и да дадат предлози за можното негово поинакво осмислување или подобрување во одредени фази. Дел од студентите, поточно шестмина студенти наставници и двајца студенти оценувачи немаа сугестии. Она што е заедничко во одговорите на студентите наставници и на студентите оценувачи е дека, според повеќето од нив, најголем недостаток било краткото времетраење на часот што го држеле:

*(67) Trainees should be given more than 15 min in order for them to successfully carry out all the exercisers they have planned without rushing or worrying about time constrains.*

‘Студентите наставници треба да имаат повеќе од 15 минути за успешно да ги реализираат планираните активности, без да брзаат и да се грижат за временското ограничување.’

Неколкумина студенти предложија да имаат на располагање повеќе часови, коишто ќе траат најмалку 20 минути, а најоптимални, според нив, би биле 25, односно 30 минути. Исто така, тие сметаа дека проектот би можел да трае подолго, а со тоа и обуката да биде подолга. Очекувано, имаше разлики во перцепциите на студентите учесници, па така, еден студент наставник предложи поунифициран пристап при давањето на повратните информации, додека тројца студенти оценувачи како отежнувачки околности ги нагласија: следењето на часот, кое се одвиваше истовремено со оценувањето и пишувањето на коментарите. Поради тоа, задачата ја доживувале како особено комплексна. Еден од анкетираниите сметаше дека некои студенти наставници не се придржувале прецизно до критериумите, односно давале коментари кои не се однесувале на критериумите за оценување. Понатаму, како поспецифичен го издвојуваме коментарот дека не било лесно да се оценуваат трите аспекти на говорната компетенција, истовремено.

Добиените одговори ни даваат јасна насока за подобрување на планираните проектни активности, особено од аспект на времетраењето на часовите и на обуката за давање на повратни информации, односно структурирањето на типот на коментарите што студентите ги даваат едни на други.

Сакаме да ја истакнеме и свесноста на тројца од студентите оценувачи, кои рекоа дека било тешко да се постигне објективност при оценувањето, бидејќи студентите се познаваат меѓу себе, односно се колеги од истата катедра.

Двајца од студентите оценувачи сметаат дека студентите наставници треба и да се поотворени при примањето на коментарите и на фидбекот, а еден од оценувачите спомна дека самите студенти оценувачи треба да се поодговорни за типот и за природата на коментарите кои ги даваат.

### **2.3. Заклучни согледувања**

Во првиот дел на овој труд ја нагласивме улогата на јазичните компетенции на наставниците по странски јазик, како столб на наставните компетенции, и нивното влијание врз квалитетот на наставата, од една страна и професионалниот идентитет на наставниците, од друга страна. Укажавме на подредената положба на јазичните компетенции на идните наставници по странски јазик на додипломско ниво во светски рамки, како и на нивното сфаќање како општи јазични компетенции. Потребата од рedefинирање на јазичните компетенции на наставниците, од аспект на специфичностите на струката, како специјални вештини кои се темелат на особеностите на наставниот дискурс, беше еден од основните мотиви за овој проект. Притоа, регулативната, поучувачката и дијалошката функција на наставничкиот говор ги операционализиравме преку петте критериуми за оценување, делумно адаптирани од ЗЕРПЈ (Council of Europe, 2018), како основа на инструментот што се користеше за самооценување, соученичко и наставничко оценување.

Проектот „Развивање на јазичните компетенции на идните наставници по англиски јазик со имплементирање на ЗЕРПЈ (Заедничката европска референтна рамка за јазиците)“ ги потврди сознанијата од истражувањата, споменати во теорискиот дел на овој труд и покажа дека формативното оценување има позитивен ефект врз јазичните компетенции на студентите. Активното вклучување на студентите во про-

цесот на оценувањето, за учење преку самооценување и соученичко оценување, резултираше со повеќекратни придобивки. Користејќи ги деталните дескриптори од инструментот за оценување, адаптиран од ZEPPI (ibid.), кои беа претходно пилотирани и ревидирани, студентите станаа посвесни за комплексноста на целните јазични компетенции. Како што видовме од претходните истражувања, креирањето на јасни и разбирливи дескриптори е еден од значајните предуслови за успешно оценување и тоа подразбира процес на пилотирање и ревидирање. Вклучувањето на студентите во составувањето на дескрипторите би го направило овој процес уште потранспарентен и помотивирачки.

Подготвувајќи ги и реализирајќи ги часовите, фокусирани на однапред определено јазично подрачје, одразено низ критериумите за оценување, студентите станаа посвесни за суптилноста на жанровските обележја на англискиот јазик за наставни цели. Под влијание на повратните информации од колегите, менторите и од самооценувањето, тие ги увидоа силните и слабите страни на своите јазични и наставни компетенции, што делуваше мотивирачки врз подобрувањето на нивната јазична перформанса и на наставните вештини. Од друга страна, пак, оценувањето на колегите им помогна на студентите оценувачи да ги усовршат вештините за оценување и потемелно да ја согледаат комплексноста на наставните компетенции. Како дополнителни придобивки од формативното оценување, покрај подобрувањето на мотивацијата и на успехот, студентите ги посочија зголемувањето на самокритичноста, критичкото мислење, одговорноста кон учењето, професионалната свест и љубовта кон професијата. Вештините за самоанализирање и за критичко преиспитување на сопствената наставна практика се двигател на професионалиот напредок на наставниците и тие треба континуирано да се негуваат. Во таа смисла, се констатираше потребата од обучување на оценувачите за давање на конструктивен фидбек, како и на студентите наставници за самооценување и саморефлексија.

