



ЦЕНТАР ЗА ИСТРАЖУВАЊЕ И КРЕИРАЊЕ ПОЛИТИКИ

**НАСТАВА ЗА КОМПЕТЕНЦИЈАТА
„УЧЕЊЕ КАКО ДА СЕ УЧИ“
ЗА ОПШТЕСТВО БАЗИРАНО НА ЗНАЕЊЕ**

“Истражувањето претставено во оваа публикација е поддржано од Global Development Network (GDN). Ставовите искажани не секогаш ги одразуваат гредиштата на GDN.”

Издавач: Центар за истражување и креирање политики, Ул. Цицо Поповиќ 6-2/9, 1000 Скопје
Автор: Ана Мицковска-Ралева

Оваа публикација е резултат на истражувачка студија спроведена од ЦИКП, финансирана од Global Development Network (GDN). Предлогот за истражување поднесен од ЦИКП освои второ место на натпреварот на Владата на Јапонија за истражување за развој, одржано во 2016 година.

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

37.091.3:37.032-057.874(497.7)(047.31)
37.011.3-051:37.044”405”(497.7)(047.31)

МИЦКОВСКА-Ралева, Ана

Настава за компетенцијата “Учење како да се учи” за општество базирано на знаење / [автор Ана Мицковска-Ралева]. - Скопје : Центар за истражување и креирање политики, 2018. - 62, 62 стр. : граф. приказ ; 30 см

Насл. стр. на припечатениот текст: Teaching learning to learn competence for the knowledge - based society / author Ana Mickovska-Raleva. - Обата текста меѓусебно печатени во спротивни насоки. - Текст на мак. и англ. јазик. - Фусноти кон текстот. - Библиографија: стр. 59-62

ISBN 978-608-4586-55-5

а) Ученици - Развој на личноста - Наставни методи - Македонија - Истражувања б) Наставници - Континуирано образование - Наставни методи - Македонија - Истражувања
COBISS.

СОДРЖИНА

Извршно резиме.....	5
Вовед.....	7
Образложение на проблемот на анализа.....	8
Теоретска рамка.....	10
УКУ – од концепт до пракса.....	12
УКУ во македонски контекст.....	13
Методологија.....	16
Општа и конкретни цели.....	16
Процес на истражување.....	18
Развивање на истражувачки инструменти.....	19
Оценување/квантифицирање на одговорите на прашалникот.....	20
Анализа на податоци.....	21
Наоди.....	23
Зачестеност и квалитет на употребата на методи кои поддржуваат развој на компетенцијата УКУ.....	23
Зачестеност и квалитет на употребата на методи за поттикнување на развојот на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ.....	25
Зачестеност и квалитет на употребата на методи за поддршка на развојот на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ.....	32
Зачестеност и квалитет на употреба на методи за поддршка на развојот на афективната димензија на компетенцијата УКУ.....	35
Наставните методи и други варијабли.....	40
Како наставниците го разбираат УКУ и го пренесуваат во нивните наставни методи: Квалитативни резултати.....	42
Наставници кои конзистентно користат методи кои ја поддржуваат компетенцијата УКУ.....	42
Наставници кои неконзистентно користат методи кои ја поддржуваат компетенцијата УКУ.....	45
Како наставниците го разбираат УКУ и го спроведуваат во пракса?.....	48
Учење како да се учи од аспект на учениците.....	50
Дали се поттикнуваат учениците да размислуваат или само да помнат?.....	50
Колку внатрешно се мотивирани учениците?.....	52
Дали учениците размислуваат за учењето?.....	53
Заклучоци и препораки.....	55
Ниво на политики.....	56
Педагошко образование и педагошка доквалификација.....	57
Континуирано образование на наставници во текот на работењето.....	57
Како понатаму?.....	58
Библиографија.....	59

ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

Глобалниот пазар на труд се менува брзо, принудувајќи ги образовните системи да бидат поприлагодливи отколку во претходните генерации. Способноста на поединците да се прилагодуваат на постојано променливите барања за вештини се нагласува како една од клучните компетенции за пазарот на труд во иднина. Бидејќи креаторите на образовни политики не можат да го предвидат точниот систем на знаења и вештини кој ќе биде потребен за кариерите на иднината, образовните системи се свртуваат кон развивање на поопшти компетенции и ставови кон учењето. Во овој поглед, високо развиена компетенција „учење како да се учи“ [во понатамошниот текст УКУ] се смета за една од суштинските црти за успехот на идната работна сила бидејќи учениците кои самостојно учат можат постојано да ги надградуваат своите знаења и вештини.

Иако прилично сложена, компетенцијата „Учење како да се учи“ може лесно да се организира во три компоненти (вештини, вредности и ставови), кои може да се развиваат кај учениците преку различни наставни методи. Според тоа, оваа студија имаше за цел да ги истражи потенцијалните методи преку кои може да се развие компетенцијата „Учење како да се учи“ во текот на формалното школување. Студијата конкретно ја разгледуваше зачестеноста и квалитетот на користењето на определени наставни методи и училишни практики. Со цел да се постигне ова се користеше пристап на комбинирани методи кој се состоеше од следните методи: една анкета меѓу наставниците, пет длабински интервјуа со наставници со цел развивање на концептуални мапи, како и пет фокус-групи со ученици.

Студијата покажа дека мнозинството наставници користат определени наставни методи кои ја поддржуваат компетенцијата УКУ. Сепак, беше утврдено дека само еден од четворица наставници применува вакви методи постојано и систематски. Податоците укажуваат на фактот дека наставниците не се обучени за користење на методи за поддршка на УКУ, но исто така од нив не се бара да ги користат, при што одлуката за видот на наставните практики што се користат е оставена на наставникот и неговата лична мотивација за постојан професионален развој. Дополнително, не се установи поврзаност помеѓу стилот на настава на еден наставник и неговите наставни методи со околината во која работи (урбано или рурално училиште) или со типот на ученици со кои работи. Наодите може да бидат корисни за прилагодувања на наставните програми за надградба на наставните практики на наставниците со методи за поддршка на развојот на компетенцијата „Учење како да се учи“.

ВОВЕД

Република Македонија, од нејзиното основање како независна држава пред 25 години, се соочува со многу високи стапки на невработеност, кои се движат од 25-30% (Државен завод за статистика, 2005-2016 год.). И покрај кривката економија, неефикасната поврзаност меѓу образованието и пазарот на трудот често се забележува како една од причините за високата невработеност. Неколку неодамнешни извештаи за Македонија укажуваат на неусогласеност помеѓу образовниот систем и пазарот на трудот (Светска банка, 2010, Министерство за труд и социјална политика (МТСП), 2010). Покрај тоа, голем број анализи (Центар за истражување и креирање политики - ЦИКП, 2009, МТСП, 2012) укажуваат на тоа дека на македонската младина ѝ недостигаат вештини за зголемување на можностите за вработување како што се способност за решавање на проблеми, само-менаџирање и преземање иницијатива. Ова треба особено да ги загрижува креаторите на политиките со оглед на високата стапка на невработеност на младите од речиси 50% (ДЗС, 2016). Овие појави го усложнуваат процесот на предвидување на идните потреби на пазарот на труд во Македонија и регионот и оневозможуваат соодветно ставање фокус на конкретните вештини кои треба да се развијат за потребите на работната сила на иднината.

Едно истражување на Светска банка (2010) меѓу работодавачите во Македонија забележува дека реструктурирањето на претпријатијата е еден извор за неусогласеност помеѓу расположливите работни места и вештините на лицата кои бараат работа. Во извештајот се забележува дека „новосоздадените работни места се разликуваат во однос на содржината на вештини од стариите работни места кои се уништуваат“ (стр.5). Дополнителен проблем со кој се соочуваат работодавачите е недостатокот на соодветни вештини за новоотворените или трансформирани позиции. Вештините кои се бараат се главно „меките“ вештини, како што се вештините на решавање на проблеми. Тие се потпираат на ставовите кон работата и однесувањето на работниците. Поточно, извештајот забележува дека

„современите фирми бараат работници кои имаат когнитивни и бихевиорални вештини на повисоко ниво, како решавање на проблеми, иницијатива и способности за организирање на сопствената работа. Овие разлики подразбираат дека со цел да се задоволат барањата на модерниот сектор на македонската економија, образовниот систем ќе треба да стави повеќе акцент на обезбедувањето на вештини кои се особено важни за современите фирми“ (стр. 9).

Со цел да се развијат компетенции од повисок ред, кои се бараат од работодавачите, еден извештај на Светска банка (2012) нагласува дека училишните практики треба да се трансформираат за учениците да станат способни да „го организираат и регулираат сопственото учење, да учат и самостојно и во групи, и да ги надминат пошешкоштите во процесот на учење“ (стр. 50). За да се олесни ова, тие треба да развијат метакогнитивни вештини, методи и стратегии за ефикасно учење – како и мотивација за континуирано учење – како предуслови за „успешно учење во онајта мошне животи“ (стр. 50).

Бидејќи студиите¹ покажуваат дека на бизнисите им се потребни повеќе прилагодливи работници кои се подготвени да учат и континуирано да се развиваат во текот на нивната кариера, образовниот систем ќе треба да реагира брзо,

¹ Види World Bank. Macedonia. Demand for Skills Survey (2009); The Futures of Learning: What Kind of Learning for the 21st Century? Scott, C. L.(2015)

овозможувајќи им на учениците да се здобијат со мотивација и вештини за доживотно учење. Компетенцијата УКУ претставува основа за ориентираност кон доживотно учење и според тоа треба да ѝ се посвети посериозно внимание во текот на формалното школување. Наставниците го носат главниот товар за развојот на нови компетенции кај учениците, особено компетенции поврзани со учењето, и затоа се влезна точка за упатување на прашањето на недостатокот на компетенцијата УКУ и ориентираност кон доживотно учење. Следствено, наставниците се оние кои треба да бидат таргетирани доколку сакаме интервенциите во политиките за развивање на компетенцијата УКУ кај учениците да бидат успешни.

Потребата за интервенција во процесот на настава и учење треба да биде приоритет за Македонија, имајќи предвид дека формалниот образовен систем во земјата сè уште е претежно фокусиран на пренесување на знаењето во традиционална смисла, како што е учењето во кое наставникот е во центарот на наставниот процес, фокусирање на помнење итн. (Мицковска-Ралева, Томовска-Мисоска, Христова-Завеска, Костик-Ивановиќ и Черепналковска, 2017), наместо компетенции како што се бара од современите образовни системи. Таквите пристапи на традиционално учење може да доведат до развој на идни работници подготвени за една специфична професија и без флексибилност да се прилагодат на нови професионални потреби и неочекувани промени во кариерата. Имајќи предвид дека компетенцијата УКУ се протега надвор од когнитивното функционирање, вклучувањето на афективната функција на волја (и спремност за справување со ситуацијата/проблемот во процесот на учење), често се поврзува со „адаптибилноста“, поттикнувајќи го развојот на истата низ целиот школски систем. Ваквите вештини и функции се особено важни за опремување на идната работна сила со вештини за брзо прилагодување кон променливиот пазар на трудот.

ОБРАЗЛОЖЕНИЕ НА ПРОБЛЕМОТ НА АНАЛИЗА

Општеството засновано на знаење се потпира на лица со силна мотивација за постигнување и приспособливост кон нови задачи кои ги подразбира постојано променливиот пазар на труд. Компетенцијата УКУ ги вклучува овие карактеристики како дел од својот концепт. Иако во македонскиот образовен систем имаше одредени напори за формирање на овие компетенции кај учениците, системот сè уште е во голема мера фокусиран на учење во традиционална смисла, односно стекнување знаења и вештини. Една студија за системот за обезбедување на квалитет (Мицковска-Ралева, 2013) укажува на тоа дека иако традиционалните компетенции, како што се „комуникација на мајчин јазик“, „математика и науки“, „комуникација на странски јазици“ и „компјутерска писменост“, се адресирани на средно ниво од образовниот систем, компетенцијата „учење како да се учи“ е скоро отсутна од системот за обезбедување на квалитет и механизмите за оценување. Иако некои од когнитивните аспекти на компетенцијата (т.е. решавање на проблеми) се вклучени во наставната програма и се инкорпорирани како резултати од учењето, афективните и мотивационите аспекти во голема мера се занемарени.² Образовниот систем мора да обрне внимание на важноста на овие фактори во развојот на образовните политики, бидејќи авторите тврдат дека „некогнитивните вештини се барем исто толку важни колку и когнитивните вештини за индивидуалниот развој и успехот на пазарот на труд“ (Brunello and Schlotter, 2011).

² Види наставна програма за основно образование на: <http://bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>

Тековната анализа се надоврзува на заклучоците од единствената студија за компетенцијата УКУ во Македонија (Јаневски и сор., 2008), каде што се дадени следниве препораки: (1) постои потреба да се зголемат вештините на наставниците и да се променат нивните ставови за понатамошно развивање на нивните компетенции со цел да се стекне разбирање на концептот учење како да се учи; (2) постои потреба да се интензивира обуката на наставниците за концептите на критичко мислење и креативно учење... и слични концепти кои ќе овозможат развивање на компетенции корисни за воведување на промени во наставниот процес; (3) постои незадоволство кај учениците од наставните методи; и (4) дури и наставниците кои се обучени да ги користат современите методи во кои ученикот е во центарот на наставниот процес не ја одржуваат нивната практика.

Оттука, тековната студија почнува со признавање дека е потребна промена во структурата на образовниот систем, со цел да се одржи чекор со барањата на пазарот на трудот. Сепак, истакнувајќи дека комплетниот образовен систем е тешко да се реформира темелно, студијата се фокусира на еден од најважните фактори за образовните постигнувања на учениците - наставниците. Преку истражувањето на верувањата на наставниците и имплицитните теории за концептот УКУ и начините на кои тие се спроведуваат преку нивните наставни практики, оваа студија се обидува да поттикне поголеми дебати за наставата и учењето во Македонија.

Во исто време, студијата има за цел да се осврне на прашањето на нееднаквостите во образовните постигнувања од страна на ученици со различно социо-економско потекло (Алексова и Митрески, 2007) преку анализирање на потенцијалните разлики во развивањето на компетенцијата УКУ кај наставниците кои работат во училишта со различен состав на ученици, и преку проценување дали тие успеваат во урамнотежувањето на улогата на семејното потекло во образовните постигнувања. Според тоа, оваа студија има за намера да ги идентификува клучните наставни прашања поврзани со УКУ со цел подготовка на сите ученици за пазарот на труд, како и подобро образовно постигнување за децата во училишта кои се соочуваат со бројни предизвици.

ТЕОРЕТСКА РАМКА

*„Колку и парадоксално да звучи, ученикот е оној кој мора да има метод.
Наставникот, пак, треба да го има методот на водење на ученикот кон методот“
(Hugo Gaudig, 1917, стр. 90)*

Иако мислиме дека концептот Учење како да е учи е прилично нов, неговата важност и основни карактеристики биле препознаени барем 100 години, како што горенаведениот цитат укажува. Компетенцијата УКУ била спомнувана од академскиот кадар како специфичен конструкт уште од 1970-те и 1980-те години, но од релативно неодамна беше признаена како една од осумте клучни компетенции за 21-от век од страна на Европската комисија (Генерална дирекција за образование и култура, 2000). Целта беше да се премине од концептите на знаења и вештини како типични резултати на процесот на школување, кон концептот на компетенции, што одразува комбинација на знаење, вештини, ставови и вредности. Се смета дека овие компетенции се подобри индикатори за идниот успех на пазарот на труд отколку само техниките вештини. Во овој поглед, ЕК ги смета клучните компетенции за „суштински неопходни во секојдневниот живот за да се продолжи да се добива вработување и да се биде вклучен во секојдневниот активност, вклучувајќи ги и оние на граѓанскоопштествено и донесувањето на одлуки“ (Hoskins and Fredriksson, 2008, стр.11).

Меѓу сите компетенции кои се испитани од страна на ЕК, УКУ се смета за една од најважните, но исто така и најкомплексните. УКУ се дефинира како „способноста да се продолжи и да се истрае во учењето, да се организира сопственото учење (...) свесноста за сопствениот процес на учење и употреба, препознавање на достапните можности, како и способноста да се надминат пречките со цел да се учи успешно.“ (Education Council, 2006 анекс, параграф 5). Комисијата додава дека:

‘Вештината УКУ подразбира ирвенствено стекнување на основните вештини, како јазична и математичка исменост и ИКТ вештини кои се неопходни за ионајмошното учење. Надградувајќи ги овие вештини, поединецот треба да биде способен да ирвстаи, се здобие, процесира и да го вгради новото знаење и вештини. За ова е неопходен ефективен менаџмент на учењето на личността, карактеристиките и работните насоки, и особено способност да се истрае во учењето, да се задржи концентracијата во секојдневниот временски период и да се прави критичка рефлексивна на целиот и задачите на учењето.’ (Education Council, 2006 анекс, параграф 6)

Според Центарот за истражување на доживотното учење (CRELL) (2008), новата рамка УКУ се состои од следниве димензии:

1. Афективна димензија (мотивација за учење, стратегии за учење и ориентација кон промена, академска слика за себе и самопочитување, и средина на учење);
2. Когнитивна димензија (препознавање на премиси/аргументи, користење на правила, тестирање на правила и премиси, користење на ментални алатки); и
3. Метакогниција (решавање проблеми, (метакогнитивни) задачи на набљудување, метакогнитивна прецизност, метакогнитивна доверба). (Goia, 2010)

Очигледно е дека компетенцијата УКУ е повеќеаспектна и оттаму претставува предизвик да биде целосно развиена само во рамките на формалниот образовен систем. Меѓутоа Стрингер (Stringher, 2014, стр. 16) забележува дека компетенцијата „може да се пренесува, а според тоа и да се предава во текот на наставата“ и ако целта е да се развие понатаму, концептот треба да се вклучи во областа на педагогијата, наместо само во психологијата и социологијата (стр. 19). Затоа, со признавањето дека компетенцијата УКУ може да се пренесува преку наставата, ние се фокусираме на аспектот на наставата во училишта и се обидуваме да го оцениме влијанието на наставните практики на развојот на оваа компетенција.