Позитивното влијание на формативното оценување можеше да се лоцира како на професионален така и на личен план. Освен гореспоменатите професионални придобивки, студентите ги истакнаа и следниве: стекнување на вештини за справување со предизвиците при држењето на часовите; за планирање на часовите и за креирање на наставните материјали. Напредокот на личен план опфаќаше: развивање на комуникациските вештини, критичкото мислење и вештините за слушање, јакнење на самодовербата, упорноста, посветеноста и креативноста.

Сознанијата од овој проект може да послужат како рамка за осмислување на студиските и предметните програми на факултетите кои образуваат наставници по странски јазици, во насока на усовршувањето на инструментите за оценување на јазичните компетенции и на пошироката примена на формативното оценување. Професионалните потреби на идните наставници треба континуирано да се анализираат од аспект на глобалните и на локалните образовни цели и да се земат предвид при креирањето на предметните програми, наставните материјали и на инструментите за оценување. Развивањето на јазичните компетенции на студентите, од перспективата на специфичностите на идната професија, би овозможило пофокусирано и поцелисходно профилирање на идните наставници.

Се надеваме дека овој проект ќе биде поттик за многу идни проекти, кои кај идните наставници ќе ги развиваат наставните компетенции, ентузијазмот кон професијата и професионалната свест.



## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

### А. Единици на кирилица

- Закон за наставници во основните и средните училишта. (2015).  
<https://www.pravdiko.mk/wp-content/uploads/2019/09/Zakon-za-nastavnitsite-i-struchnite-sorabotnitsi-vo-osnovnite-i-srednite-uchilishta-05-08-2019.pdf>
- Никодиновска, Р. & Трајкова, М. (2018). *Евалуацијата во наставата по француски и по италијански јазик*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.- [http://www.ukim.edu.mk/e-izdanija/FLF/Evaluacijata\\_vo\\_nastavata\\_po\\_francuski\\_i\\_po\\_italijanski\\_jazik.pdf](http://www.ukim.edu.mk/e-izdanija/FLF/Evaluacijata_vo_nastavata_po_francuski_i_po_italijanski_jazik.pdf)
- Николовска, А. (2015). За самооценувањето на учениците: можности и предизвици. *Литературен збор*, 4-6, 141-150.
- Основни професионални компетенции и стандарди за наставници*. (2016). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование.
- Попоски, К. (2005). *Училишна докимологија*. Скопје: Китано.
- Талевски, Ј.Д. & Јанушева, В. (2015). *Аспекти на оценувањето*. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет.

### Б. Единици на латиница

- Abdelrahman, M. & Qbeitah, A. (2009). The effect of teachers' error feedback on students' self correction ability. *European Journal of Social Sciences*, 12(1), 142-156.
- Ainswort, L. & Christinson, J. (1998). *Student generated rubrics*. Orangeburg, NY: Dale Seymour.

- Alghazo, K., Abdelrahman, M. B., & Qbeitah, A. A. (2009). The Effect of Teachers' Error Feedback On University Students' Self-Correction Ability. *European Journal of Social Sciences*, 12(1), <https://scholar.google.co.id/scholar>.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, M: Pearson Education Group.
- Andrade, H. (2001). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-18.
- Andrade, H. & Boulay, B. A. (2003). The role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Knowing what counts and thinking about quality: students report on how they use rubrics. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(4), <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 159-181.
- Andrade, H. & Du, Y. & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13.
- Andrews, S. (2007). Researching and Developing Teacher Language Awareness: Developments and Future Directions. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 945 – 959). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arter, J., Spandel, V., Culham, R. & Pollard, J. (1994). The impact of training students to be self-assessors of writing. Paper presented at the *Annual meeting of American Educational Research Association*, New Orleans.

- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arter, J. & Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Barnes, A. (2009). Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 199-219). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service teacher training programmes: killing two birds with one stone. *System*, 18(1), 97-105.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Black, P. & Harrison, C. (2001). Self- and peer-assessment and taking responsibility: The student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83(302), 43-49.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Bondi, M. & Poppi, F. (2007). Devising a language certificate for primary school teachers of English. *PROFILE* 8, 145-164
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education* 18, 529-549.
- Brinko, L. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. *Journal of Higher Education*, 64, 574-593.

- Brown, H.D. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Bygate, M. (2009). Speaking. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). (2009). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cartney, P. (2010). Exploring the Use of Peer Assessment as a Vehicle for Closing the Gap between Feedback Given and Feedback Used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21, 257-72.
- Chambless, K. S. (2012). Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 141-162.
- Chu, S. (2011). Assessment of English Language Learners. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(6), 244-248.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Cullen, R. (2002). The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp.219–238). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Davies, A. (2000). *Making classroom assessment work*. Courtney, British Columbia, Canada: Connections.
- Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., Guoxing, Y. & Lawson, H. (2005). Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment. Protocol. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dochy, F., Gijbels, D. & Segers, M. (2006). Learning and the emerging new assessment culture. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present, and future trends* (pp.191-206). Oxford, Amsterdam: Elsevier.
- Doughty, C. & Varela, E. (2001). Communicative focus on form. In: Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York: Cambridge University Press, 114-138.
- Elder, C. (1994). Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations*, 29(2), 9–19.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? *Language Testing*, 18(2), 149–170.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286-306.

- Eslami, Z. & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency and instructional strategies: a study of Nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-J* 11(4), 1-19.
- Faez, F. & Karas, M. (2017). Connecting language proficiency to (self-reported) teaching ability: A review and analysis of research. *RELC Journal*, 48(1), 135–151.
- Faez, F., Uchihara, M. & Karas, M. (2019). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 25(5), 754-777.
- Farell, T. (2018). Reflective Practice for Language Teaching. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, First Edition, (pp. 1-6). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Fox, S. & Dinur, Y. (1998). Validity of self-assessment: A field evaluation. *Personnel Psychology*, 41, 581-592.
- Freeman, D. & Le Dr an, L. (Eds.). (2017). *Developing Classroom English Proficiency: The Vietnam Experience*. Phnom Penh: Language Teaching in Asia/International Development Programme.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G. & Burns, A. (2015). English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129–139.
- Fuchs, L. & Fuchs, G. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*. 53(3), 199-208.
- Gallavan, N. P. & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *The Social Studies*. 154-158.
- Goodrich, H. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Harvard University, Cambridge, MA.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

- Graves, K. (2009). The Curriculum of Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.115-125). New York: Cambridge University Press.
- Gregory, K., Cameron, C. & Davies, A. (2000). *Self-assessment and goal-setting*. Merville, Canada: Connection.
- Guntermann, G. (1992). Developing tomorrow's teachers of world languages. *ERIC Digest*, <http://www.ericdigests.org/1992-1/world.htm>.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J & Swain, M. (1994). *The Development of Second language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, K., O'Hara, J. & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Euroasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Comprehension Skills.
- Hughes, G. S. (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, B., Sullivan, H. & Mosley, M. (1985). External evaluation, task difficulty, and continuing motivation. *Journal of Educational Research*, 78(4), 210-215.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education – A Sociocultural Perspective*. London: Routledge.
- Johnson, C. S. & Gelfand, S. (2013). Self-assessment and writing quality. *Academic Research International*, 4 (4), 571-580.
- Kamhi-Stein, L.D. (Ed.). (2004). *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Kane, J. S. & Lawler, E. E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin*, 85 (3), 555-586.

- Kern, R. (1995). Students and teachers' belief about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71–92.
- Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N. & Andrews, S. (2017). Developing classroom language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 7(3), 2-14.
- Kincal, P. S. & Ozan, C. (2018). The Effects of Formative Assessment on Prospective Teachers' Achievement, Attitude and Self-Regulation Skills. *Journal of Progressive Education*, 14(2), 77-92.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kramer, V. K. (2009). Engaging the Nintendo generation. In T. G. Guskey (Ed.), *The teacher assessment leader* (pp. 227-247). Solution Tree Press, Bloomington.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Li, L. (2014). How Do Students of Diverse Achievement Levels Benefit from Peer Assessment? *Scholarship of Teaching & Learning*, 5(2), 1-18.
- Lightbown, P. (2000). Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462.
- Lyster, R. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Lyster, R. & Ranta, L. (2013). The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 167-184.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examination. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 40-49.



- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48(3), 253–265.
- Nakata, Y. (2010). Improving the classroom language proficiency of non-native teachers of English: What and how? *RELC Journal*, 41(1), 76–90.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006).
- European Portfolio for Student Teachers of Languages (Draft). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006).
- European Portfolio for Student Teachers of Languages (Draft). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006).
- European Portfolio for Student Teachers of Languages (Draft). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006).
- European Portfolio for Student Teachers of Languages (Draft). Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.B., Jines, B., Komorowska, H. & Soghykyan, K. (2006). *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Draft), Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPEextract.pdf>
- Nhung, P. T. H. (2017). General English proficiency or English for teaching? The preferences of in-service teachers. *RELC Journal*, 49(3), 339-352.
- Nikolovska, A. (2013). The Role of Alternative Assessment in Developing Pre-service EFL Teachers' Teaching Skills and Fostering Learner Autonomy. *Proceedings from the International Conference Learner Autonomy in Higher Education, Tetovo, SEEU*, 39-50.

- Nikolovska, A. (2015). Teachers' Beliefs about Young EFL Learners' Self-assessment: A Case Study of Macedonia. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(4), 216-228.
- Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10 (17), 1-8.
- North, B. (2009). A Profiling Grid for Language Teachers. Paper presented at the *International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Siena, Italy. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.6058&rep=rep1&type=pdf>
- O'Dwyer, F., Hunke, M., Imig, A., Nagai, N., Naganuma, N. & Schmidt, M.G. (2017). *Critical, Constructive Assessment of CEFR-informed Language Teaching in Japan and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omer, A. & Abdularhim, M. (2017). The criteria of constructive feedback: The feedback that counts. *Journal of Health Specialties*, 5(1), 45-48.
- Overlie, J. (2009). Creating confident, capable learners. In T. R. Guskey (Ed.), *The teacher assessment leader* (pp. 181-201). Bloomington: Solution Tree Press.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Pasternak, M. & Bailey, K.M. (2004). Preparing nonnative and native English speaking teachers: issues of professionalism and proficiency. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.) *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals* (pp. 155-175). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Pawlak, M. (2011). The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence. *GLOTTODIDACTICA* 38, 21-30.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Richards, J. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 25(4), 3-7.