Во овој контекст, современите образовни системи се движат кон т.н. образованието насочено кон компетенции (competence-oriented education), кое, како што наведува Европската Комисија претставува ‘промена на парадигмата’ бидејќи ‘влијае не само на структурата на наставните програми, туку ја менува и организацијата на учењето’ во насока на повеќе меѓу-предметни приоди; давање акцент на интерактивната настава и учење; комбинира формално, информално и неформално учење; подразбира нова улога од страна на наставниците / едукаторите кои се водичи низ процесот на учење; и бара нови приоди кон оценувањето. (European Commission, 2018, стр.5)

Повеќето истражувања за УКУ се спроведени во Финска, особено во рамките на програмата „Животот како учење (Life as Learning) – LEARN“ 2002-2006, каде што инструментите за оценување на компетенцијата УКУ кај учениците се развиени и прилагодени од постојните инструменти. Програмата исто така, резултираше со развој на рамка за компетенцијата. Покрај тоа, Универзитетот во Бристол (Велика Британија) го разви „Ефективниот инвентар за доживотно учење“ кој дава преглед на профилот на учење на лице врз основа на седумте фактори вклучени во тестот. Понатаму, во Холандија, тест за интердисциплинарни компетенции е развиен за учениците во средните училишта (Hoskins and Fredriksson, 2008).

Експертската група формирана од Европската мрежа на креатори на политики за евалуација на образовните системи ги ревидираше претходно споменатите инструменти за да развие проценка која беше изведена во пред-пилот фаза во осум европски земји во 2008 година со цел да се анализираат меѓукултурните разлики во димензиите (Хоскинс и Фредрикссон, 2008).

На крајот, меѓународни оценувања на ученици: Студија за меѓународните трендови по математика и наука (TIMSS) и Студија за напредокот во меѓународната писменост (PIRLS), спроведени од IAE и Програмата за меѓународно оценување на учениците (PISA), спроведени од ОЕЦД, содржат одредени прашања со цел да се измерат меѓупредметните компетенции. На пример, за PISA тоа се: ‚препознавање на исказот‘, ‚користење на правила‘, ‚тестирање на правила/искази‘; што одговара на концептите на критичко размислување и решавање на проблеми како аспекти на когнитивната димензија; како и ‚користење на ментални алатки‘, кои одговараат на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ. Покрај тоа, рамката за PISA во 2018 година го вклучува и аспектот на ‚флексибилност‘, кој е тесно поврзан со рамката УКУ бидејќи се однесува на ‚способноста за прилагодување на сопственото размислување, однесување и активности во согласност со актуелното културно опкружување или на нови ситуации и контексти кои може да претставуваат нови барања или предизвици.‘ (ОЕЦД, 2016, стр.13)

УКУ – ОД КОНЦЕПТ ДО ПРАКСА

Контекстуализацијата на конструктот УКУ е неопходна за разбирање на нејзината важност во училишната средина. Стрингер (2014) ја смета и како резултат од наставниот процес и како влезен фактор, велејќи:

„два фактори се клучни на ниво на училишната: дидактички цели (што да се предава, конкретната наставна програма) и дидактички средства (како да се предава, т.е. дисциплинарни и интердисциплинарни методологии; Melchiori, 2001). УКУ се однесува и на двете категории, т.е. тоа претставува цел, како и методологија за да се постигнат тие цели: тоа не е само производ на школувањето, туку исто така и клучен процес во подобрувањето на учењето на ученикот, па оттаму е неговата суштинска важност за поединци и групи“ (Stringher, 2014, стр. 229).

Таа додава дека иако УКУ може да се смета како внатрешна склоност на секој ученик, тоа може понатаму да биде поддржано и развиено од страна на „наставници кои го ставаат ученикот во центарот на наставниот процес и искуства во учењето кои имаат цел да ја совладаат, одржат и обновуваат оваа компетенција во текот на животот“ (Stringher, 2014, стр. 244). Во овој поглед, компетенцијата се проценува како променлива, а школското опкружување е забележано како важен двигател за одржување на природната склоност кон УКУ и за нејзино негување во текот на целиот процес на школување.

Во обидот да го операционализираат концептот, Hewlett Фондацијата, во нивниот документ ‘Компетенции за длабинско учење’ (2013) ги наведува следните вештини и однесувања на учениците како индикатори за компетенцијата УКУ:

1. Учениците поставуваат цел за секоја задача, го следат напредувањето кон целта, и ги адаптираат своите приоди со цел успешно да ја завршат задачата / да решат проблем.
2. Учениците познаваат и знаат да применат голем број вештини за учење и стратегии со цел да ги постигнат барањата на одредена задача.
3. Учениците го следат сопственото разбирање во текот на учењето, препознаваат кога се збунети или кога наидуваат на препреки, ги одредуваат препреките кон успехот, и избираат соодветни стратегии со помош на кои работат.
4. Учениците работат добро самостојно, но бараат помош кога им е потребно.
5. Учениците рутински прават рефлексивна на своите искуства во учењето и ги применуваат наодите во последователните ситуации на учење.
6. Учениците се свесни за своите силни страни и слабости, и знаат кога треба да вложат повеќе напор во одредени области.
7. Учениците уживаат во учењето и бараат да учат самостојно или со други.
8. Учениците умеат да го одложат задоволството, да се пренасочат по определени одвлекувања на вниманието, и да ја одржат концентрацијата додека не ја постигнат целта.
9. Учениците ги користат грешките и застоите како можности за повратна информација и ги користат научените лекции за да ги подобрат идните резултати.
10. Учениците продолжуваат да бараат нови начини за учење на различни содржини кои за нив претставуваат предизвик, или да разрешат тешки проблеми.

Hewlett Foundation (2013, p.4-5)

Во овој поглед, Хипкинс и Кауи (Hipkins and Cowie, 2014) нагласуваат дека се потребни соодветни наставни методи за 'практикување на УКУ'. Практикувањето вклучува: можност за избор и независност од страна на ученикот (на пример преку учење преку истражување) и „структурирано поставување на целите и можности за ученикот да го евалуира сопствениот напредок кон тие“ цели. (стр.295) Сепак, примената на овие (и сродни) методи треба да биде систематска и конзистентна во текот на практиката на наставникот. Ова понекогаш бара наставниците во текот на работењето „да го одучат“ она што веќе го знаат и да изградат нов систем на размислување за знаењето и поврзаните педагошки интервенции од долу нагоре. Целта е полесно да се постигне со наставниците кои се во процес на квалификација, кои, според Дембо (Dembo, 2001), треба да научат како да учат (преку предмет/курс за образовна психологија) со цел да можат да ги пренесат таквите вештини на учениците. Всушност, Дембо изјавил дека „ако идните наставници стекнат вештини за саморегулација во сопственото учење, можеби ќе бидат поспособни и подготвени да ги моделираат и да ги пренесуваат овие вештини во своите училници“ (2001, стр. 27)

Меѓутоа, со цел компетенцијата УКУ да се стимулира ефикасно во училишниот амбиент, се препорачува пристап кој го зема предвид целото училиште. Голдспинк и Фостер (Goldspink and Foster, 2014) опишуваат една школска интервенција во Австралија чија намера била да се направи културна трансформација и педагошки промени кои вклучувале: поголем избор за тоа што да се учи, поголем избор за тоа како да се учи, учење кое е помалку насочено кон класот, наставници кои се попрофесионално ангажирани. Трансформацијата во училиштата водела кон: повисоки резултати и постигнувања, повисоки метакогнитивни вештини, помалку здодевност итн.

УКУ ВО МАКЕДОНСКИ КОНТЕКСТ

Документите за јавни политики во Македонија не го споменуваат конкретно терминот, 'учење како да се учи', иако некои аспекти на концептот се вклучени во некои национални политики. Особено, Законот за основно образование (Службен весник на РМ, 2016) го вклучува, како дел од целите, и следново: „стекнување општо и применливо знаење кое овозможува индивидуално креативно дејствување во општествената и природната средина и развивање на способности за расудување и изразување во културата и културните традиции“, „развивање на способности за истражување, (и) експериментирање и решавање на проблеми“. Истакнатите компетенции главно се однесуваат на когнитивната димензија на конструктот УКУ, додека другите две димензии не се инкорпорирани како цели на основното образование.³

Концепцијата за деветгодишно основно образование (Министерство за образование и наука, 2007) вклучува аспекти на концептот УКУ во два од нејзините водечки принципи. Конкретно, принципот на „свкупен развој на личноста на ученикот“ предвидува дека сите аспекти на личноста (когнитивни, емоционални, социјални и психомоторни) треба да се стимулираат низ основното училиште. Принципот става акцент на негувањето на социјалниот и емоционалниот развој на ученикот што може делумно да се поврзе со афективната димензија на компетенцијата УКУ. Покрај тоа, принципот на „подготовка на учениците за доживотно учење“ истакнува дека процесот на настава и учење треба да биде „збогатен со содржини, нови методи и техники кои го поттикнуваат критичкото мислење кај учениците“. Министерството за образование, исто така, ја наведува потребата за развивање на љубопитност и

³ Законот за средно образование не вклучува елаборација на целите на законот, па оттаму не споменува ниту еден од аспектите на компетенцијата УКУ.

потребата за континуирано индивидуално учење и надградување на знаењето преку мотивирање и овозможување на учениците да користат ефикасни методи и техники за самостојно учење. Ова се смета дека ќе ги поттикне учениците да учат во текот на целиот живот. Овој принцип ги инкорпорира основните елементи на компетенцијата УКУ и нивната крајна цел - доживотно учење.

Покрај тоа, документот Основни професионални компетенции на наставникот (МЦГО, 2016), како и одредени програми за едукација на наставниците, го вклучуваат аспектот на самостојно учење (синоним на УКУ), како дел од компетенциите на наставникот и/или резултатите од учењето од образованието на наставникот. На пример, во рамките на Професионалните способности и вештини, наведениот документ забележува дека наставникот треба „да им помогне на учениците да станат свесни за нивниот личен процес на учење и ги подготвува учениците за самостојно учење и истражување”.

Сепак, Сеопфатната стратегија за развој на образованието (2018-2025) и поврзаниот акционен план само површно ги опфаќа составните елементи на УКУ, што е особено загрижувачко имајќи ја предвид важноста на овој документ во осмислувањето на идните образовни приоритети.

Може да се заклучи дека иако концептот е делумно признаен од македонските креатори на политики, тој не е доволно интегриран во агендата на образовни политики и не е пренесен во наставната практика и во резултатите на учениците, како што покажуваат неколку неодамнешни студии.

Како што е наведено погоре, концептите УКУ исто така се наоѓаат и во меѓународни оценувања. Оценувањето PISA вклучува одредени аспекти на конструктот УКУ во неговиот концепт. Конкретно, когнитивната димензија на конструктот е поврзана со концептот на епистемолошко знаење, кој, дефиниран од страна на ОЕЦД, се однесува на „познавање на конструкциите и дефинирање на карактеристиките кои се суштински за процесот на градење на знаење во науката и *нивната улога во оцрвување* на знаењето што го создава науката на пр., хипотеза, теорија или опсервација и нејзиниот придонесот кон тоа како го знаеме она што го знаеме” (ОЕЦД, 2013). Сепак, податоците од оценувањето PISA 2015 укажуваат дека овој тип на знаење е недоволно развиен кај македонските ученици, при што помалку од една петтина од нив го постигнуваат (Мицковска-Ралева и сор., 2017). Податоци од истата студија покажуваат дека еден од петмина (20%) од македонските студенти ги има постигнато компетенциите за „Евалуација и дизајн на научно истражување” и „Научно толкување на податоци и докази”, кои се исто така поврзани со когнитивната димензија на рамката УКУ. Овој број е значително помал во споредба со просекот на ОЕЦД од 35% од учениците кои ги постигнуваат овие компетенции. (Исто, 2017 година).

Во однос на афективната димензија на конструктот УКУ, наодите од студијата на Мицковска-Ралева и сор. од 2017 година укажаа дека само-ефикасноста и внатрешната мотивација на учениците (оценета како уживање во учењето природни науки) се значително позитивно поврзани со резултатите на учениците од PISA. Сепак, анализата на наставните практики во основните училишта укажа дека традиционалните методи на предавање се сè уште доминантни, при што наставникот е главен пренесувач на знаењето. Во вакви пристапи, учениците се пасивни приматели. Според учениците, таквите практики не се стимулирачки за учење. Дополнително, наодите покажаа дека инструменталната мотивација е доминантен тип на мотивација кај учениците и главен мотив за учење (т.е. добивање добри оценки и задоволување на родителите) (Исто, 2017).

Што се однесува до вештините за размислување на повисоко ниво, најновите сознанија од студијата за читање и математичка писменост во раните одделенија (Step by Step [Чекор по чекор] (2017)) покажаа дека учениците имаат релативно добар успех кај задачи кои бараат од нив течно читање на текст, но имаат проблеми со разбирање на текстовите. Поточно, кога треба да одговорат на прашања поврзани со одредени факти од текстот, учениците имаат подобар успех, но кога станува збор

за поврзување на информации од различни делови од текстот и давање на нивното лично мислење, тие се соочуваат со проблеми. Оваа студија покажа дека учениците можат да имаат вештини на механичко декодирање кои поддржуваат течност во читањето, но немаат капацитет да генерираат сопствени знаења од текстот. Тоа, исто така, укажува на тоа дека аспектите на компетенцијата УКУ се занемарени од почетокот на процесот на школување.

Последното истражување во однос на развивање вештини за доживотно учење кај македонските ученици беше спроведено од страна на Светска банка во текот на 2016 година (Boudet, 2018) и се фокусираше на развојот на издржливоста (grit) (поттикнување на мотивацијата меѓу учениците со промовирање на конзистентност на напорите и интересите). Беше користен експериментален дизајн за проценка на разликите помеѓу (1) ученици кои немаат подложени на интервенција, (2) ученици насочувани да користат саморегулирано учење и (3) ученици обучени од наставниците.

Се покажа дека интервенцијата ги зголемува социо-емоционалните вештини на двете експериментални групи подложени на интервенција, а вториот тип на интервенција има поголеми влијанија врз учениците Роми. Иако интервенцијата генерално е оценета како успешна, авторите предлагаат да се продолжи со истражување на оваа тема.

Наодите од претходно елаборираните студии обезбедија информации за тековната студија и предизвикаа уште поголем интерес да се разбере што се случува во македонските училишта. Оваа студија се обиде да разбере како имплицитните теории за УКУ на наставниците влијаат на нивните педагогии и придонесуваат кон стимулирање на развојот на компетенцијата.

МЕТОДОЛОГИЈА

Имајќи ги предвид многу ограничените податоци достапни за темата, дизајнот на истражувањето во голема мера е насочен кон собирање на примарни податоци. Тој првенствено се базираше на собирање на квалитативни податоци, првично од анкети на наставници, со мнозинство квалитативни прашања, кои потоа беа категоризирани и квантифицирани; проследено со длабински интервјуа на избрани испитаници; и ДФГ (дискусии во фокус-групи) со ученици. Оттука, дизајнот може да се категоризира како експланаторен секвенцијален мешан метод (Creswell, 2009). Примарна цел беше собирање разновидни податоци од различни извори, со цел да се продлабочи разбирањето на проблемот, да се контекстуализираат квантитативните податоци и да се овозможат споредби на различни перспективи. Користењето на различни методи за триангулација на податоци, исто така, овозможи валидација на инструментите за истражување.

ОПШТА И КОНКРЕТНИ ЦЕЛИ

Оваа студија имаше за цел да го процени односот помеѓу наставните методи и практики на наставниците и развојот на компетенцијата УКУ кај учениците. Понатаму, се обидовме да разбереме како УКУ може успешно да се стимулира во училищата. Освен тоа, истражувањето имаше за цел да го разјасни имплицитното разбирање што го имаат наставниците за УКУ како појдовна точка во развивањето на ефикасни методи за (ре)формирање на нивните имплицитни теории.

Избраниот пристап се базира на фокусирање на влезните фактори, поврзани со наставникот, наместо резултатите, што е пристапот на повеќето претходни студии. Конкретно, дизајнот на истражувањето се оддалечува од оценувањето на конкретната компетенција УКУ меѓу учениците и оди кон оценување на некои од факторите што влијаат врз развојот на компетенцијата. Главниот иновативен аспект на предложената методологија е оценување на наставните техники кои ги користат наставниците, како особено важен аспект кој треба да обезбеди јасна основа за проценка на политики и предлагање на промени во политиките. Покрај тоа, употребата на когнитивни мапи како средство за разбирање на имплицитното разбирање на наставникот на концептот е дополнителен иновативен аспект за валидација и контекстуализирање на податоците.

Според тоа, општата цел на анализата е: да се оцени степенот на имплементација на наставни техники и практики за развивање на компетенцијата УКУ, со фокус на вештините за размислување на повисоко ниво, употребата на метакогнитивни стратегии и внатрешната мотивација.

Конкретните цели се:

- Да се процени зачестеноста на користење на наставни методи поврзани со развојот на компетенцијата УКУ во различни наставни ситуации.
- Да се спореди зачестеноста на користење на наставни методи поврзани со развојот на компетенцијата УКУ од страна на наставниците во училишта со различен социо-економски состав на учениците.
- Да се соберат квалитативни информации за ефикасноста на различни наставни методи кај учениците.
- Да се соберат квалитативни информации за имплицитните теории на наставниците за концептот УКУ.

ПРОЦЕС НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Дваесет училишта од целата земја беа контактирани да учествуваат во истражувањето. Една половина од училиштата одговорија на барањето. Десет основни училишта (1-9 одделение) низ цела Македонија, класифицирани според составот на учениците и нивната локација, се согласија да учествуваат. Првичната фаза на дистрибуција на прашалници за наставниците започна во февруари 2017 година. Некои училишта претпочитаа прашалниците да им се дистрибуираат по пошта, а потоа да ги испратат назад, а други претпочитаа истражувањето да се одвива во еден ден. Сите училишта добија 15 прашалници, за да бидат пополнети од 10-15 наставници од предметната настава (со исклучок на наставниците по музичко, ликовно и физичко образование). Изборот на наставници беше направен на волонтерска база, а во одредени училишта ги вклучуваше сите наставници од предметна настава во училиштето, додека во други училишта учествуваа само дел од наставниците. На крајот на оваа фаза на истражување беа примени вкупно 114 пополнети прашалници од наставници. Нивните демографски карактеристики се претставени во Табела 1.