- Richards, J. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2017). Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. *RELC Journal*, 48(2), 7-30.
- Roothoof, H. & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4): 318-335.
- Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effect of self-evaluation on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Rolheiser, C. (2002). Effects of self-evaluation on achievement and student beliefs about ability. *Educational Assessment*, 8(1), 43-58.
- Ross, J.A. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Sadtono, E. (1995). The standardization of teacher trainees in EFL countries. *NETWORK*, 2(2), 17-24.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- Schunk, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sešek, U. (2005). "Teacher English": teacher's target language use as cornerstone of successful language teaching. *ELOPE*, 2 (1-2), 223-230.
- Sešek, U. (2007). English for teachers of EFL: towards a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26, 411-425.

- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Skillings, M.J. & Ferrell, R. (2000). Student-Generated Rubrics: Bringing Students into the Assessment Process. *Reading Teacher*, 53(6), 452-455.
- Sparks, D. (1998). Making Assessment Part of Teacher Learning. *Journal of Staff Development*, 19(4), 33-35.
- Spratt, M. (1997). *English for the teacher – a language development course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stallings, V. & Tascione, C. (1996). Student self-assessment and self-evaluation. *Teacher*, 89, 548-555.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Sung, Y.T., Chang, K.E., Chiou, S.K. & Hou, H.T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45 (2), 187-202.
- Taras, M. (2008). Summative and Formative Assessment: Perceptions and Realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192.
- Thomas, G., Martin, D. & Pleasants, K. (2011). Using Self- and Peer-assessment to Enhance Students' Future-learning in Higher Education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 5-12.
- Thornbury, S. (2009). Training in instructional conversation. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp.95-107). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Topping, K., Buchs, C., Duran. & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London, UK: Routledge.
- Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. (Eds.). (1984). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. & Tillema, H. M. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41-54.
- Wanner, T. & Palmer, E. (2018). Formative self- and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.
- Weaver, M. E. (1995). Using peer response in the classroom: Students' perspectives. *Research and Teaching in Developmental Education*, 12, 31-37.
- Yusuf, F.N & Novita, O. E. (2020). EFL Teachers' perceived proficiency and teaching effectiveness. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* (9) 3, 580-588. Available online at: <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/23208/11461>
- Zhang, L. J. & Rahimi, M. (2014). EFL learner's anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42, 429-439.
- Zhang, Y. (2016). Reviewing nonnative teacher English-speaking teachers' professional identity. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 320-335.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Dai & R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-349). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



# **ПРИЛОЗИ**





## ПРИЛОГ 1

### ИЗБОР ОД ПЛАНОВИТЕ НА НАСТАВНИТЕ ЧАСОВИ ШТО ГИ ДРЖЕА СТУДЕНТИТЕ НАСТАВНИЦИ ВО РАМКИТЕ НА ПРОЕКТОТ

#### Lesson plan 1

**Class:** 2<sup>nd</sup> year Modern English Language

**Student teacher's name:** Zorica Zikova

**Observation focus:** accuracy, fluency and interaction

**Coursebook:** Burgess, S. & Thomas, A. (2014). *CAE Gold Coursebook*, Harlow: Pearson Education Limited.

**Other teaching materials and aids:** mobile phones, realia (a bottle of perfume and a bottle of water)

#### **Main lesson aims for the students:**

- developing students' fluency in speaking by expressing persuasion while interacting in groups

#### **Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- initiating and facilitating interaction

#### **Lesson procedure:**

1. Beginning the lesson with the following quote: "There are two inevitable things in life; the first one is the natural circle of life, and the second - commercials." Initiating a class discussion on how marketing companies manipulate our senses in order to present their product in the most favorable way. Asking the students which senses are most frequently targeted in commercials.
2. Showing the students a bottle of perfume and a bottle of water and asking them to put themselves in the shoes of a copywriter. Dividing the students into groups to create commercial content for one of the newly-introduced products (a bottle of perfume and a bottle of

- water). Playing the *Coca Cola* commercial song in the background to motivate and give students clues about their “commercial”.
3. Monitoring while the students do the assigned task.
  4. Asking volunteers to read aloud/act out what they have written, and reflecting on the experience. Wrapping up by discussing real-life commercials.

## Lesson plan 2

**Class:** 4<sup>th</sup> year ELT Methodology 3

**Student teacher's name:** Adrijan Hristovski

**Observation focus:** accuracy, fluency and **interaction**

**Coursebooks:**

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*, 3<sup>rd</sup> ed., London: Macmillan.

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Other teaching materials and aids:** blackboard

**Main lesson aims for the students:**

- raising awareness of students' reluctance to speak, and finding ways to overcome it
- developing students' fluency in speaking while interacting in groups

**Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- initiating and facilitating interaction

**Lesson procedure:**

1. Introducing the issue of students' reluctance to speak in class, and possible causes. Noting impromptu questions on the blackboard generated during the introduction.
2. Asking the students to brainstorm and express their views and experiences concerning this issue.
3. Working in groups to find adequate ways to deal with students' reluctance to speak. Discussing possible solutions and writing them down in order to elaborate on them later.
4. Getting the students to share their solutions and explain why they have chosen that particular way of dealing with the issue. The proposed solutions are then briefly discussed before they are written on the board, which is later used to summarize the suggestions.

### Lesson plan 3

**Class:** 4<sup>th</sup> year ELT Methodology 3

**Student teacher's name:** Kristijan Gunovski

**Observation focus:** accuracy, fluency and **addressing audiences**

**Coursebook:** Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*.  
Cambridge: Cambridge University Press.

**Other teaching materials and aids:** blackboard

**Main lesson aims for the students:**

- raising students' awareness of the advantages and disadvantages of teaching large classes, as well as the possible ways of coping with the challenges

**Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- presenting concepts successfully and adapting metalanguage to meet learners' needs
- introducing lesson topics, task instructions and transitions effortlessly.

**Lesson procedure:**

1. Introducing the topic of large classes. Discussing what it means to teach a large class and what the students consider to be a large class.
2. Discussing learner differences in a heterogeneous (mixed level) class.
3. Asking the students to work in pairs and come up with at least three disadvantages and three advantages of teaching large classes, and write them down.
4. Monitoring and encouraging the students to compare their list with the pair next to them.

5. Writing students' examples in a chart on the blackboard – disadvantages in the left column and advantages in the right column.
6. Getting the students to come up with ways of dealing with the aforementioned disadvantages.
7. Summarizing the suggested techniques for teaching large heterogeneous classes.

## Lesson plan 4

**Class:** 3<sup>rd</sup> year Modern English Language

**Student teacher's name:** Ema Bliznovska

**Observation focus:** accuracy, fluency and **addressing audiences**

**Coursebook:** original materials

**Other teaching materials and aids:** LCD projector, laptop, Pear Deck (Google slides add-on) and Kahoot

**Main lesson aims for the students:**

expanding students' knowledge of *if*-clauses by integrating ICT in the lesson

**Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- presenting concepts successfully and adapting metalanguage to meet learners' needs
- introducing lesson topics, task instructions and transitions effortlessly.

**Lesson procedure:**

1. Starting a PearDeck presentation and asking the students to follow the steps that they see on the screen. Eliciting the form, meaning and use of *if*-clauses from the students.
2. Asking the students to type two conditional sentences on their phones, which appear immediately on the big screen. Checking together and discussing some mistakes that may have been made or some difficulties that may have been encountered.
3. Asking the students to enter kahoot.it and to do a short quiz on *if*-clauses on their phones.
4. Encouraging the students to reflect on what type of sentence they found the most difficult or confusing.

## Lesson plan 5

**Class:** 2<sup>nd</sup> year Modern English Language

**Student teacher's name:** Mila Vilarova

**Observation focus:** accuracy, fluency and **stimulating the development of ideas**

**Coursebook:** Burgess, S. & Thomas, A. (2014). *CAE Gold Coursebook*, Harlow: Pearson Education Limited.

**Other teaching materials and aids:** laptop

**Main lesson aims for the students:**

- developing students' critical thinking skills by engaging them in a conversation and a debate on the strengths and weaknesses of Millennials, with a focus on the workplace

**Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- stimulating critical and creative thinking by asking target questions
- providing feedback that encourages the speakers to expand on their thinking.

**Lesson procedure:**

1. Introducing the lesson by asking the students about Millennials, about the meaning of the word, the age range of the people that belong to this group, and their general characteristics.
2. Watching a video about Millennials in the workplace. Prior to watching the video, asking students questions about the general characteristics of Millennials, as well as their positive and negative characteristics in the workplace.
3. Facilitating further discussion on the topic by asking higher order questions.

4. Dividing the students into groups of three for a debate, and giving task instructions. Groups 1, 3, and 5 support Millennials by focusing on the positive aspects of being a Millennial, while groups 2, 4, and 6 take the opposite stance, discussing their negative characteristics. Using the internet to search for arguments.
5. Asking a spokesperson from each group to elaborate on their arguments, which they formed as a group.



## Lesson plan 6

**Class:** 4<sup>th</sup> year ELT Methodology 3

**Student teacher's name:** Srna Zafirovska

**Observation focus:** accuracy, fluency and **stimulating the development of ideas**

### **Coursebooks:**

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*, 3<sup>rd</sup> ed., London: Macmillan

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*, Cambridge: CUP;

**Other teaching materials:** blackboard, handout of the poem "She Walks in Beauty" by Lord Byron, handouts with types of questions, laptop

### **Main lesson aims for the students:**

- familiarizing students with different types of questioning techniques so that they can ask classroom questions effectively
- developing students' critical and creative thinking by having them compare different question types and their purposes, as well as by asking higher order questions

### **Main lesson aims for the student teacher:**

- expressing myself fluently and spontaneously
- maintaining a high degree of language control
- stimulating critical and creative thinking by asking target questions
- providing feedback that encourages the speakers to expand on their thinking.

### **Lesson procedure:**

1. Introducing the topic of teacher questioning techniques using the cluster technique to activate students' prior knowledge by eliciting different types of questions.
2. Introducing different criteria for categorizing teacher questions by generating examples and writing them on the board.

3. Distributing handouts with different types of teacher questions. Observing a short video of an English lesson and asking the students to tick the types of questions asked in the lesson observed.
4. Discussing the questions which appeared in the video.
5. Dividing the students into groups and giving each group a copy of the poem “She Walks in Beauty” by Lord Byron, which the students had studied in their poetry class. Getting the students to think of different types of questions in line with the categories discussed previously. Encouraging the students to ask higher order questions.
6. Reflecting on the questions asked and checking students’ understanding of the material.