Табела 1. Демографски карактеристики на испитаниците на Прашалникот за наставници

	Училиште во урбана средина	Училиште во рурална средина		
Локација	66.7%	33.3%		
Пол	женски	машки		
	83.3%	13.2%		
Возраст	22-34	35-49	50+	Недостасуваат податоци
	19.3%	50.9%	27.2%	2.6%
Степен на образование	Виша (две години)	Високо (четири години)	Магистерски/ постдипломски студии	Недостасуваат податоци
	10.5%	78.9%	7.9%	2.7%
Предметна настава	Математика/ природни науки	Општествени науки	Јазик	Недостасуваат податоци
	31.6%	9.6%	36%	22.8%

Во секое училиште 10-15 наставници по предмети од 5-9 одделение учествуваа во анкетата на наставниците со пополнување на Прашалникот за наставници. Од наставниците се бараше да наведат во прашалникот дали би сакале да бидат интервјуирани подоцна во процесот на истражување. Само 14 наставници од осум училишта се согласија да бидат интервјуирани, а петмина беа избрани за интервјуата. Испитаници со различни нивоа на користење на наставни методи/практики за поттикнување УКУ; од различни училишта (во однос на локацијата, структурата на учениците во училиштето); и предмет/и кои ги предаваат беа избрани за да бидат интервјуирани. Петтемина интервјуирани наставници ги имаат следните карактеристики: двајца работеа во рурално училиште во Источна Македонија, еден во училиште

со ромско мнозинство во Западна Македонија и двајца во централно училиште во главниот град Скопје. Двајца од наставниците, според одговорите на прашалникот, често користат наставни методи кои поттикнуваат УКУ, додека тројца користат такви методи поретко (т.е. понекогаш).

Освен тоа, во пет училишта беше спроведена по една дискусија на фокус групи (ДФГ) со ученици од деветто одделение, со следните карактеристики: едно рурално училиште (етнички мешано со Македонци и Албанци) во Западна Македонија, едно рурално училиште во Источна Македонија, едно урбано училиште во Скопје, едно урбано училиште (со мнозинство ученици етнички Роми) во Западна Македонија и едно урбано училиште во Централна Македонија (со мнозинство ученици етнички Македонци). Процесот на спроведување на интервјуа и фокус групи се одржа во текот на март и април 2017 година. Учениците кои учествуваат на фокус групите беа избрани од страна на наставниот кадар (психолог, педагог), земајќи ги предвид претходно утврдените демографски критериуми обезбедени од истражувачите, како што се полот, етничката припадност и училишниот успех. Во руралните училишта учествуваа сите ученици од деветто одделение, бидејќи нивниот број во училиштето беше прилично мал (помалку од десет). Вкупно 48 ученици учествуваа во дискусиите на фокус групите. 25 од нив беа женски, додека 23 машки. Мнозинството (40) припаѓаше на македонската етничка група, додека осум на ромската етничка група. ДФГ беа организирани во рамките на училиштето и беа модерирани од страна на главниот истражувач. Тие траеја околу еден час. За време на дискусиите не беа присутни претставници на училиштата, со цел да им се овозможи на учениците слободно да се изразуваат.

РАЗВИВАЊЕ НА ИСТРАЖУВАЧКИ ИНСТРУМЕНТИ

Главниот истражувачки инструмент - Прашалник за наставниците се состои од 14 вињети - хипотетички ситуации кои секојдневно можат да се случат во училиницата (види Прилог 1), кои бараат од наставниците да го елаборираат нивниот одговор/реакција на секоја ситуација. Прашањата 1 и 2 се однесуваат на имплицитната теорија за интелигенција на наставникот (фиксен наспроти развоен мисловен склоп)⁴; прашањата од три до пет имаат за цел да се оценат практиките на наставникот поврзани со развојот на когнитивната димензија на конструктот УКУ; прашањата шест и седум се однесуваат на стратегии кои имаат потенцијал да поттикнат развој на метакогниција, прашањата осум до десет ги се поврзани со аспектите на креативното и критичкото мислење, како дел од когнитивната димензија; а прашањата 11-14 имаат за цел да ги проценат наставните практики поврзани со афективната компонента на конструктот УКУ. Прашањата 3-14 се дизајнирани како отворени, со цел да се избегне насочувањето на наставниците кон одредени социјално (т.е. образовно) пожелни одговори. Користењето на вињети се сметаше за најефикасен метод, земајќи ги предвид достапните ресурси, за да им се овозможи на наставниците да ги контекстуализираат своите одговори, без да бидат ограничени со терминологија и професионален јазик. Наместо тоа, тие можеа да ги опишат своите практики во едноставни, бихејвиорални термини. Се очекуваше користењето на вињети кои опишуваат хипотетички ситуации во училиницата да ги стимулира интуитивните одговори на наставниците и да го одразува нивното имплицитно разбирање на концептот УКУ и неговите составни делови. Покрај вињетите, вториот дел од прашалникот се состои од демографски прашања, како што се: полот, возраста, степенот

⁴ Засновано на рамката на Двек и Лерет (Dweck and Leggett, 1988)

на образование, предметните области што ги предаваат, години на искуство како наставник и прегледот на обуките на кои присуствувале и забележаното ниво на нивна полза. На крајот, истражувачкиот инструмент го испитуваше нивото на задоволство од различните аспекти на соработката во училиштето, како и целокупното задоволство од професијата наставник.

Со цел да се усогласат прашањата/вињетите развиени од страна на главниот истражувач со реалноста на македонскиот образовен систем, беа избрани тројца наставници од различни училишта и наставни области (математика/природни науки, јазици и општествени науки) за да послужат како асистенти во прилагодувањето на прашалниците. Врз основа на личното разбирање на наставниците на прашањата и нивното искуство во училишниот контекст, направени се помали прилагодувања на прашалниците.

Прашалникот за наставниците беше тестиран во три училишта (вкупно 20 наставници). Иако природата на прашањата од отворен тип првично се сметаше за потенцијално ризична, тестирањата покажаа дека наставниците ги разбраа прашањата и дадоа соодветни и детални одговори. Меѓутоа, се појави потреба да се разјасни едно од прашањата и да се изостави уште едно прашање, бидејќи одговорите не дадоа значителни дополнителни информации. Покрај тоа, информациите за обуките/работилниците на кои присуствувале беа малку реорганизирани со цел да се обезбеди поголема јасност.

Асистентите на истражување изјавија дека на нивните колеги не им пречеле отворените прашања, но им требало време да размислуваат за одговорите. Оваа информација малку го смени планот за теренска работа за спроведување на собирање на податоци за време на едnodневни посети во училиштата. Наместо тоа, училиштата беа контактирани прашани дали би сакале да им се испратат прашалниците за да бидат пополнети или истражувач да ги собира податоците за време на посета на училиштето.

Прашалникот за длабинско интервју за наставници е полуструктуриран протокол за интервју кој се состои од осум главни прашања кои се однесуваат на главните димензии на конструктот УКУ: метакогниција, когниција и мотивација/истрајност. Од наставниците се бараше да ги дефинираат концептите како: способност за решавање проблеми, способност за креативно мислење, доживотно учење, упорност/истрајност во учењето, свесност за процесот на учење; да елаборираат за нивното значење што го забележале во училиштето, потенцијалните методи за развивање и оценување на нивното постигнување итн. (Прилог 1)

Прашалникот за дискусија на фокус групите на ученици се состоеше од девет главни прашања кои се однесуваат на зачестеноста на користење на различни наставни методи во училиштето, процесот на учење во училиште и дома, мотивацијата за учење и факторите кои ја поттикнуваат или ја потиснуваат. (Прилог 1)

ОЦЕНУВАЊЕ/КВАНТИФИКУВАЊЕ НА ОДГОВОРИТЕ НА ПРАШАЛНИКОТ

Со цел да се овозможи спроведување на квантитативна анализа, квалитативните одговори на секоја точка од Прашалникот за наставници беа кодирани, врз основа на нивната содржина, во согласност со претходно дефинираните рубрики за оценување (види Прилог 2). Рубриците за оценување беа развиени од главниот истражувач врз основа на литература, но прилагодени според низата одговори добиени од прашалникот. Според тоа, тие се зависни од контекстот. Квалитативните одговори

беа кодирани во три рубрики според нивната содржина: (1) не поттикнува УКУ, (2) делумно поттикнува УКУ и (3) целосно поттикнува УКУ.⁵ Кодирањето беше спроведено независно од страна на тројцата наставници-истражувачи, кои во овој процес беа водени од страна на рубриците за оценување. По добивањето на оценките на сите три независни истражувачи/оценувачи, главниот истражувач изврши некои мали прилагодувања во кодирањето, со цел да ја хармонизира релијабилноста меѓу оценувачите. Конкретно, во ситуации каде што кодовите за истиот одговор на точката се разликуваат за повеќе од еден поен (на пример, одговорот бил кодиран како 1 од еден оценувач а 3 од друг), беа направени прилагодувања од главниот истражувач врз основа на прегледување на конкретниот одговор.

Понатаму, од трите вредности дадени за секое прашање од страна на оценувачите, се пресметуваше средна вредност (во опсег од 1 до 3). Опсегот на вредности беше поделен на три еднакви делови и вредностите од 1-1.6 беа категоризирани под (1) методи кои не поддржуваат УКУ, вредности 1.7-2.3 под (2) методи кои делумно поддржуваат УКУ и 2.4-3 под (3) методи кои целосно поддржуваат УКУ (Види Табела 2). Според тоа, секое прашање има вредност пресметана како средна вредност од трите вредности одредени од секој оценувач.

Освен пресметување на средните вредности за секоја точка, средните вредности за секоја поддимензија на конструктот УКУ (когнитивна димензија, метакогнитивна димензија и афективна димензија) се пресметани како композитни варијабли на прашањата наменети за мерење на наставните методи за поттикнување на секоја поддимензија. Во овој поглед, секое прашање се сметаше дека има иста тежина.

Конечно, беше составена композитна варијабла од сите прашања за оценување на наставни методи (П4-П14), наречена „методи за УКУ-композитна варијабла“.

Табела 2. Дистрибуција на прашања, поддимензии на УКУ и методи за УКУ според вредноста која им е доделена

Вредности	Кодирање
1-1.6	(1) не поттикнува УКУ
1.7-2.3	(2) делумно поттикнува УКУ
2.4-3	(3) целосно поттикнува УКУ

АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИ

Податоците од прашалниците за наставниците беа обработени со комбинирање на (1) квалитативна анализа на содржината со (2) дескриптивна статистичка анализа во однос на зачестеноста на користење на различни наставни методи, и (3) корелациона статистичка анализа на вредности по поединечни прашања и потскали (зависни варијабли) со варијабли поврзани со ставови и демографски податоци (независни варијабли). Оттука, податоците се прикажани и квантитативно (процент на наставници кои користат конкретни методи според нивниот степен на поддршка на УКУ и аритметичка средина на вредностите за секоја од три димензии и целокупната

⁵ Одговорите кои беа оценети како ирелевантни за прашањето беа кодирани со 0 и беа означени како вредности кои недостасуваат во базата на податоци.

конструкција, каде што 1 = најниска вредност и 3 = највисока вредност) и квалитативно во форма на цитирани одговори.

Независните варијабли вклучуваа демографски карактеристики на испитаниците како : возраст, пол, години на искуство во настава, ниво на образование, тип и број на посетени обуки, како и субјективните согледувања за задоволството од со-работката со различни чинители од училиштето. Независните варијабли ги вклучуваа одговорите на секое прашање во врска со користените наставни методи, како и композитните варијабли поврзани со поддимензиите УКУ и целокупната настава за поддршка на УКУ.

Податоците од интервјуата со наставниците се анализирани квалитативно и презентирани во форма на графички концепциски мапи за секој од петте интервјуирани наставници.

Податоците од дискусиите на фокус групите со учениците се анализирани квалитативно преку тематска анализа на одговори според теми. Поради релативно малиот број испитаници, анализата не вклучуваше кодирање на податоци, туку само класификација под одредени теми.

НАОДИ

ЗАЧЕСТЕНОСТ И КВАЛИТЕТ НА УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИ КОИ ПОДДРЖУВААТ РАЗВОЈ НА КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Во согласност со општиот концепт на УКУ, наставниците одговараа на прашања кои се однесуваат на различни аспекти/димензии на конструктот: (1) когнитивна димензија (вклучувајќи способност за решавање на проблеми, креативно и критичко размислување); (2) метакогнитивна димензија; и (3) афективна димензија (вклучувајќи мотивација и емоции). Прашањата имаа за цел да откријат како наставниците реагираат на различни секојдневни наставни ситуации, кои имаат потенцијал да поттикнат различни димензии на компетенцијата УКУ. Наставниците не беа запознаени со конкретната цел на студијата, со цел да се спречи давање на одговори кои би биле општествено пожелни во контекст на темата. Наместо тоа, им беше дадена општа рамка на прашалникот и беа поттикнати да дадат разновидни одговори кои би можеле да се искористат за споделување на најдобри практики. На овој начин, тие беа мотивирани, до одреден степен, повеќе да размислуваат и подетално да ги образложат своите одговори.

Табела 3. Операционализација на композитните варијабли

		Име на варијабла	Операционализација на варијабла	Опфатени прашања во Прашалникот за наставници
Композитни варијабли	C1	УКУ Методи	мерка на севкупното ниво на употреба на наставни методи кои го поддржуваат развојот на компетенцијата УКУ (мин = 1, макс = 3)	П3-П14
	C2	Когнитивна димензија	мерка на севкупното ниво на употреба на наставни методи кои го поддржуваат развојот на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (мин = 1, макс = 3)	П3, П4, П5, П8, П9, П10
	C3	Метакогнитивна димензија	мерка на севкупното ниво на употреба на наставни методи кои го поддржуваат развојот на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ (мин = 1, макс = 3)	П6, П7
	C4	Афективна димензија	мерка на севкупното ниво на употреба на наставни методи кои го поддржуваат развојот на афективната димензија на компетенцијата УКУ (мин = 1, макс = 3)	П11, П12, П13, П14

Податоците прикажани на графикон 1 покажуваат дека средната вредност за трите димензии (види операционализација во Табела 3), како и севкупната композитна

варијабла „методи УКУ“ е околу 2, што укажува на тоа дека користењето методи кои делумно го поддржуваат развојот на УКУ е најчест случај меѓу наставниците. Податоците од Графикон 2 дополнително го поддржуваат ова тврдење преку обезбедување докази дека повеќе од половината анкетирани наставници до одреден степен користат методи за кои се смета дека ги стимулираат аспектите на компетенцијата УКУ. Само еден од пет наставници конзистентно користи методи кои го поддржуваат развојот на когнитивната димензија на УКУ, а еден од четири конзистентно користи методи за развивање на метакогнитивната и афективната димензија.

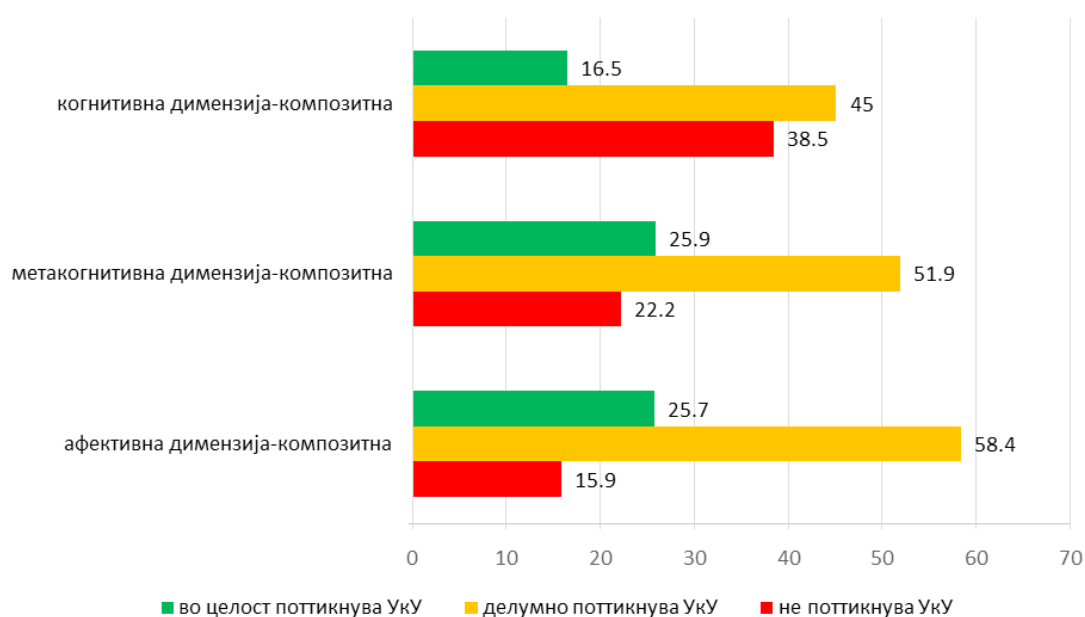
Графикон 1. Квалитет на користењето на методи кои поддржуваат УКУ за трите димензии и целокупниот конструкт (средна вредност)



Може да се заклучи дека постои јасен тренд кога станува збор за користење на методи кои стимулираат УКУ, при што мнозинството од наставниците известуваат дека користат одредени наставни методи од кои се очекува да го стимулираат развојот на УКУ, но неконзистентно. Во однос на различните димензии на конструктот, многу е поверојатно наставниците конзистентно да користат методи кои ја поддржуваат афективната димензија и а најмалку веројатно да користат конзистентно методи кои ја поддржуваат когнитивната димензија. Одговорите на наставниците за конкретни ситуации кои потенцијално ја стимулираат УКУ се образложени во следното потпоглавје.

ниците конзистентно да користат методи кои ја поддржуваат афективната димензија и а најмалку веројатно да користат конзистентно методи кои ја поддржуваат когнитивната димензија. Одговорите на наставниците за конкретни ситуации кои потенцијално ја стимулираат УКУ се образложени во следното потпоглавје.

Слика 2. Процент на наставници кои користат методи кои го поддржуваат УКУ во однос на различните димензии на конструктот

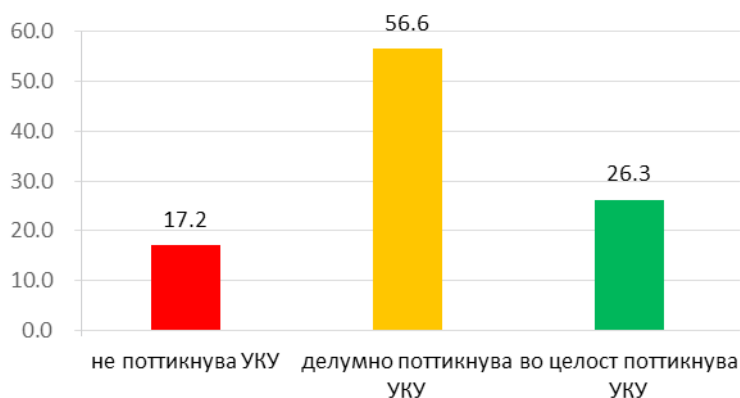


ЗАЧЕСТЕНОСТ И КВАЛИТЕТ НА УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИ ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ НА РАЗВОЈОТ НА КОГНИТИВНАТА ДИМЕНЗИЈА НА КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Мета-анализите покажуваат дека користењето на методи насочени кон учениците за време на наставата е значително поврзано со постигнувањето повисоки когнитивни резултати на учениците, особено со зголемено креативно и критичко размислување (Cornelius-White, 2007). Авторот го поврзува ова со експлицитната идеја за моделот кој се фокусира на учениците „за поттикнување на повисоки нивоа на размислување и почитување на различните мислења“ (Cornelius-White, 2007, стр.131). Покрај тоа, Стрингер забележува дека иако „склоностите за УКУ се дел од природните способности за учење и природната љубопитност на секој ученик, тие бараат наставниците насочени кон учениците и искуствата на учење да ги совладаат, одржуваат и актуелизираат во текот на целиот живот“ (Stringher, 2014, стр.244). Следствено, со цел да се оценат наставните методи поврзани со развојот на когнитивните компетенции кои ја сочинуваат компетенцијата УКУ, разработени се три прашања (хипотетички ситуации), кои од испитаниците бараат да ги образложат своите постапки во ситуации на (1) претставување на нова наставна единица (ПЗ од Прашалникот за наставници), (2) помагање на учениците во разбирањето на терминологијата (П4) и (3) осврнување на погрешните претстави на учениците за одредена тема (П5).

Во првата наставна ситуација, критериумите за проценка дали еден наставен метод го одразува УКУ вклучуваа наставникот да опише активни наставни методи во кои ученикот е во центарот на наставниот процес (кодирано како „потполно поддржува УКУ“). Дополнително, одговорите беа кодирани како ‘не поддржува УКУ’ ако опишаните часови вклучуваа (1) традиционални наставни методи во кои наставникот е во центарот; и како ‘делумно поддржува УКУ’ ако опишаните часови вклучуваа (2) традиционални методи, со делумна и ограничена употреба на методи во кои ученикот е во центарот на наставниот процес. Податоците покажуваат дека само една четвртина од наставниците опишаа часови кои имаат најголема веројатност да ја поддржуваат компетенцијата УКУ (играње улоги, симулации, дебати, дискусии, учење базирано на решавање проблеми, итн. ; примери, во Рамка 1), додека скоро половина образложени часови комбинираа традиционални и активни наставни методи и според тоа беа оценети дека само делумно придонесуваат за развојот на УКУ. (Види Графикон 3)

Графикон 3. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирано на користењето на наставни методи преку кои ученикот е во центарот на наставниот процес (ПЗ)



Рамка 1. Примери на наставни методи со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (ПЗ)

(1) Користење на традиционални наставни методи

Наставна единица: Собирање на дројки

Воведен дел: Појсејување на дефиницијата за дројка, видови на дројки (фронтален метод)

Главен дел: Индивидуална работа на собирање дројки

Завршен дел: Резимирање на она што е научено. Давање домашна работа

(2) Користење на традиционални методи со делумно и ограничено користење на методи со кои ученикот е во центарот на наставниот процес

Наставна единица: Грамајички категорији кај тридавки

Воведен дел: Преглед на теми за тридавки

Главен дел: Пишувам реченица на табла, а учениците треба да ги најдат тридавки. Тие треба да дојдат до заклучок како се менуваат.

Завршен дел: Учениците го прават испитот со одговарање на примери во учебникот

(3) Користење на активни наставни методи со кои ученикот е во центарот на наставниот процес

Наставна единица: Пирамида на исхрана

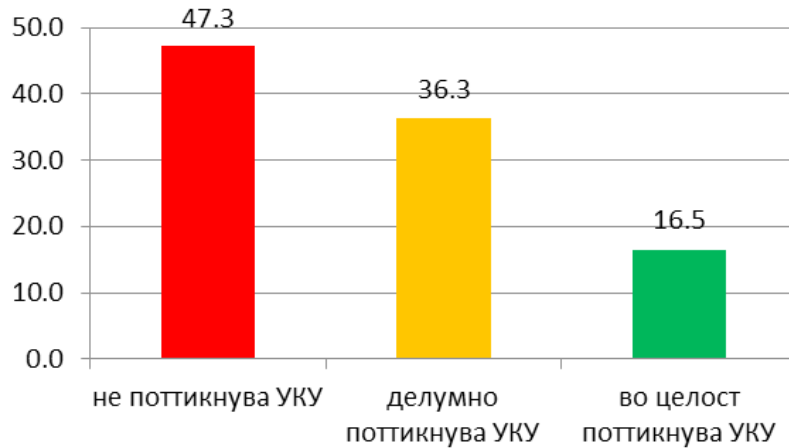
Воведен дел: Им покажувам на учениците два типа на храна (јаболко и чоколадо) и иницирам дискусија за која кое е поздво и зонио. Методи (демонстрацион, дискусија)

Главен дел: Дискусија за Пирамидата на храна. Повеќе на пирамида на храна со леене на слики од храна. (Методи: дискусија, практична работа. Форма: работа во групи)

Завршен дел: Прејставување на пирамидите на храна направени од учениците (Методи на оценување: усни презентации)

Во следната ситуација (П4) од наставниците се бараше да образложат метод за објаснување на одредена терминологија на учениците, а категориите (од најнизок до највисок степен на поддршка на УКУ) вклучуваа (1) не објаснува или објаснува преку познати/поедноставни термини; (2) објаснува преку поврзување со реалниот живот; и (3) објаснува и бара примена на терминот/поимот, им овозможува на учениците сами да ја истражуваат темата. Третата категорија најчесто се поврзува со методите на истовремено учење, што се смета дека ги стимулира вештините за решавање проблеми (Arjomand et al., 2013). Сепак, податоците покажуваат дека мнозинството наставници не ја користат оваа ситуација како потенцијал за развој на УКУ, при што скоро половина од нив (47.3%) само се осврнуваат на проблемот на најниското ниво со давање на дефиниција, од речник' или синонимен термин, додека само 16.5% ја користат како можност да иницираат практично учење или учење преку индивидуално истражување (Графикон 4). Примери на трите нивоа на наставни методи се дадени во Рамка 2.

Графикон 4. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирана на користењето на методи на искусвено учење (П4)



Рамка 2. Примери на наставни методи со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П4)

(1) Не објаснува или објаснува преку познати/поедноставни термини

Користам речник за да го објаснам терминот.

(2) Објаснува преку поврзување со реалниот живот

Го објаснувам терминот преку поедноставни зборови / реченици и давам примери од секојдневниот живот.

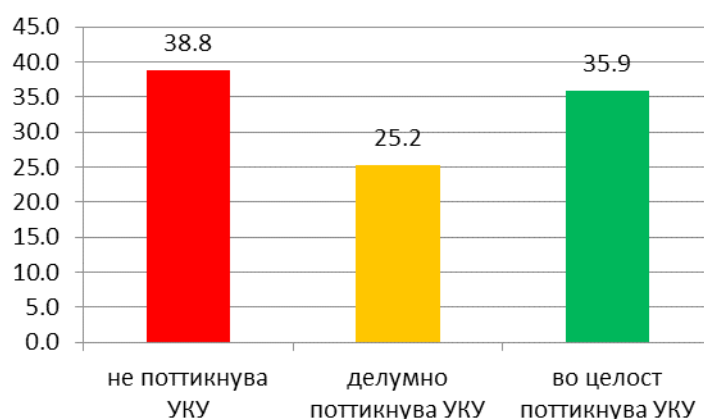
(3) Објаснува и бара примена на терминот/поимот, им овозможува на учениците сами да ја истражуваат темата

Го објаснувам терминот и барам од нив да направат концептуални мапи поврзани со нешто за да видат како шие го поврзуваат со други термини што ги знаат.

Третото прашање (П5) за проценка на нивото на поддршка на когнитивната димензија бараше од наставниците да ја образложат својата реакција на ситуација во која учениците веруваат дека знаат одредена наставна содржина од нивниот секојдневен живот, но всушност имаат погрешни претстави во врска со тоа. Наставниците беа замолени да објаснат како ќе му пристапат на проблемот со цел да ги посочат погрешните претстави и да го стимулираат интересот на учениците. Категориите на одговори се движеа од (1) обезбедување на секојдневни примери/практики, преку (2) отворање на дискусија/дебата за темата; до (3) создавање на когнитивен конфликт, барање на практична примена, или барање учениците да ја испитаат/истражат темата. На сличен начин, како и во претходното прашање, третата категорија одговори се очекува целосно да ја поддржи когнитивната димензија на компетенцијата УКУ преку стимулирање на повисоки нивоа на размислување кај учениците. Студиите (на пример, Madu and Orji, 2015) покажуваат дека со користењето на методот на когнитивен конфликт постои поголема веројатност дека ќе доведе до концептуална

промена („да се доживее концептуален пресврт“) кај учениците, во споредба со традиционалните наставни пристапи. Податоците од категоризираните прашања од Прашалникот за наставници укажуваат дека една третина од наставниците би користеле некои од практиките кои во најголема мера го поддржуваат УКУ; но сепак, повеќе од една третина (38,8%) не би користеле такви методи, туку би реагирале со едноставно обезбедување на секојдневни примери за учениците (види Графикон 5). Некои од методите со различно ниво на потенцијал за стимулирање на развојот на УКУ се дадени во Рамка 3.

Графикон 5. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирано на користењето на методи на поттикнување повисоки мисловни нивоа / практична примена (П5)



Рамка 3. Примери на наставни методи со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П5)

(1) Давање на примери/практики од секојдневниот живот

Им давам пример поврзан со темата за тие да можат да ги разберат нивните погрешни преиспави.

(2) Отворање на дискусија/дебата за темата

Преку дискусија на темата ќе се обидеме да ги разјасниме погрешните преиспави.

(3) Создавање на когнитивен конфликт; или барање на практична примена; или барање од учениците да ја испитаат/истражат темата

Ќе ги соочам со ситуација на проблем која треба да ја решат но нема да можат да го направат тоа (тоа ќе го откријат сами) и ќе почувствуваат потреба од поголем ангажман.

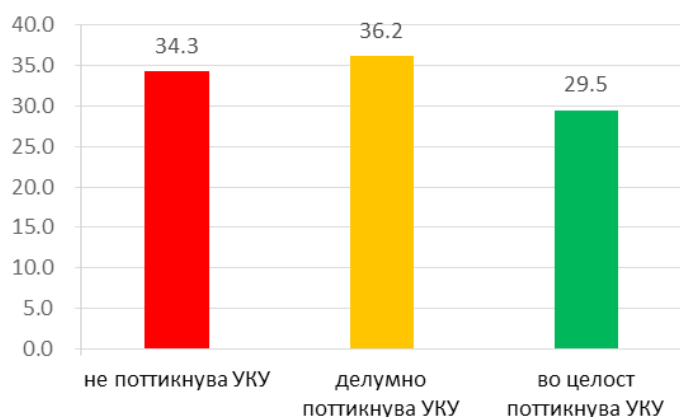
Им давам конкретна ситуација, проблем, и што ќе му прикажат и ќе се обидат да го решат проблемот како што веруваат дека е соодветно, им преиспавувам информација која укажува дека нивниот начин на размислување бил неочен. Тие самите сфаќаат кои аспекти се нови.

Аспектот на креативно/критичко размислување се сметаше како дел од когнитивната димензија на конструктот УКУ. Тој беше оценуван преку две прашања кои се однесуваат на учениците кои реагираат критички и нестандартно во однос на содржината што ја учат. За разлика од претходните прашања кои имаат за цел

директно поттикнување на овие аспекти на компетенцијата, следните две се однесуваат на методите кои се користат за (не)сузбивање на веќе утврденото креативно и критичко размислување кај учениците. Во првата ситуација (П8), хипотетичкиот ученик го критикува наставникот за несоодветно формулирана писмена задача. Одговорите се класифицирани како (1) наставникот не ги прифаќа повратните информации на ученикот и тврди дека задачата е добро формулирана; (2) го објаснува/реформулира прашањето/задачата; и (3) го прашува ученикот што смета дека е нејасно и/или се обидува да го поттикне да го преформулира. Авторите, како што се Кристенбери и Кели (Christenbury and Kelly, 1985) забележуваат дека една од стратегиите за стимулирање на критичкото размислување кај учениците е да им се дозволи „да делуваат како експерти“, што значи дека и тие треба „да преиспитуваат, да испитуваат, да истражуваат и во суштина да ја водат дискусијата во конкретни области“ (стр.2).

Наодите од нашата студија (Графикон 6) укажуваат на тоа дека анкетираниите наставници почесто *не* ги прифаќаат сугестиите на ученикот или се обидуваат да му го објаснат прашањето/задачата, со што се одржува авторитарната релација, во која наставникот е во центарот на наставниот процес. Помалку од една третина од наставниците тврдат дека се отворени за преиспитување на прашањето и вклучување на ученикот во неговото реформулирање, со што активно се ангажираат компетенциите за критичко размислување на ученикот. Примери на одговори кои се однесуваат на секоја трите категории се прикажани во Рамка 4.

Слика 6. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирано на практиките за (де)стимулација на критичкото размислување (П8)



Рамка 4. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П8)

(1) Наставникот не ги прифаќа повратните информации на ученикот и тврди дека задачата е добро соопштена

Ќе се обидам да објаснам дека прашањата се јасни и прецизни.

(2) Наставникот го објаснува/реформулира прашањето

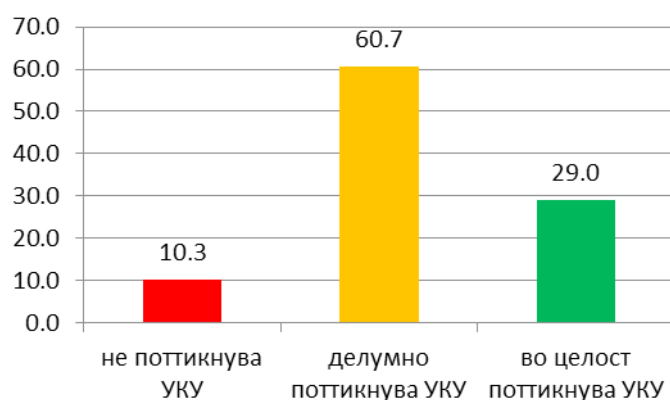
Се обидувам да го разберам ученикот, да му објаснам што бара прашањето.

(3) Наставникот го прашува ученикот што смета дека е нејасно и/или се обидува да го поттикне/вклучи за да го преформулира прашањето

Разговараме за нејзиното мислење, а потоа за мојот избор за дадена формулација, и ако утврдиме неточности, прашањето се поправа.

Втората хипотетичка ситуација (П9) која ги оценува методите за стимулирање на критичко/ креативно размислување опишува ситуација во која ученикот дава неочекуван одговор (не е точен, но не е сосема неточен). Одговорите на наставниците беа класифицирани според три нивоа (1) наставникот го дисциплинира ученикот со тоа што бара од него да не се меша во работата на наставникот; (2) наставникот го сослушува ученикот, но не го прифаќа мислењето; и (3) наставникот сослушува, прифаќа и бара ученикот да го објасни одговорот. Третата категорија на одговори се смета дека имаат најголема веројатност да го поттикнат критичкото и креативното размислување кај учениците, бидејќи не нудат суд за нивното мислење и овозможуваат понатамошна елаборација. Повеќе од половина од одговорите (60,7%) се вклопуваат во втората категорија, што покажува дека повеќето наставници го признаваат правото на ученикот да даде различно/нетипично мислење, но не овозможува понатамошен развој на вештините за критичко размислување. Нешто повеќе од една третина од наставниците ќе го поддржат ученикот во образложувањето на неговиот одговор, со што ќе се поттикне развојот на критичкото размислување, но и метакогнитивните капацитети на ученикот (види Графикон 7). Примери на одговори кодирани во трите горенаведени категории се дадени во Рамка 5.

Графикон 7. Процент на наставници кои ја поддржуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирано на практиките за (де)стимулација на критичкото размислување (П9)



Рамка 5. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П9)

(1) Наставникот го дисциплинира ученикот со тоа што бара од него да не се меша во работата на наставникот

Му кажувам на ученикот да се обиде да даде конкретни одговори кога одговара, да даде одговор на она што го бара прашањето, а не на работи кои не се поврзани со прашањето.

(2) Наставникот го сослушува ученикот, но не го прифаќа мислењето

Го сослушувам, но постоа му го кажувам точниот одговор.

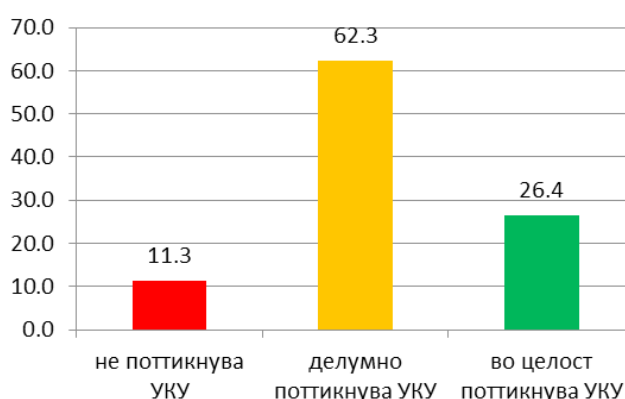
(3) Наставникот сослушува, прифаќа и бара ученикот да го објасни одговорот

Го мотивирам ученикот да го објасни одговорот, да даде пример и да ми даде повеќе време за да го преиспита одговорот.