## **ПРИЛОГ 2**

### **КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИДНИТЕ НАСТАВНИЦИ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК ВО ФУНКЦИЈА НА СТРУКАТА**

#### **КРИТЕРИУМ 1: ТОЧНО ИЗРАЗУВАЊЕ**

##### **Ц2**

Доследно се служи со сложените јазични структури (граматички, лексички и фонолошки), и тогаш кога вниманието е насочено на друго (на пример, на набљудување на реакциите од соговорникот). Разбирливоста во ниеден момент не е доведена во прашање поради евентуалното влијание од други јазици, задржано во изговорот.

##### **Ц1**

Доследно го одржува високиот степен на точност (граматичка, лексичка и фонолошка) при изразувањето; грешките се ретки, тешко забележливи и веднаш ги коригира. Можно е да го има задржано влијанието од други јазици во изговорот, но тоа најчесто не влијае на разбирливоста.

##### **Б2**

Покажува релативно висок степен на контрола врз изразувањето (граматичка, лексичка и фонолошка). Одвреме-навреме се јавуваат грешки кои може да доведат до недоразбирање, но повеќето умее да ги коригира. Можно е да се забележи влијание од изговорот на други јазици, кое понекогаш влијае на разбирливоста.

## **КРИТЕРИУМ 2: ТЕЧНО ИЗРАЗУВАЊЕ**

### **Ц2**

Умее спонтано и подробно да се изрази, со природен разговорен стил, избегнувајќи ги евентуалните потешкотии толку вешто што соговорникот речиси и да не го забележува тоа.

### **Ц1**

Умее да се изрази течно и спонтано, речиси без напор. Единствено темата којашто е концептуално тешка или непозната може да го наруши природното, течно изразување.

### **Б2**

Умее да создаде долги јазични искази прилично течно, иако може да се колеба при изборот на утврдените фрази и изрази, при што се јавуваат мал број забележливи долги паузи.

### **КРИТЕРИУМ 3: ИНТЕРАКЦИЈА**

#### **Ц2**

Умее да ја поттикне интеракцијата со леснотија и вештина, разбирајќи ги и користејќи ги невербалните и интонациските знаци без никаков напор.

Умее да се јави во различни улоги, со цел да ја овозможи интеракцијата студент – студент и студент – наставник (советник, посредник, надгледувач итн.), како и да понуди соодветна поддршка поединечно.

Умее да препознае дигресији во интеракцијата и дипломатски да интервенира за да го пренасочи разговорот, да спречи некој да доминира и да се справи со какво било однесување кое води кон нарушување на интеракцијата.

#### **Ц1**

Умее да ја поттикне и да ја олесни интеракцијата, речиси без напор.

Најчесто умее да се јави во различни улоги, со цел да ја олесни интеракцијата студент – студент и студент – наставник (советник, посредник, надгледувач итн.).

Умее да ги препознае дигресиите во интеракцијата и најчесто внимателно да интервенира, со цел да го пренасочи разговорот, доколку се јави потреба за тоа.

## **Б2**

Умее да ја одржи контролата врз интеракцијата со мали потешкотии.

Умее да дискутира на познати теми, проверува дали сè е јасно, ги вклучува другите итн.

Умее да интервенира, понекогаш не многу тактично, со цел да го насочи вниманието на студентите кон задачата.

## **КРИТЕРИУМ 4: ПОТТИКНУВАЊЕ НА КРИТИЧКОТО МИСЛЕЊЕ**

### **Ц2**

Умее ефикасно да го стимулира критичкото и креативно мислење со поставување на насочени прашања.

Умее да ги стимулира студентите да поставуваат сложени прашања, коишто поттикнуваат на размислување.

Умее соодветно да реагира, со што ги охрабрува говорителите да го развијат и да го образложат своето размислување (на пример, изведување на претпоставки, извлекување на заклучоци, анализирање, образложување и предвидување).

### **Ц1**

Умее да го стимулира критичкото и креативно мислење со поставување на насочени прашања.

Умее да реагира на начин којшто ги охрабрува студентите да го развијат своето размислување и да ги поткрепат своите идеи со факти.

### **Б2**

Умее да формулира прашања, кои не секогаш го стимулираат критичкото и креативно мислење.

Начинот на кој реагира не секогаш ги охрабрува студентите да го развијат своето мислење и да ги образложат своите ставови.

## **КРИТЕРИУМ 5: ОБРАЌАЊЕ**

### **Ц2**

Умее да ги претстави сложените теми и концепти самоуверено и јасно, целосно прилагодувајќи го метајазикот кон потребите на изучувачите.

Со леснотија умее да ја вовее предметната содржина на часот, да даде насоки за задачите и да премине од една задача на друга.

### **Ц1**

Умее да ги претстави сложените теми и концепти најчесто успешно, прилагодувајќи го метајазикот кон потребите на изучувачите.

Со релативна леснотија умее да направи вовед во предметната содржина на часот, да даде насоки за задачите и да премине од една задача на друга.

### **Б2**

Умее да ги претстави сложените теми и концепти релативно лесно. Најчесто умее да го приспособи метајазикот кон потребите на изучувачите.

Не умее секогаш јасно да направи вовед во предметната содржина на часот, да даде насоки за задачите и да премине од една задача на друга.



## **CRITERIA FOR ASSESSING PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' CLASSROOM LANGUAGE COMPETENCES**

### **CRITERION 1: ACCURACY**

#### **C2**

Maintains consistent control of complex language (grammatical, lexical and phonological), even while attention is otherwise engaged (e.g. in monitoring others' reactions to the content presented). Intelligibility is not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s).

#### **C1**

Consistently maintains a high degree of accuracy (grammatical, lexical and phonological); errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur. Some features of accent retained from other language(s) may be noticeable, but they do not affect intelligibility most of the time.

#### **B2**

Shows a relatively high degree of language control (grammatical, lexical and phonological). Occasionally makes errors which may cause misunderstanding, and can correct most of their mistakes. Some features of accent retained from other language(s) may be noticeable, which occasionally affect intelligibility.

## **CRITERION 2: FLUENCY**

### **C2**

Can express themselves spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.

### **C1**

Can express themselves fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult (unfamiliar) subject can hinder a natural, smooth flow of language.

### **B2**

Can produce stretches of language fairly smoothly; although they can be hesitant as they search for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.

### **CRITERION 3: INTERACTION**

#### **C2**

Can initiate and facilitate interaction with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues effortlessly.

Can take on different roles to support student-student and student-teacher interaction (resource person, mediator, supervisor, etc.) and provide appropriate individualised support.

Can recognise undercurrents (digression) in interaction and can intervene diplomatically in order to redirect talk, prevent one person dominating or to confront disruptive behaviour.

#### **C1**

Can initiate and facilitate interaction almost effortlessly.

Can take on different roles to support student-student and student-teacher interaction (resource person, mediator, supervisor, etc.) most of the time.

Can recognise undercurrents (digression) in interaction and can intervene tactfully most of the time in order to redirect talk if necessary.

#### **B2**

Can manage interaction with certain effort.

Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in etc.

Can intervene with occasional lack of tact in order to focus people's attention on the task.

## **CRITERION 4: STIMULATING THE DEVELOPMENT OF IDEAS**

### **C2**

Can effectively stimulate critical and creative thinking by asking targeting questions.

Can stimulate students to ask challenging questions.

Can give appropriate feedback that encourages speakers to expand on their thinking and elaborate on their reasoning (e.g. hypothesising, inferring, analysing, justifying, and predicting).

### **C1**

Can stimulate critical and creative thinking by asking targeting questions.

Can give feedback that encourages speakers to expand on their thinking and support their ideas with facts.

### **B2**

Can formulate questions which not always stimulate critical and creative thinking.

Can give feedback that not always encourages speakers to expand on their thinking and justify their opinions.

## **CRITERION 5: ADDRESSING AUDIENCES**

### **C2**

Can present complex topics and concepts confidently and articulately, fully adapting metalanguage to meet learners' needs.

Can introduce lesson topics, task instructions and transitions effortlessly.

### **C1**

Can mainly successfully present complex topics and concepts adapting metalanguage to meet learners' needs.

Can introduce lesson topics, task instructions and transitions almost effortlessly.

### **B2**

Can present complex topics and concepts with relative ease.

Can adapt metalanguage to meet learners' needs most of the time.

Can introduce lesson topics, task instructions and transitions not always clearly.

**ПРИЛОГ 3**  
**ЛИСТА ЗА ФОРМАТИВНО ОЦЕНУВАЊЕ НА ЈАЗИЧНИТЕ**  
**КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ НАСТАВНИЦИ**

Student:	Date:		Date:		Date:	
	Self-assessment	Peer-assessment	Self-assessment	Peer-assessment	Self-assessment	Peer-assessment
<b>Mentor:</b>	<b>Class: LESSON 1</b>		<b>Class: LESSON 2</b>		<b>Class: LESSON 3</b>	
Criterion 1	e.g. C2	e.g. C1				
<b>ACCURACY</b>		e.g. C1				
Criterion 2						
<b>FLUENCY</b>						
Criterion 3						
<b>INTERACTION/</b>						
<b>STIMULATING THE DEVELOPMENT OF IDEAS/</b>						
<b>ADDRESSING AUDIENCES</b>						

## ПРИЛОГ 4

### ПРАШАЛНИК ЗА СТУДЕНТИТЕ НАСТАВНИЦИ

#### Questionnaire for the trainees micro-teaching as part of the ETP project (winter term 2019)

Dear trainees,

Thank you for your participation in the ETP project. Your contribution was of extreme importance. The next stage of the research is this questionnaire. The purpose of the questionnaire is to evaluate the ETP project experience. Your sincere feedback will be of great help in designing similar future projects and redesigning teacher training curricula. It should take you about 20 minutes to fill it in.

1. Why did you decide to participate in the ETP project?
2. Reflect briefly on the ETP (English for teaching purposes) scales we have used for assessing your oral English proficiency.
  - a. Are there any other aspects of ETP that need to be developed/assessed apart from the 5 scales we have used (*accuracy, fluency, interaction, stimulating the development of ideas and addressing audiences*). If yes, which ones?
  - b. How clear and easy to use were the descriptors? (i.e., the description of the level of performance for each criterion?)

Choose from these options (put X next to the chosen option):

1. significantly clear and easy
2. somewhat clear and easy
3. unclear and difficult
- c. Did being informed about the assessment criteria in advance have an effect on your performance? Please, explain.

3. What were the effects of trainer and peer feedback after each micro-teaching session on:
  - a. your proficiency in English for teaching purposes
  - b. the development of your teaching skills
4. What was the effect of self-assessment on your progress as a teacher?
5. How do you rate your performance on the second and third micro-teaching task as compared to the first one? What are the possible reasons for this? (use the given descriptors B2, C1, C2).
6. Would it have made a difference if the project had been implemented at the end of your teaching practice (i.e. in the summer term)?
7. What were the benefits of participating in the project for you? (professional, personal, etc.)
8. What did not work for you while gaining this project experience? Any suggestions for improving the overall design of the project or specific stages?
9. If you have any other comments regarding the project, please write them below.