Иницирам дискусија, која треба да води кон целосно точен одговор, но ги прифаќам аргументите што тој ги исклучува.

Последната хипотетичка ситуација наменета за проценување на методите за стимулирање на критичко и креативно размислување од страна на наставниците се однесува на ситуација во која колега бара од наставникот упатства како да поттикне активна размена на мислења на учениците (П10). Доставените одговори се класифицираа според следниве критериуми: (1) не дава упатства; (2) дава општи упатства (да бидат покреативни, да поставуваат конкретни прашања, да користат примери, итн.); и (3) дава конкретни упатства (да се спроведат активности кои бараат мисловна активност од страна на учениците, да поставуваат отворени прашања, да не критикуваат за даден одговор, итн.). Метаанализата на Абрами и сор. (Abrami et al., 2008) укажува дека методите кои ги користи наставникот се клучни во стимулирањето на критичкото размислување кај учениците. Иако постојат различни методи кои наставникот може да ги користи, еден од нив е да поставува прашања кои поттикнуваат размислување, кои 'ги надминуваат фактите, за да размислуваат за нив на начин што се разликува од она што е експлицитно презентирано на час или во текстот' (King, 1995, стр.14). Кинг (1995) додава дека со поставување прашања за критичко размислување, наставниците стимулираат когнитивни процеси на повисоко ниво (анализа на идеи, споредби, предвидувања, евалуација итн.). Според податоците прикажани на Графикон 8, мала е веројатноста анкетираниите наставници да обезбедат конкретна насока/поддршка во ваков вид на ситуација која има потенцијал да го поттикне критичкото и креативно размислување на учениците. Поточно, повеќе од половината (62,3%) само ќе обезбедат општа насока за нивниот колега, додека само еден од четворица ќе обезбеди конкретни повратни информации, кои, доколку се применуваат, се очекува да го поддржат развојот на когнитивната димензија на компетентноста УКУ. Примери од трите нивоа се дадени во Рамка 6.

Графикон 8. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (когнитивна димензија), базирано на методи кои (де)стимулираат критичко/креативно размислување (П10)



Рамка 6. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на когнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П10)

(1) Наставникот не дава упатства

Не би советувал. Од наставнички зависи одлучајќа за видоци на прашањата.

(2) Наставникот дава општи упатства

Да биде поконкретен при поставувањето на прашања.

(3) Наставникот дава конкретни упатства

Да поставува отворени прашања кои бараат подолги одговори. Да побара од учениците да ги објаснат нивните одговори и да го искажат нивното (не)согласување со другите.

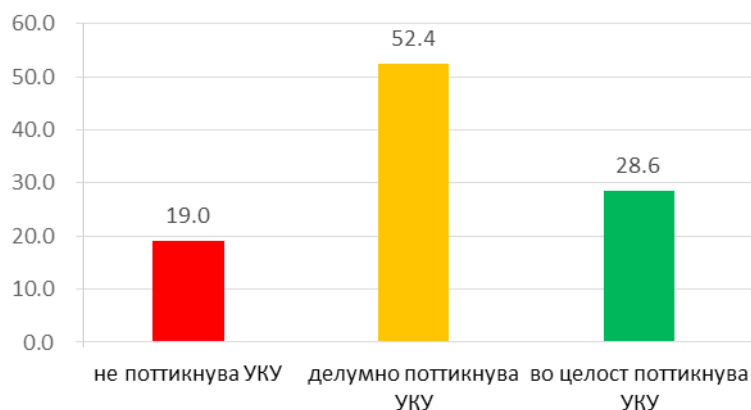
Посвојано да ги ангажира учениците на часот преку барање на нивно мислење и проверување на нивниот интерес.

ЗАЧЕСТЕНОСТ И КВАЛИТЕТ НА УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИ ЗА ПОДДРШКА НА РАЗВОЈОТ НА МЕТАКОГНИТИВНАТА ДИМЕНЗИЈА НА КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Метакогнитивната димензија (или размислувањето за сопствениот процес на мислење) е еден од поспецифичните аспекти на компетенцијата УКУ, што ја разликува од сродните конструкти. Затоа, овој аспект е прилично тешко да се оцени, а тешко е да се опишат потенцијалните наставни методи кои го стимулираат. Сепак, тоа е особено важна димензија, за која е откриено дека многу силно е поврзана со резултатите од учењето на учениците (Hattie, 2009). Хети се повикува на метакогницијата како на „повисоко ниво на размислување, кое вклучува активна контрола над когнитивниот процес ангажиран во учењето“ и ги вклучува активностите на: планирање „како да се пријде на одредена задача, оценување на напредокот и следење на разбирањето“ (2009, стр. 188). Во овој поглед, Дембо (Dembo, 2010) го идентификува аспектот на обучување на учениците со соодветни стратегии за учење како основа за развивање вештини за критичко размислување, бидејќи првото вклучува методи на обработка и разбирање на сложени информации, а второто бара користење на информациите за да се формира суд/мислење, или како основа за создавање на нови знаења. Преку ова, тој ја утврдува неразделноста помеѓу метакогницијата и критичкото размислување, кои се клучни аспекти на конструктот УКУ.

Во прашалникот, користен за оваа студија, нивото на стимулирање на оваа димензија на УКУ беше оценето преку две ситуации: (1) методи за насочување/водење на учениците во нивното индивидуално учење и последователно испитување на нивниот процес на учење (П6) и (2) обезбедување упатства за постигнување повисоки нивоа на учење (П7). Во првата ситуација (П6) одговорите на наставниците беа класифицирани на три нивоа, конкретно: (1) не дава насока; (2) дава општи насоки/упатства; и (3) дава конкретни упатства за насочување на учењето (примери дадени во Рамка 7). Резултатите покажуваат дека половина од наставниците во примерокот (52,4%) даваат одреден вид упатства, но обично се прилично општи (да учат со разбирање, да поставуваат прашања поврзани со материјалот и сл.) и затоа се смета дека само делумно го поддржуваат развојот на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ. Сепак, скоро една третина од наставниците изјавија дека користат поконкретни насоки, вклучувајќи: фокусирање на работи кои ги интересираат учениците, издвојување на важни информации, поставување прашања (како, зошто, итн.) кои имаат потенцијал да ја стимулираат метакогницијата кај учениците (Графикон 9).

Графикон 9. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (метакогнитивна димензија), базирано на методи за давање упатства за учење (П6)



Рамка 7. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П6)

(1) Наставникот не им дава упатства на учениците

Не им давам задачи да учат самостојно

(2) Наставникот им дава општи упатства на учениците

а. Давам упатства, кажувам што е најважно за нив да знаат. Да ја научат содржината поделена на делови, а потоа да ги поврзат

в. (Оценување) преку прераскажување на целиот материјал или дискусија со учениците

(3) Наставникот им дава конкретни упатства на учениците за да го води нивното учење

Пр. 1

а. Им сугерирам поенцијални стратегии за учење (дијаграми, табели, итн.)

б. (Поставувам прашања) Кој метод го користевте? Дали имавте некакви поешки? Како може да го поврзете ова со други предмети/теми?

в. (Оценување) преку прашања или практични задачи

Пр.2

а. Да ја разберат суштината на лекцијата

б. (Поставувам прашања) Како дојдовте до тој заклучок? Со што е поврзано тоа?

в. (Оценување) преку давање задачи (со различни нивоа на тежина)

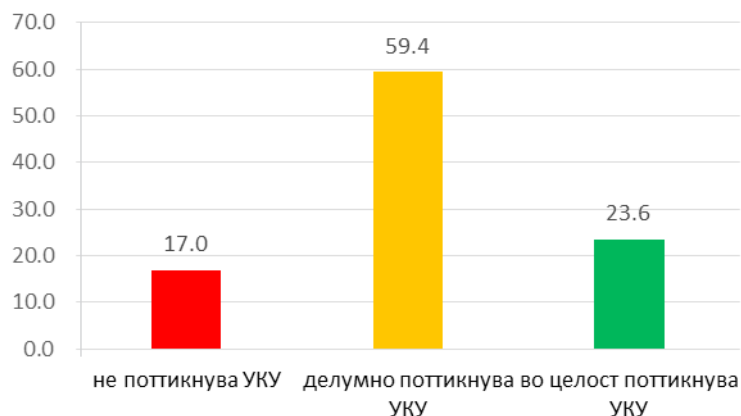
Како што Фарингтон и сор. (Farrington et al., 2012) заклучуваат од анализата на различни студии, саморегулацијата е најсилниот индикатор за постигањата на учениците во споредба со другите не-когнитивни фактори⁶. Авторите наведуваат некои метакогнитивни стратегии кои се сметаат за најефикасни: „свесност за текстуалната недоследност“ (разбирање дека текстот содржи логички недоследности) и „самоиспитување за следење и регулирање на разбирањето“ (самоводење во учењето преку поставување на прашањата „што (не) знам?“, „колку добро разбираам?“ итн., како и „метакогнитивно поттикнување“ (со поставување на прашања како што се „со што е поврзан овој проблем?“ или „кои чекори ги користите за да го решите проблемот?“) (стр.43) Следствено, употребата на конкретни повратни информации насочени кон процесот на учење и стратегиите за учење е особено значајна бидејќи им помага на учениците во развивањето на стратегии за саморегулација.

Врз основа на горенаведените наоди, во сегашната студија, втората ситуација (П7) која имаше за цел да ја оцени употребата на методи за стимулирање на метакогнитивната, бараше од наставниците да им дадат повратни информации за тоа како да учат на учениците кои досега „учеле механички/на памет“ и со тоа да се зголеми нивото на разбирање. Трите нивоа на одговори се слични на оние од претходното прашање и се движат од недавање на упатства до давање конкретни упатства за стратегиите за учење. И во оваа ситуација, поголемиот дел од наставниците (59,4%) би обезбедиле општи упатства, кои вклучуваат учење со разбирање, континуирано

⁶ Како: академско однесување, академска упорност, академски мисловен склоп и социјални вештини

учење, т.е. методи кои обезбедуваат само ограничен потенцијал за поддршка на УКУ (види Графикон 10). Само еден од четворица наставници известил дека дава подетални упатства, кои вклучуваат - нудење/сугерирање стратегии за учење, барање од учениците да се преиспитуваат додека учат итн. Примери од трите нивоа се дадени во Рамка 8.

Графикон 10. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (метакогнитивна димензија), базирано на методи за давање упатства за повисоко ниво на учење (П7)



Рамка 8. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на метакогнитивната димензија на компетенцијата УКУ (П7)

(1) Наставникот не дава упатства

Им давам дојолниџелни задачи да вежбаат

(2) Наставникот дава општи упатства

Да учат со користење на ,логика' и често повторување на содржината

(3) Наставникот дава конкретни упатства

Да учат со разбирање, да прават поврзувања и споредби, да дискутираат за темата која ја проучуваат, да го анализираат она што го учат.

Тие се советуваат да ги анализираат/споредуваат нивните исмени задачи со оние на другите ученици, да ги разберат самите произјидите што ги направиле, и им се даваат укажувања и методи за подобрување на нивното учење.

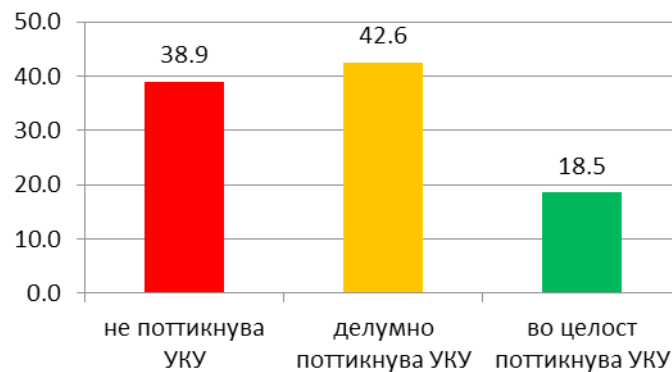
ЗАЧЕСТЕНОСТ И КВАЛИТЕТ НА УПОТРЕБА НА МЕТОДИ ЗА ПОДДРШКА НА РАЗВОЈОТ НА АФЕКТИВНАТА ДИМЕНЗИЈА НА КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Важноста на т.н. некогнитивни фактори за постигањата на учениците во училиште, како и подоцна и во животот, сè повеќе е препознаена од страна на истражувачите и креаторите на политики (Farrington et al., 2012). Според тоа, афективната димензија на УКУ е особено важна како мотиватор на целокупниот конструкт УКУ. Во оваа смисла, анализата имаше за цел да ги оцени наставните методи за поддршка на „академската упорност“: (упорност, издржливост, одложување на задоволството, самоконтрола), „академски мисловен склоп“ (фиксен мисловен склоп наспроти развоен мисловен склоп, верување во важноста на трудот) и „стратегии за учење“ (само-регулирано учење, поставување цели) (според Farrington et al., 2012, стр. 8-11)

Афективната димензија на конструктот УКУ беше оценета преку четири прашања, воглавно поврзани со методите за мотивирање на учениците преку нагласување на трудот наспроти способноста (интелигенцијата) и стимулирање на внатрешна мотивација за учење. Развојот на прашањата 11-13 и нивните критериуми за оценување беа водени од Моделот на имплицитни теории на интелигенција на Двек и Легет (Dweck and Leggett, 1988) кој тврди дека личните теории на луѓето за интелигенцијата се значително поврзани со мотивациските стилови кои има веројатност да ги развијат. Лицата кои поседуваат фиксен мисловен склоп (веруваат дека интелигенцијата е фиксна/непроменлива карактеристика) тежнеат кон усвојување на неадаптивни мотивациски стилови и сметаат дека не постои ништо што можат да направат за да ја подобрат нивната способност, и последователно на тоа, нивната успешност. Следствено, во ситуација на неуспех тие имаат тенденција да се откажуваат или бараат начини да ја скријат нивната „неспособност“ од другите. Од друга страна, лицата со развоен склоп (оние кои веруваат дека интелигенцијата е особина која се оформува, може да се подобрува) не губат доверба во нивната способност откако ќе доживеат неуспех, туку едноставно одлучуваат да вложат повеќе труд наредниот пат со цел да ја подобрат нивната успешност (т.е. усвојуваат адаптивни мотивирачки стилови) (Мицковска-Ралева, 2010, стр.13).

Првата хипотетичка ситуација за проценување на методите за поттикнување на афективната димензија бараше од наставниците да го образложат својот одговор во ситуација кога ученикот не верува во неговите способности, што се манифестира со тоа што тој не ја работи училишната работа (П11). Повеќе од една третина од наставниците (38,9%) дадоа одговор што не се очекува да ја стимулира афективната димензија на УКУ. Поточно, тие (1) би го советувале ученикот да биде потрудољубив, да ги извршува своите должности и слично. Таквите повратни информации, најверојатно, нема да го обесхрабрат ученикот, но исто така не даваат повратни информации поврзани со сликата за себе на ученикот. Вкупно 42,6% од наставниците ќе обезбедат општи повратни информации вклучувајќи пораки (2) да се потруди повеќе, да биде поупорен или би му дале на ученикот полесни задачи со цел да ја зголемат неговата самодоверба. Овие одговори беа класифицирани како делумна поддршка на компетенцијата УКУ, бидејќи тие имаат тенденција да се осврнат на менливоста на интелигенцијата/способностите и да ја нагласат важноста на трудот, но не даваат конкретни повратни информации за подобрување на компетенциите. Само еден од пет (18,5%) наставници дадоа одговор кој е целосно во согласност со принципите на УКУ и вклучува (3) дискутирање со ученикот за тешкотиите со кои се соочува, нудење методи за поддршка на процесот на учење (преку зголемување на интересот, сугерирање на стратегии на учење итн.). Примери за различни категории на одговори се дадени во Рамка 9.

Графикон 11. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (афективна димензија), базирано на методи за давање повратна информација за поддршка на мотивацијата (П11)



Рамка 9. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на афективната димензија на компетенцијата (П11)

(1) Наставникот го советува ученикот да биде потрудољубив, да ги извршува своите должности

Јас би го советувал да биде љовнимайшелен за време на часовише, да слуша и да ги извршува зададенише задачи.

(2) Наставникот дава општа повратна информација, вклучувајќи ги и пораките да се потруди повеќе, да биде поупорен

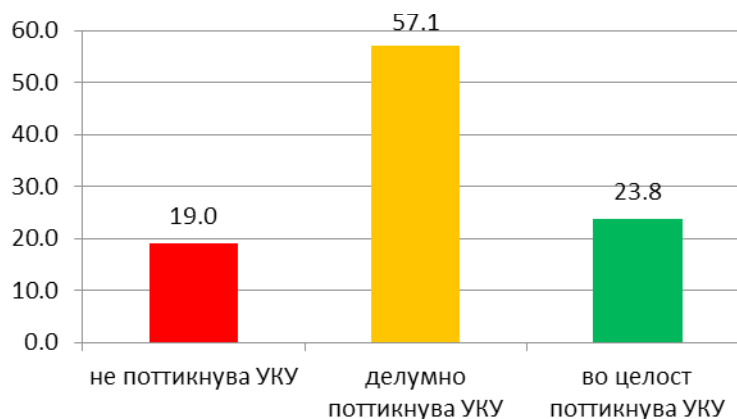
Јас ќе го охрабрам и ќе истакнам дека ако се обиде, може да љосишгне љодобри резулшашии. Секој час би му давал конкретни, но не многу сложени задачи.

(3) Наставникот разговара со ученикот за тешкотиите со кои се соочува, нуди методи за поддршка на процесот на учење

Ќе разговарам со ученикои за љоа зошшо не му се дољага љредмеишои и ќе најдам метод кој ќе го заинтересира да учи

Во слична ситуација, кога една ученичка, која инаку има добар успех, се обесхрабрува поради ниска оценка и го припишува резултатот на нејзината интелигенција, наставниците беа запрашани за задачите што ќе ги дадат за да се зголеми нејзиниот успех (П12). Еден од пет наставници (19%) би користеле методи кои не го поддржуваат развојот на УКУ, конкретно (1) со кажување на ученичката дека е доволно паметна или со потенцирање на нејзините претходни успеси, кои според Двек (1999) можат да бидат особено демотивирачки за учениците со фиксен мисловен склоп. Покрај тоа, мнозинството (57,1%) би ја (2) нагласиле важноста на трудот, неоткажувањето, би дале пофалба за добриот успех и сл., со што ќе се обезбедат општи повратни информации кои се во согласност со поддршката на УКУ, иако не се доволни за да влијаат на идната успешност. Околу една четвртина од наставниците (23,8 %) образложија методи кои беа оценети дека потполно ја поддржуваат афективната димензија на компетенцијата УКУ, преку (3) обезбедување на конкретна помош, како што е: постепено зголемување на тежината на задачите/обврските и со тоа подобрување на само-ефикасноста, нудење на стратегии за учење, поттикнување на преиспитувањето (Графикон 12 и Рамка 10).

Графикон 12. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (афективна димензија), базирано на методи за давање на повратна информација за поддршка на самодовербата и мотивацијата (П12)



Рамка 10. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на афективната димензија на компетенцијата УКУ (П12)

(1) Наставникот му кажува на ученикот дека е доволно паметен или ги нагласува неговите претходни успеси

Ќе ја појасетам на добрите резултати што ги имала порано.

Јас би ја мотивирала со подобра оценка ако се појурди.

(2) Наставникот ја нагласува важноста на трудот, неоткажувањето, го фали за добрите резултати

Јас би и објаснила и би и помогнала во решавањето на поешка задача, шака што ќе се увери дека може да ги реши.

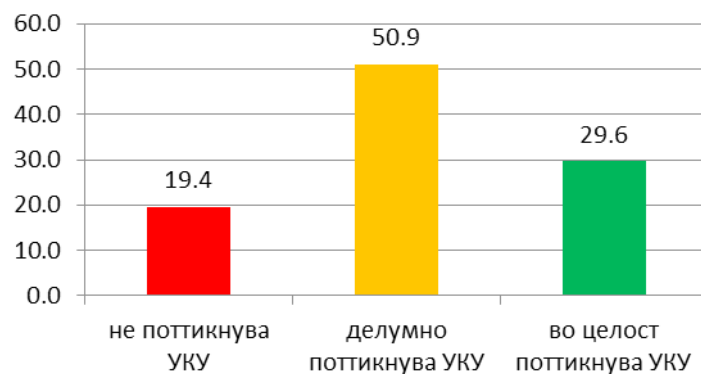
(3) Наставникот дава конкретна помош/насока

Јас ќе ѝ давам примери со задачи со зголемување на нивоите на тежина додека ученичката не добие самодоверба дека може да ги реши и поешките задачи.

Би ѝ кажал дека секој може да добие ниска оценка, и дека тоа не е знак на целокупното знаење. Ќе ја охрабрам да преземе поешки задачи и ќе ја пофалам за добро направените задачи.

Ситуацијата опишана во П13 е спротивна на претходната, и претставува ученик кој вложува многу труд во училишната работа, но тој влог не се одразува со повисока оценка за ученикот. Од наставниците се побара да го образложат нивниот одговор во врска со тоа што треба ученикот да направи за да го подобри неговиот успех. Меѓу наставниците во примерокот, 19,4% само ќе обезбедат општи повратни информации за ученикот (1) да продолжи да се труди, без да се осврнат на прашањето за неуспехот на ученикот во постигнување на повисока оценка; додека половина од испитаниците, освен (2), нагласување ја важноста на трудот, ќе обезбедат дополнителни општи информации за неговото однесување (на пр. ќе го повикаат на дополнителна настава). Околу една третина (29,6%) од одговорите се однесуваат на давање детални повратни информации кои целосно се во согласност со принципите на рамката УКУ, како што се осврнување на пристапот за учење, стратегијата, поставување на цели за учење, фокусирање на потенцијалите и пофалба на вложениот труд (Графикон 13). Примери од трите категории се дадени во Рамка 11.

Графикон 13. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (афективна димензија), базирано на методи за давање на повратна информација за поддршка на мотивацијата (П13)



Малиот број на наставници кои даваат конкретни повратни информации е загрижувачки, имајќи ја предвид важноста на повратните информации за ефикасно учење (Hattie, 2009). Повратните информации не треба да се сметаат за награда, туку треба да обезбедат информации за задачата; не треба само да се фокусираат на неточните одговори, туку и да ги анализираат точните; и треба да бидат врзани со целите на учење (Hattie, 2009), со цел да го подобрат учењето на ученикот и да го направат свесен за барањата на задачата, како и неговите постигнувања во поглед на задачата/барањата.

Рамка 11. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка кон развивање на афективната димензија на компетенцијата УКУ (П13)

(1) Наставникот му дава општи повратни информации на ученикот

Да ѝ продолжи да учи редовно на истиот начин.

(2) Наставникот ја нагласува важноста на трудот и дава дополнителни општи информации за неговото однесување

Да ѝ продолжи да работи, да ѝ насочува своето внимание кон главните цели и да учи со разбирање. Успехот ќе дојде со вложување труд.

(3) Наставникот се осврнува на пристапот за учење, стратегијата, поставувањето на целите за учење, се фокусира на потенцијалите и го пофалува вложениот труд

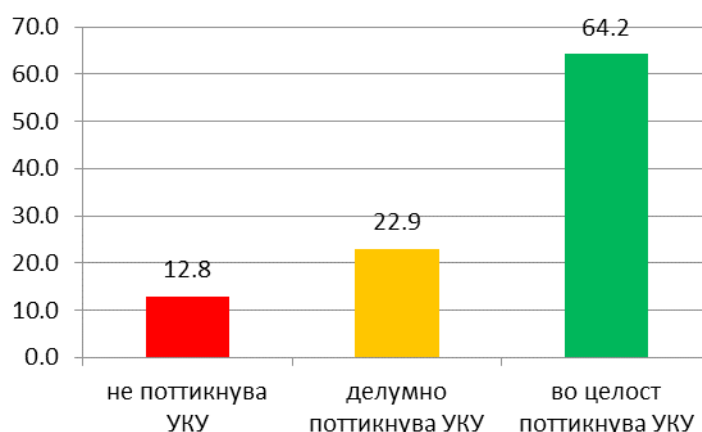
На ученикот ќе му кажам на што ѝ треба да ѝ посвети поголемо внимание, кои се слабостите, но исто така ќе ѝ потенцирам неговите потенцијали кои ѝ ој максимално ѝ треба да ѝ искористи.

Јас би му ѝ објаснил целите што ѝ ој ѝ треба да ѝ постигне, на кое ниво ѝ треба да биде неговото знаење. Јас ќе ѝ поддржам да се обиде да даде сè од себе.

Последното сценарио наведено во прашалникот бараше од наставниците да ја објаснат нивната реакција кога двајца ученици го нарушуваат часот со зборување, иако нивниот разговор е поврзан со темата на лекцијата (П14). Реакциите кои го

поддржуваат УКУ беа оние кои се надградуваат на веќе постојниот интерес на учениците и не ја попречуваат нивната внатрешна мотивација. Мнозинството од наставниците (64,2%) ќе ја искористат оваа ситуација во согласност со концептот на УКУ преку (3) обид да го подигнат прашањето/дискусијата до ниво на дискусија на целиот клас, додека помал број (1) или би ги дисциплинирале учениците да бидат тивки и да слушаат (12,8%) или (2) би им кажале да слушаат, а потоа да разговараат (22,9%), со што сосема ја игнорираат внатрешната мотивација во првиот случај или само делумно ја препознаваат во вториот (Графикон 14, Рамка 12).

Графикон 14. Процент на наставници кои ја поттикнуваат компетенцијата УКУ (афективна димензија), базирано на методи за давање на повратна информација за поддршка на внатрешната мотивација (П14)



Рамка 12. Примери на наставни практики со различни нивоа на поддршка за развој на афективната димензија на компетенцијата УКУ (П14)

(1) Наставникот ги дисциплинира учениците да бидат тивки и да слушаат

Да обрнам внимание на она што го велам, затоа што тоа ќе бидат прашани.

(2) Наставникот им предлага на учениците прво да слушаат, а потоа да разговараат

Ќе им сугерирам да го слушнат она што го кажувам, и ќе им кажам дека нивната дискусија може да се подели со класата тоа.

(3) Наставникот се обидува да го подигне прашањето/дискусијата на ниво на дискусија на целиот клас

Ќе побарам да го искажат своето мислење за темата јавно и да започнат отворена дискусија.

Се вклучувам во нивната дискусија, им кажувам дека тие треба да ги подели своите мислења со сите од класата.

Може да се заклучи дека наставниците ретко систематски и конзистентно употребуваат методи кое е веројатно дека ќе ја поттикнат компетенцијата УКУ. Најголемиот број користат комбинација на методи, од кои некои се во склад со концептот УКУ, вообичаено неговата афективна димензија, додека поретко – когнитивната

димензија. Ова упатува на фактот дека наставниците имаат одреден репертоар на знаења и практики кои се соодветни за поттикнување на развојот на компетенцијата, како на пример: разновидни приоди кои го ставаат ученикот во центарот на наставниот процес, барање и прифаќање на повратната информација од страна на учениците, фокус на вложениот труд наспроти на способноста, методи на обезбедување повратна информација која се однесува на стратегијата за учење, стимулирање на критичка рефлексивност преку само-прашување и слични метакогнитивни стратегии, итн. Сепак, само еден од четири наставници ги користи овие методи конзистентно во различните наставни ситуации; половина ги користат само во одредени ситуации, додека еден од пет воопшто не употребуваат методи кои би го поттикнале развојот на компетенцијата УКУ.

НАСТАВНИТЕ МЕТОДИ И ДРУГИ ВАРИЈАБЛИ

Со цел да се разбере интеракцијата на користените наставни методи, класифицирани според рамката УКУ, со други релевантни варијабли - беа спроведени корелациони анализи. Композитните варијабли беа доведени во корелација со варијаблите како што се: локација на училиштето (урбано/рурално), возраст на наставникот, години на работно искуство како наставник, степенот на стекнато формално образование, бројот и видот на посетувани обуки, мислења за нивото на соработка во рамките на училиштето и степенот на задоволство од професијата наставник. Анализата покажа дека:

- **Локацијата на училиштето** каде што работат наставниците (рурална/урбана) не е поврзана со зачестеноста на употребата на методи кои ја поддржуваат компетенцијата УКУ (како композитна варијабла) ($r=0.93$, $p>0.05$). Ова е прилично охрабрувачки наод што укажува на фактот дека учениците од руралните училишта (за кои е повообичаено да се под социјален ризик) не добиваат понизок квалитет на наставата. Сепак, тоа исто така укажува дека наставниците на ученици под социјален ризик не вложуваат дополнителен труд во поттикнувањето на компетенцијата УКУ кај учениците, со оглед на тоа дека нивното влијание во овој поглед треба да го надмине нискиот социоекономски статус на семејството.
- **Возраста на наставникот и годините на работно искуство** не беа поврзани со целокупната зачестеност на користење на методи за поддршка на компетенцијата УКУ ($r=0.18$, $p>0.05$). Сепак, се покажа дека помладите наставници имаат поголема веројатност да изјават дека користат методи за поттикнување на когнитивната димензија на УКУ. Овој наод е донекаде очекуван, имајќи предвид дека помладите наставници биле повеќе изложени на современи наставни теории и практики за време на нивното формално образование, но исто така учествувале во повеќе обуки во текот на работењето (како што укажуваат податоците од прашалникот). Оттука, од нив се очекува да бидат повеќе свесни за различните современи методи во чиј фокус е ученикот, и да ги пренесат во нивната наставна практика.
- Наставниците со повисоки **степени на формално образование** имаат тенденција да прикажат поголема употреба на методи кои поддржуваат УКУ ($r=0.204$, $p<0.05$). Овој наод укажува дека формалното образование игра улога во развојот на репертоар на наставни стратегии и поголемата успешност во примената на различни наставни методи во пракса.

- Иако вкупниот број **посетени обуки** не е поврзан со зачестеноста на користење на методите УКУ ($r=0.025$, $p>0.05$), постојат врски со одредени посетувани обуки. Поточно, наставниците кои посетувале обука за формативно оценување, во поголем број изјавиле дека би користеле конкретни повратни информации како мотивациски метод за зголемување на постигањата ($r=0.308$, $p<0.05$ за П13). Покрај тоа, наставниците кои ја посетувале обуката Математика со размислување (Thinking Mathematics), која вовеле наставни методи за зголемување на вештините за критичко размислување и решавање проблемски ситуации, имаа тенденција да изјавуваат дека обезбедуваат повеќе упатства за учениците за тоа како да учат и со тоа да ги развиваат своите метакогнитивни вештини. И покрај тоа што веројатно наставниците кои ги посетувале обуките се повеќе мотивирани и посветени на развој на своите вештини, сепак наодите ја нагласуваат важноста на континуираниот професионален развој во изнаоѓањето на соодветни методи за поттикнување на компетенциите на учениците.
- Анализата не укажува на каква било поврзаност меѓу **мислењата за нивото на соработка на различни нивоа** и користените наставни методи ($r=0.095$ за соработка со стручната служба, $p<0.05$; $r=0.109$ за соработка со училишното раководство, $p<0.05$; $r=0.089$ за соработка со другите наставници, $p<0.05$), што може да упатува на претпоставка дека она што наставникот го прави во училиштето не е поврзано со училишната клима, но главно зависи од личната мотивација и вештини на наставникот.
- Се покажа дека **мисловниот склоп на наставникот** е во позитивна корелација со композитната варијабла – УКУ методи ($r=0.21$, $p<0.05$), што покажува дека наставниците со фиксен мисловен склоп имаат помала веројатност да користат методи за поддршка УКУ, додека оние со развоен мисловен склоп имаат поголема веројатност да користат такви методи. Овие наоди се прилично интуитивни, имајќи предвид дека развојниот начин на размислување се покажало дека е поврзан со многу аспекти на конструктот УКУ, особено неговата афективна димензија (следење на целите за учење, само-ефикасност итн.), но исто така и метакогнитивната димензија (наоѓање на најефикасните стратегии за учење, саморегулација итн.).

Може да се заклучи дека наставниците кои почесто користат наставни методи кои го поддржуваат развојот на УКУ својата наставна практика имаат високо образование (четиригодишен универзитетски и постдипломски степен), се помлади, имаат посетувано повеќе обуки и имаат развоен начин на размислување (т.е. верување дека интелигенцијата е податлива за оформување). Социјалната структура на училиштето (оценета индиректно преку локацијата на училиштето) и задоволството од нивото на соработка со различни чинители во училиштето не се поврзани со зачестеноста или квалитетот на користењето на методите за поддршка на УКУ. Во делот подолу опишани се профили на наставници со различни нивоа на користење на методите УКУ и нивните наставни практики се поврзани со нивното разбирање на конструктот УКУ.

КАКО НАСТАВНИЦИТЕ ГО РАЗБИРААТ УКУ И ГО ПРЕНЕСУВААТ ВО НИВНИТЕ НАСТАВНИ МЕТОДИ: КВАЛИТАТИВНИ РЕЗУЛТАТИ

Во следниот дел се презентирани наодите од полуструктурираните интервјуа. Беа спроведени пет интервјуа, од кои две со наставници за кои се констатира дека постојано и систематски користат наставни методи кои поттикнуваат развој на компетенцијата УКУ и три интервјуа со наставници кои несистематски ги користат таквите методи.⁷ Концептите на наставниците за конструктот се претставени во форма на когнитивни мапи кои го исцртуваат односот меѓу различните концепти.⁸ Когнитивните мапи се дополнително разработени за секој наставник одделно и за сите наставници споредбено. Карактеристиките на наставниците се претставени во следната табела.

Наставник	Користење на УКУ	Предмет	Тип на училиште
Наставник А	Конзистентно	Математика	Рурално, мнозинство ученици Македонци
Наставник Б	Конзистентно	Странски јазик	Урбано, мнозинство ученици Роми
Наставник В	Неконзистентно	Природни науки	Рурално, мнозинство ученици Македонци
Наставник Г	Неконзистентно	Општествени науки	Урбано, мнозинство ученици Македонци
Наставник Д	Неконзистентно	Мајчин јазик	Урбано, мнозинство ученици Македонци

НАСТАВНИЦИ КОИ КОНЗИСТЕНТНО КОРИСТАТ МЕТОДИ КОИ ЈА ПОДДРЖУВААТ КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Наставничката А предава математика во мало рурално училиште. Одговорите на скалата на Променливост на интелигенцијата укажуваат на тоа дека таа има развојна теорија за интелигенција, сметајќи дека е таа е развојна карактеристика. За време на интервјуто, таа истакна дека само да се има способност не е доволно, но дека треба да се работи на интелигенцијата за да се постигнат резултати. Во таа смисла, предметот што го предава - математика - може да се смета за многу корисен, како што вели: „*Мајемајикаша е како сѝорѝ за мозокоѝ*“, што значи дека учениците можат да ги подобрат/зајакнат своите вештини преку пракса и фокусиран развој.

⁷ Базирано на резултати од истражувањето.