## ПРИЛОГ 5

### ПРАШАЛНИК ЗА СТУДЕНТИТЕ ОЦЕНУВАЧИ

#### Questionnaire for the trainees assessing their peers as part of the ETP project (winter term 2019)

Dear trainees,

Thank you for your participation in the ETP project. Your contribution was of extreme importance. The next stage of the research is this questionnaire. The purpose of the questionnaire is to evaluate the ETP project experience. Your sincere feedback will be of great help in designing similar future projects and redesigning teacher training curricula.

1. Why did you decide to participate in the ETP project?
2. Reflect briefly on the ETP (English for teaching purposes) scales we have used for assessing students' oral English proficiency.
  - a. Are there any other aspects of ETP proficiency that need to be developed/assessed apart from the 5 scales we have used (*accuracy, fluency, interaction, stimulating the development of ideas and addressing audiences*). If yes, which ones?
  - b. How clear and easy to use were the descriptors? (i.e. the description of the level of performance for each criterion?)

Choose from these options (put X next to the chosen option):

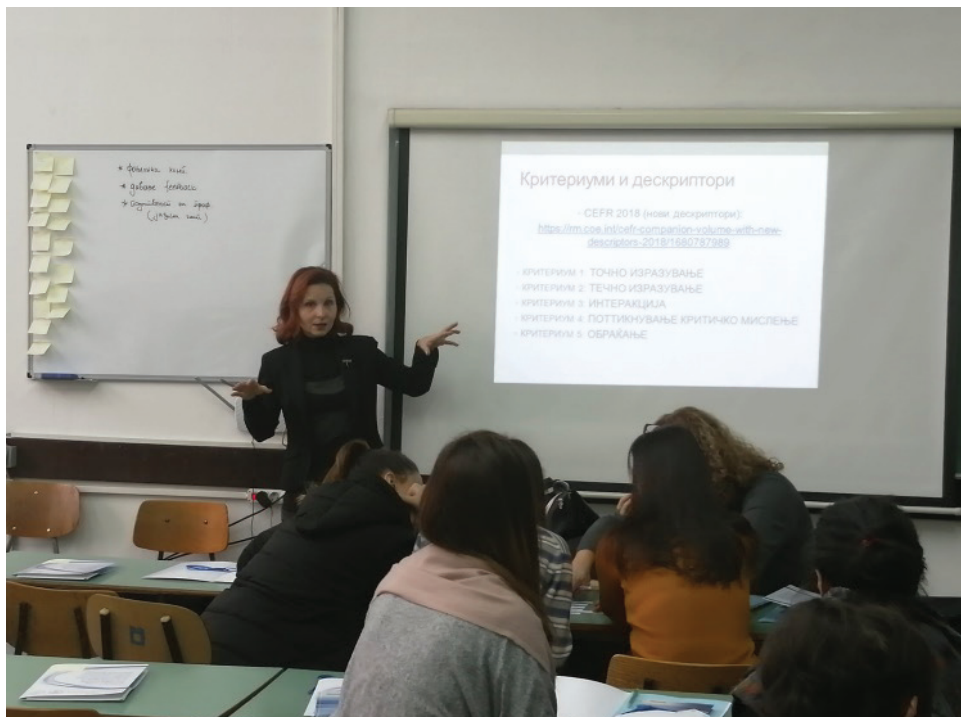
1. significantly clear and easy
  2. somewhat clear and easy
  3. unclear and difficult
3. Describe briefly your experience in using the ETP scales for assessing your peers' speaking proficiency. Did you have any particular difficulties in using the assessment criteria?

4. What was the effect of applying the assessment criteria on
  - a. your understanding of the underlying teacher competences?
  - b. developing your assessment knowledge and skills in general?
5. What were the benefits of participating in the project for you? (professional, personal, etc.)
6. What did not work for you while gaining this project experience? Any suggestions for improving the overall design of the project or specific stages?

Should you have any other comments regarding the project, write them below.

**Од работилницата одржана на 15.01.2020 год.  
на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје,  
на која беа презентирани резултатите од проектот**











CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”,  
Скопје

378.091.3:811.111'243(047.31)

РАЗВИВАЊЕ на јазичните компетенции на идните наставници  
по англиски јазик со формативно оценување / [автори] Анжела  
Николовска ... [и др.]. - Скопје : Универзитет „Св. Кирил и Методиј“,  
Филолошки факултет „Блаже Конески“, 2022. - IV, 173 стр. : илустр. ;  
23 см

Други автори: Мира Беќар, Билјана Наумоска-Сараќинска, Зорица  
Трајкова-Стрезовска. - Библиографија: стр. 127-139. - Содржи и:  
Прилози 1-5

ISBN 978-608-234-090-6

1. Николовска, Анжела [автор] 2. Беќар, Мира [автор] 3. Билјана  
Наумоска-Сараќинска, Билјана [автор] 4. Трајкова-Стрезовска, Зорица  
[автор]

а) Англиски јазик како странски јазик -- Наставни методи -- Високо  
образование -- Истражувања

COBISS.MK-ID 56423941