⁸ Во концептуалните мапи, целосната стрелка означува конзистентна врска помеѓу концептите, додека прекината линија-неконзистентна врска меѓу концептите

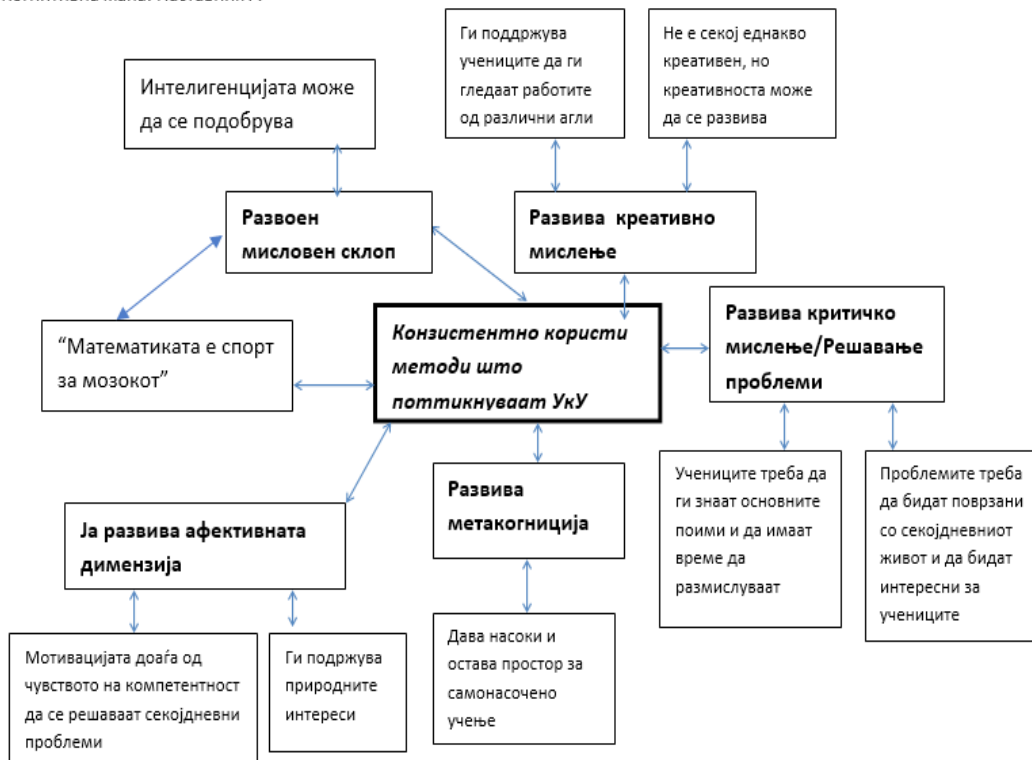
Во однос на когнитивната димензија на УКУ, таа верува дека постојат две главни карактеристики што учениците треба да ги поседуваат за да можат да решаваат проблеми и критички да размислуваат: 1) проблемите треба да се поврзани со нивниот секојдневен живот и да им бидат интересни на учениците; 2) учениците треба да имаат претходно познавање на основните концепти и да им се даде доволно време за решавање на проблемот. Интересот ќе дојде ако ученикот смета дека проблемот е поврзан со ситуации кои им се познати на учениците. Покрај тоа, наставникот треба да дозволи време за мислење, продлабочено размислување за проблемот. Таа тесно го поврзува овој концепт со креативното размислување, кое, исто така, бара простор и време за индивидуална работа, но исто така може да биде поддржано со техники како што се ‘бура на идеи’ и вреднување на различното размислување.

Наставничката смета дека е многу важно да се развијат вештини за самостојно учење кај учениците и да се развие нивната способност да поставуваат лични предизвици и да не се откажуваат. Таквите верувања покажуваат темелно разбирање на поврзаноста меѓу метакогнитивните и афективните димензии на УКУ. Таа е свесна за улогата на наставникот во таа смисла, и се гледа себеси како водич за советување на учениците како да учат и поставуваат индивидуални задачи, врз основа на нивното тековно ниво на постигнувања. Наставничката ја смета индивидуалната работа за многу важна за развивање на вештини за учење, истакнувајќи дека „*Њодобро е да ја најправиш вашата домашна задача сами и да најправиш грешка, ојколку да ѝрешиш источна домашна*“ и нагласување на важноста на учењето од сопствените грешки.

Преку нејзината филозофија за самостојно учење, таа ја демонстрира важноста на самосвеста за успешно учење, нагласувајќи дека „*ученикот треба да биде свесен дека тој треба самостојно да ги разбере работите, инаку, не може да ги научи*“.

Во однос на афективната димензија на компетенцијата УКУ, Наставничката А покажува темелно разбирање на концептот на внатрешна мотивација преку ставот дека решавањето на проблемот треба да биде задоволство само по себе и дека е тешко да се постигне ефикасно учење ако не е поврзано со компетенцијата на решавање на секојдневните проблеми, т.е. чувството кај учениците дека она што тие го учат е интересно и значајно. (Види слика: Когнитивна мапа - Наставник А).

Когнитивна мапа: Наставник А



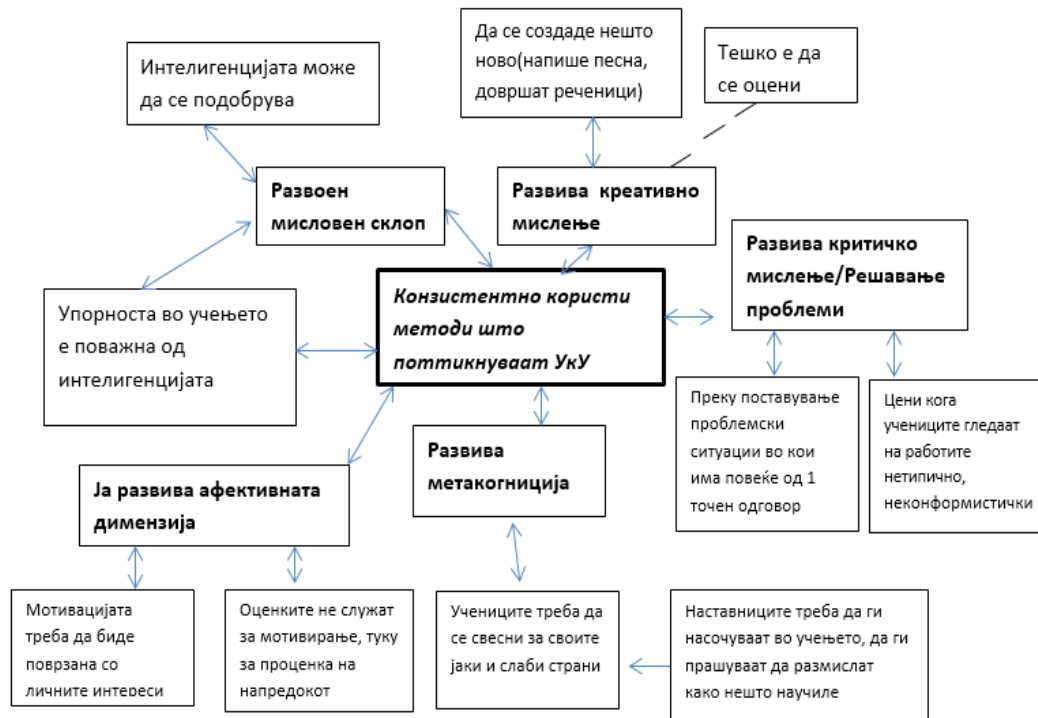
Наставничката Б предава странски јазик во училиште со мнозинство ученици Роми. И за неа се утврди дека има развоен мисловен склоп и смета дека интелигенцијата е особина која се оформува и која може да се развие ако некој е упорен во учењето. Според неа, развивањето на не-когнитивни, бихејвиорални компетенции кај учениците е поважно од когнитивните компетенции. Сепак, когнитивните компетенции се исто така многу важни и таа умее многу детално да објасни што значи за учениците способноста да решаваат проблеми, критички да размислуваат и да покажат креативност. Таа додава дека за учениците е многу важно да бидат свесни за своите лични силни страни и слабости (метакогнитивна свест), а наставникот треба да ги насочи кон препознавање на овие предности.

Наставничката Б ја нагласува важноста од давањето повратни информации при проценката на развојот на метакогнитивните вештини, конкретно, поставувајќи прашања како научиле нешто, проверувајќи дали начинот на кој тие учат е соодветен за ученикот или треба да се препорача различен пристап, прашувајќи како усвоиле нешто, кои биле предизвиците, зошто било лесно/тешко. *„Често дискутираме за нивното учење“*, забележува таа, осврнувајќи се на дискусиите со нејзините ученици во училиштата што таа ги води.

Што се однесува до афективниот домен, наставничката Б јасно прави разлика меѓу внатрешната и надворешната мотивација и смета дека првата е стимулирана со работа на прашања кои се релевантни за учениците поврзани со нивниот реален живот (темите се разликуваат во однос на возраста/одделението). Следствено, таа не ги смета оценките за ефикасна мотивација и ја дефинира нивната цел само за оценување на постигнувањето на одредени стандарди.

Меѓутоа, таа е критички настроена во однос на можностите кои наставната програма ги дава за развој и оценување на погоре наведените компетенции, како и формалното знаење на наставниците за систематски да се осврнат на нив. Меѓутоа, препознавајќи ја нивната важност, успешните наставници можат да најдат начини за надминување на овие пречки. *„Наставната програма е релевантна со содржини“*, коментира таа. *„Никогаш не сме биле консултирани кога програмите се развиваат. Се обидуваме да размислиме за начините како тоа да биде релевантно за учениците, со додавање на материјали (...). Кога таа објаснуваше како успеала да остане посветена на обезбедување релевантни материјали за учениците рече: „Наставниците немаат знаење за ова, само искуство. Разменуваме искуства. Ако немаат љубов кон вашата професија, немаат внатрешна мотивација, нема да се развиват.“*

Што се однесува до доживотното учење, таа го поврзува со нејзината личност и постојаната љубопитност. Таа смета дека компетенцијата УКУ може да се развие на училиште, но најпрво треба да се работи на стравот од неуспех кај учениците. *„Тие [учениците] треба да се чувствуваат слободни дека доколку направат грешка треба да се обидат повторно, да најдат начин.“* (Види слика: Когнитивна мапа – Наставник Б)



НАСТАВНИЦИ КОИ НЕКОНЗИСТЕНТНО КОРИСТАТ МЕТОДИ КОИ ЈА ПОДДРЖУВААТ КОМПЕТЕНЦИЈАТА УКУ

Наставничката В работи во рурално училиште, и предава природни науки. Иако таа има развоен мисловен склоп, таа има во одредена мера контрадикторни мислења за важноста на способноста за постигнување успех. Истовремено верува дека ученик со просечни способности не би можел да го постигне највисокото ниво на постигања, како и дека упорноста е најважна за успех во животот. Во врска со првиот аспект на верување, таа додава дека работењето со разновидни групи на ученици, со различна интелигенција и воспитување, го ограничува наставникот во постигнувањето на истиот ефект кај секого.

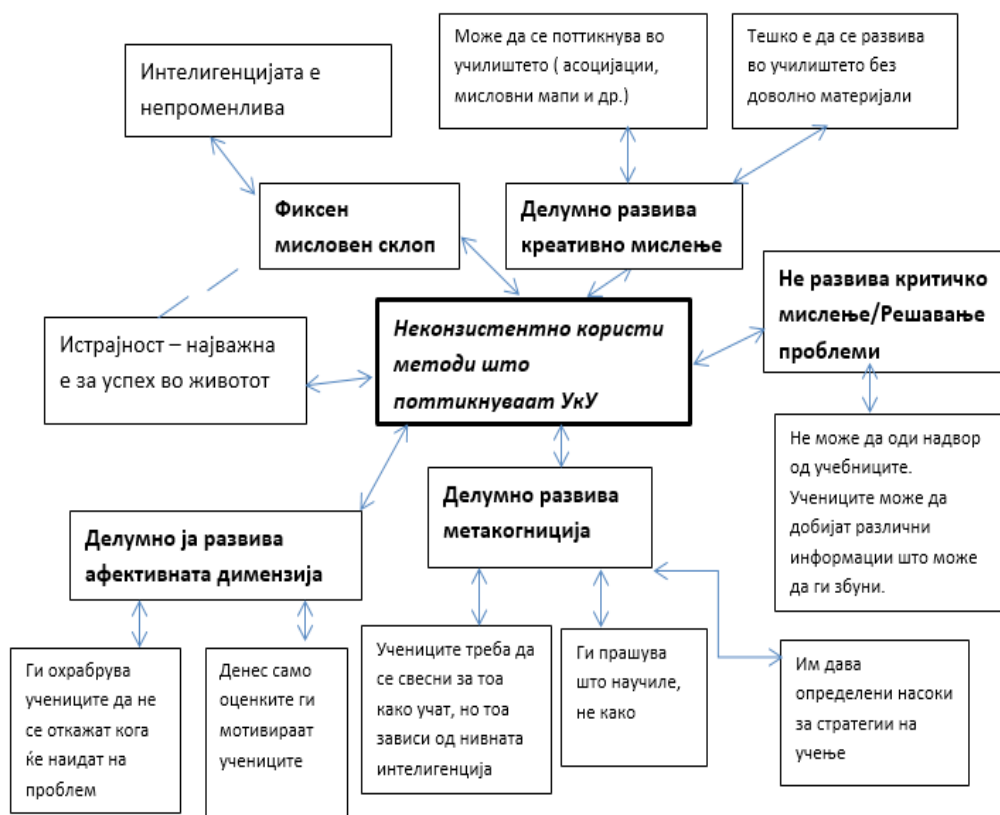
Таа смета дека содржината на она што наставниците го презентираат треба да биде применливо на учениците, а тоа им овозможува на учениците да развијат интерес во предметот/-ите. Иако препознава разновидност на методи кои наставниците може да ги користат за да развијат различни когнитивни компетенции, таа забележа дека наставниците се ограничени во однос на ресурсите, дека од нив се бара стриктно да се држат до наставната програма и да предаваат во согласност со учебниците.

Коментарот на наставничката В дека таа „не може да излезе надвор од учебничкиот бидејќи учениците може да добијат различни информации за истото нешто и штоа може да ги збунува“ покажува дека таа не ја гледа вредноста на мноштвото средства и информации кои се на располагање како потенцијал за учење, веројатно преку методи како создавање на креативен конфликт и можност за да се дискутира променливата природа на знаењето и науката. Следствено, таа ги ограничува можностите на нејзините ученици за развивање за вештини за критичко размислување.

Во однос на метакогницијата, таа смета дека е важно учениците да се свесни за начинот на кој учат, и иако наставникот може да влијае на ова, тоа ќе биде бескорисно доколку не е поддржано/продолжено дома. Таа дава општи упатства за тоа како учениците треба да учат (да читаат пасус по пасус, да повторуваат, а потоа да ја прераскажат целата содржина; да учат со разбирање; да користат само-оценување), но забележува дека „бидејќи наставната програма е ригидна, таа не дозволува оценување на процесот на учење (...) Ги прашуваме што научиле, а не како се стекнале со знаењето.“

Наставничката В има нејасно разбирање на афективната димензија на УКУ и не е во можност да опише што ги мотивира учениците да учат, признавајќи дека е тешко денес да се заинтересираат/мотивираат учениците. Таа се пожали дека „Учениците не се заинтересирани во последно време. Тие не се мотивирани ниту со оценки ниту со учење.“ Од друга страна, таа тврди дека добивањето добри оценки ги мотивира добрите ученици, но тие не се заинтересирани за стекнување на трајно знаење.

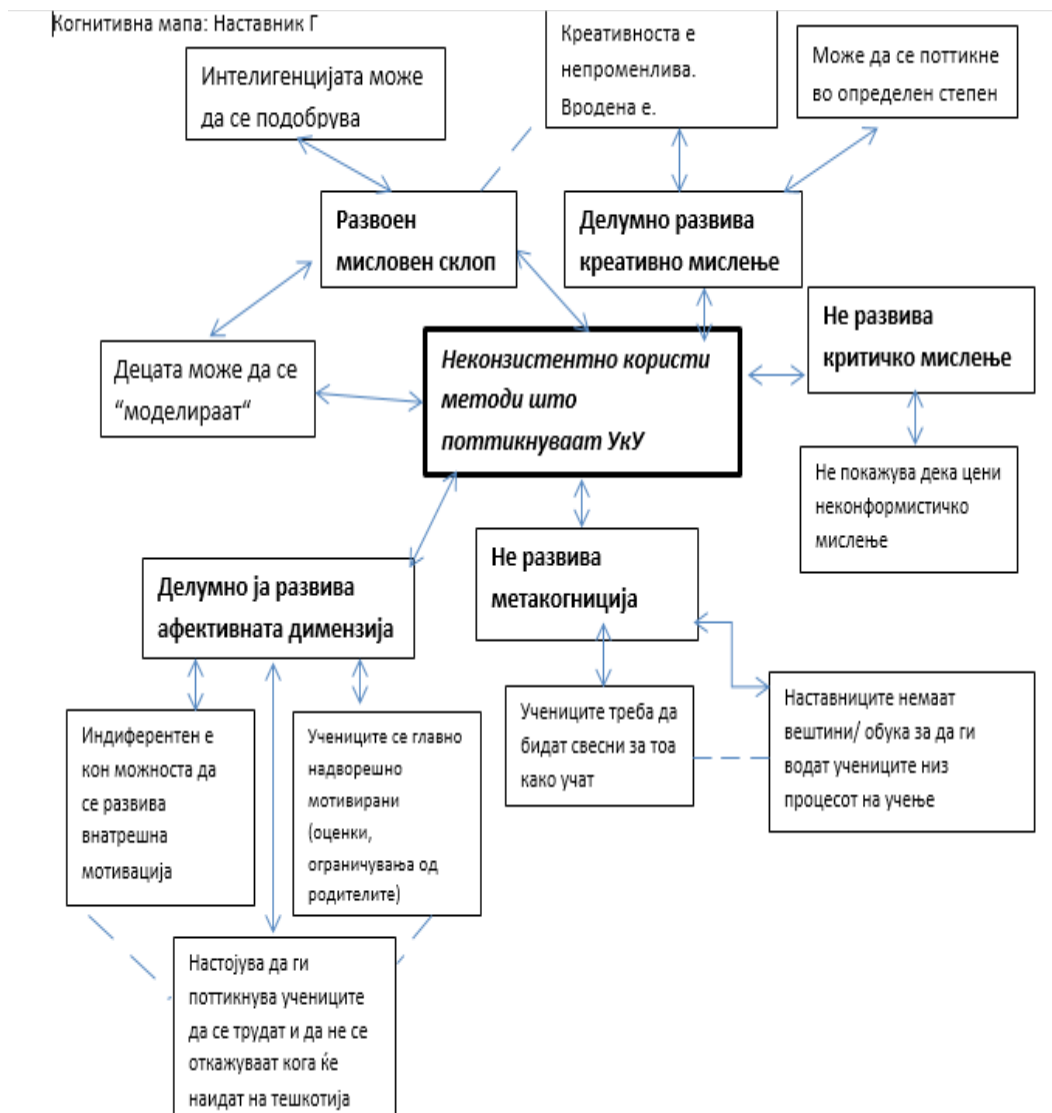
Когнитивна мапа: Наставник В



Наставничката Г работи во централно урбано училиште со мнозинство ученици етнички Македонци. Таа има развоен мисловен склоп но изразува недоследности во однос на оваа конструкција. Иако верува дека способностите на децата можат да бидат „обликувани“, таа верува дека креативноста е нешто со кое личноста се раѓа, а со тоа и фиксна особина.

Таа има неконзистентна позиција за важноста на когнитивните вештини и можностите за нивниот развој во училиштето, со тоа што коментира дека „не е секој способен да размислува креативно, што не може да се научи, што е нешто што го носи со себе - еден вид на природна интелигенција“. Иако таа смета дека учениците треба да бидат свесни за начинот на кој учат и стекнуваат знаења, таа не дефинира јасно како треба да се развие таквата свест и признава дека наставниците немаат вештини/обука да ги насочуваат на учениците во нивното учење.

Што се однесува до афективниот домен, Наставничката Г смета дека учениците најчесто инструментално се мотивирани (преку оценките, родителите кои им намулуваат одредени привилегии итн.) и се чувствува рамнодушна кон можноста за поттикнување на внатрешна мотивација. Општо земено, таа има нестабилен концепт за компетенцијата УКУ и нејзините составни аспекти, што се одразува во неконзистентното користење на методи за поддршка на истата.



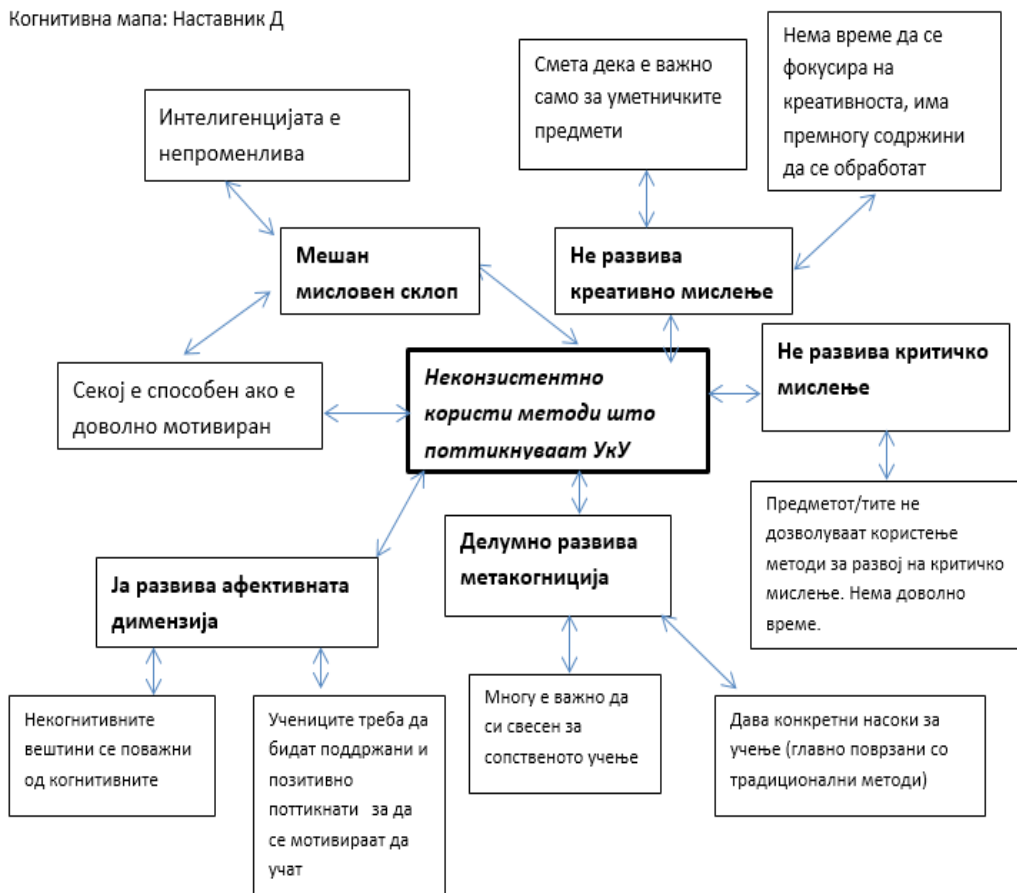
Наставникот Д предава општествени науки во урбано училиште со мнозинство на ученици етнички Македонци. Тој има мешан мисловен склоп и верување дека иако интелигенцијата е фиксна особина, доколку некој е доволно мотивиран, може да постигне успех на училиште и во животот.

Тој нема јасен концепт за когнитивните вештини кои учениците треба да ги развијат и ги смета некогнитивните вештини (социјални и интерперсонални вештини, како социјализирање, помагање, солидарност) за поважни од когнитивните. Следствено, тој тежнее кон ставање фокус на овие аспекти за време на наставата и не ја поврзува можноста за развивање на вештините за критичко размислување со неговите предмети. Наместо тоа, тој ги поврзува концептите со наставата по математика и проектните активности. Исто така, тој смета дека компетенцијата за креативно размислување честопати се занемарува за време на неговите часови и е општо ограничена на предметите по уметност.

Наставникот Д тврди дека дава општи упатства за учење: ги нагласува важните аспекти, им сугерира на учениците да прават концепт, накратко да го прераскажат концептот; и иако забележува дека свесноста за тоа како учениците учат е многу важна, тој забележува дека системот не дава поддршка и на наставниците им недостасуваат вештини за поддршка на овие компетенции.

Тој се фокусира на развивање на афективната димензија на конструктот УКУ, препознавајќи ја потребата на учениците за поддршка и охрабрување, и важноста на наставниците во давањето на позитивно поткрепување како мотивација да учат, забележувајќи дека „Учениците имаат голема потреба да бидат поддржани и илустритивно зајакнати со цел да се мотивираат да учат“. Сепак, тој не прави јасна дистинкција меѓу внатрешната и надворешната мотивација и користи методи за охрабрување и на двете паралелно.

Когнитивна мапа: Наставник Д



КАКО НАСТАВНИЦИТЕ ГО РАЗБИРААТ УКУ И ГО СПРОВЕДУВААТ ВО ПРАКСА?

Постојат огромни разлики меѓу наставниците во однос на нивното разбирање на конструктот УКУ и неговите составни димензии. Сепак, постои јасна поврзаност помеѓу степенот на разбирање на концептот и наставните стратегии кои се користат во различни ситуации во училища. Поголемото систематско разбирање на УКУ е поврзано со поконзистентната употреба на методи за поттикнување на компетенцијата. Иако наставниците кои конзистентно користеле УКУ немаат формално знаење за конструктот, тие интуитивно развиле стабилна и логички поврзана имплицитна

теорија за тоа како компонентите на компетенцијата УКУ комуницираат и како тие можат да се стимулираат. Од друга страна, наставниците кои имаат нестабилно разбирање на УКУ го пренеле тоа во нивните практики, кои систематски не поддржуваат развој на УКУ кај учениците.

Податоците покажуваат дека имплицитна теорија на интелигенција не е неопходно поврзана со наставните методи кои се користат - наод кој претходно беше потврден од други студии (Мицковска-Ралева, 2010). Иако кај наставниците кои имаат развојна теорија за интелигенција има поголема веројатност конзистентно да ги користат методите кои поттикнуваат компетентност УКУ, оние кои неконзистентно ги користат таквите методи можат да имаат различни имплицитни теории во однос на менливоста на интелигенцијата и сродните конструкти.

Особено значаен е наодот дека сите интервјуирани наставници се согласуваат дека е важно за учениците да научат како да учат, иако оние кои неконзистентно ги користат методите за стимулирање на УКУ признаваат дека не се опремени со знаење и вештини за тоа како да ги поддржат учениците во постигнувањето на оваа компетенција. Од друга страна, наставниците кои конзистентно користат настава поддржана со УКУ имаат тенденција постојано да го надградуваат своето лично искуство и да ги развиваат своите професионални компетенции поединечно, и покрај тоа што системот не го бара тоа од нив. Дополнително сите интервјуирани наставници потврдуваат дека наставната програма не бара од нив да се осврнат на оваа компетенција кај учениците, иако бара развој на некои аспекти на компетенцијата (способност да размислуваат креативно, да решаваат проблемски ситуации, итн.). Оттука, тие од страна на образовниот систем не добиле систематски преглед на тоа како различните аспекти на компетенцијата комуницираат и како тие можат да се стимулираат.

УЧЕЊЕ КАКО ДА СЕ УЧИ ОД АСПЕКТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Во наредниот дел е опишано како учениците ги перципираат наставните методи што ги користат наставниците во поглед на нивната разновидност и потенцијал да стимулираат различни димензии на УКУ. Истиот се заснова на податоците собрани преку пет ДФГ со ученици од деветто одделение од пет училишта.

ДАЛИ СЕ ПОТТИКНУВААТ УЧЕНИЦИТЕ ДА РАЗМИСЛУВААТ ИЛИ САМО ДА ПОМНАТ?

Учениците кажаа дека тие се ретко когнитивно стимулирани за време на часовите. Тие посочија дека часовите главно се водат на традиционален начин при што наставникот е пренесувачот на знаење, а учениците се пасивни приматели. Во таквите видови на односи помеѓу наставниците и учениците моќта е нееднакво распределена во полза на наставниците што им остава на учениците малку или не им остава воопшто автономија за да ги следат своите интереси и да развијат компетенции за самостојно учење. Иако методот на предавање не е неефикасен сам по себе, сепак може да биде бескорисен доколку не се искомбинира со други методи чија цел е поттикнување на интеракција.

„Наставничката зборува 40 минути, постојувува прашања и сама ги одговара.“

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

Сите ученици потврдија дека најчестиот вид на настава е традиционалната. Покрај тоа, исто така беше посочено дека таквите часови најчесто се и најздодедни за учениците. Тие ретко слушаат внимателно и вообичаено по напуштањето на часот забораваат што било кажано. Сепак, тие ги ценат предавањата кога наставникот може да ја објасни содржината добро и им дозволува потоа да поставуваат прашања.

Тоа не значи дека со учениците не биле практикувани современи наставни методи или дека не се очекувало стимулирање на нивната креативност и критичко размислување. Напротив, речиси сите ученици имале искуство со таквите методи. Според нив, таквите часови се најинтересни. Тие се составени од: експериментирање, квизови, интересни начини на кои наставниците го претставуваат материјалот, подготвеност на наставникот да одговори на прашањата, користење на дополнителни материјали (покрај учебникот). Меѓутоа, како што потврдија учесниците во сите пет фокус групи, таквите часови се ретки.

Кога зборуваат за различните видови на методи во кои ученикот е во центарот на наставниот процес, што тие ги искусиле, учениците изјавуваат дека тие најмногу работат на „решавање на проблеми“ на часовите по математика и природни науки, но го користеле тој пристап и на одредени часови по граѓанско образование и јазик,

каде што од нив било побарано да ја поврзат содржината со реалниот живот. Учениците сметаат дека тие предавања се особено интересни, стимулативни и ефикасни за подобро разбирање на материјалот.

„Бевме соочени со конфликтна ситуација и моравме да најдеме начини за да ја смириме, ѝомаџајки. (...) Би сакале да имаме ѝовеќе ѝакви часови, ѝоврзани со реалноста, ѝолесно се учи на ѝој начин.“

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

„Пред неколку години, учевме за медиумите на часови ѝо македонски јазик и наставниците ни даде содржина што ѝребаше да ја прејствавиме во вид на телевизиско шоу.“

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички ромско училиште

Часовите на кои им се дава можност на учениците да „бранат“ различни конфликтни ставови низ дискусија се исто така ретки и во две од училиштата каде што се водеа дискусии на фокус групите, воопшто и немало. Може да се заклучи дека учениците ретко биле во можност да користат различни видови на информации за да формираат мислење и/или критички да го оценат мислењето.

„Ние не сме имале ѝаков час, но би било инѝересно“

Ученик од рурално, етнички мешано македонско-албанско училиште

„По граѓанско образование глумевме министри и пратеници и имавме различни улоги, ѝозиција и ѝозиција. (...) Тоа ни ѝомогна да научиме ѝодобро.“

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

Иако учениците тврдат дека имале бројни можности да спроведат истражување на одредена тема, понатамошното испитување на процесот покажува дека нивното сфаќање за тоа што подразбира „истражување“ е многу основно. Вообичаено, наставникот бара да најдат дополнителни информации за некоја тема и да ги напишат или залепат (заедно со сликите) на големо парче хартија. Тоа вообичаено е производот од истражувачкиот проект на ученикот. Бидејќи наставниците ретко даваат поконкретни упатства за процесот и крајните резултати, „проектите“ се сведуваат на копирање на информации од Википедија и речиси сите ученици ги имаат истите информации. Оттука, природната љубопитност на учениците да учат преку откривање не е доволно поткрепена и вообичаено преку тие задачи не се активираат повисоките нивоа на размислување.

Несомнено, наставниците ретко систематски ги стимулираат повисоките нивоа на размислување кај учениците преку наставните методи. Методите на оценување исто така се фокусираат на пониски когнитивни нивоа и подразбираат учењето да се базира на меморирање и репродуцирање на податоци и фактички информации. Главниот извор на информации се учебниците и методот што наставниците најчесто го употребуваат е учењето на памет. Иако наставниците бараат да се разбере материјалот, тие не им објаснуваат на учениците што значи „учење со разбирање“ и обично го оценуваат „буквалното“ репродуцирање на материјалот со највисока оценка, а ретко проверуваат дали ученикот навистина ја разбрал содржината.

Во однос на методите на учење, најчестиот е читање на лекцијата и нејзино прераскажување. Некои ученици прават кратко резиме на најважните аспекти од лекцијата, а други потцртуваат во учебниците. Меѓутоа, не се користи ни една од покомплексните техники што би ја одразила стратегијата УКУ (т.е. правење шеми, само-прашување, консултирање на дополнителни извори за споредување на информациите итн.) бидејќи учениците тврдат дека немаат време за такви стратегии и наставниците не ги упатиле како да ги користат. Најголемиот дел од упатствата на наставниците се за постепено учење, обид да се разбере содржината и правење на кратки паузи помеѓу учењето. Иако таквите упатства се во согласност со ставовите на когнитивната наука за ефикасно учење (Brown, Roediger, and McDaniel, 2014), тие пред сè, се применуваат за когнитивните вештини од пониско ниво. Учениците имаат тенденција да се прилагодуваат на очекувањата на наставниците и повеќето од нив велат дека немаат ниту време, ниту интерес подетално да истражуваат одредена содржина бидејќи се преоптоварени со предмети, тестови итн.

КОЛКУ ВНАТРЕШНО СЕ МОТИВИРАНИ УЧЕНИЦИТЕ?

Учениците изјавија дека вообичаено им е здодевно на часовите и сметаат дека истите не ги стимулираат. Интерактивните часови ги стимулираат учениците да продолжат да учат малку повеќе од часовите со традиционални методи. Сепак, учењето пред сè, се заснова на инструментална мотивација и мотивацијата да се учи за подобри оценки. Поважно е да се задоволат родителите и/или наставниците од мотивацијата да се учи за да се научи/знае/стекне компетенција. Тие ретко се мотивираат од некој предмет/содржина за да продолжат да учат/истражуваат откако ќе заврши часот.

Еден метод наменет да ја стимулира внатрешната мотивација на учениците е да им се даде можност индивидуално да изберат еден дел од материјалот и да се наградува наставата врз основа на нивниот веќе утврден интерес за таа тема. Како и да е, сите ученици што учествуваа во фокус групите изјавија дека немале таква можност иако би сакале да можат да избираат според нивните интереси. Покрај тоа, тие сметаат дека немаат моќ да интервенираат на никаков начин за тоа што се предава и начинот на кој се прави тоа.

„Тие нема да ги прифатат нашите идеи ако им кажеме како да работиме на часовите“

Ученик од рурално, етнички мешано македонско-албанско училиште

Само неколку ученици спомнаа дека имало ситуација кога некоја тема ги заинтересирала толку многу што самите биле мотивирани да ја истражуваат откако ќе се вратат дома од училиште. Најчесто сепак, наставниците се тие кои го водат процесот на учење на часовите и задачите се стандардизирани.

„Еднаш учевме за македонската историја и јас се заинтересирав и истражував некој работи дома на интернет и ги прашував баба ми и дедо ми“.

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

„Минајќи ја година правевме експерименти на часот во хемија. Се заинтересирав и кога се враќав дома, гледав слични експерименти на интернет“.

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички ромско училиште

Општо земено, поголемиот дел од учениците признаваат дека нивниот главен мотив за учење е да добијат добри оценки (за да можат да се запишат во она средно училиште во кое сакаат, за нивните родители да бидат задоволни, итн.). Слично на тоа, да не беа оценките, тие веројатно не би ги учеле поголемиот дел од предметите, освен англиски јазик што се смета за најважниот предмет. Учесниците во фокус групите опишаа сценарија што се далеку од стратегиите за УКУ што се опишани погоре. Во поголемиот дел, учениците се мотивирани само од надворешни фактори, а не се стимулираат самите да учат.

ДАЛИ УЧЕНИЦИТЕ РАЗМИСЛУВААТ ЗА УЧЕЊЕТО?

Од информациите доставени од наставниците, беше јасно дека давањето на детални повратни информации за процесот на учење и оценувањето на методите/ стратегиите за учење се едни од најретко употребувани техники во училиштата. Учениците исто така потврдија дека или наставниците не им даваат мислење за учењето или добиваат многу општи/генерални упатства. Упатствата најчесто се поврзани со процесот на учење што според некои наставници треба да биде систематско „читање на еден параграф, па повторување. Потоа друг параграф, итн.“

Без посебни упатства од наставниците за тоа што се бара, кои се целите на учењето и евентуалните методи за тие да се постигнат, учениците ги користат следниве стратегии за учење кога учат дома: ја читаат содржината и ја прераскажуваат, ги потврдуваат важните работи во учебниците, прават концепти со најважните идеи. Како и да е, многу посочија дека имаат тенденција да ја учат содржината на памет, онака како што е напишано во учебникот затоа што тоа е најсигурниот начин да добијат добра оценка.

„Најамеј, има некои зборови што не ги разбираме и тие [наставниците] не ни ги објаснуваат“.

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

Неколку ученици кажаа дека тие понекогаш користат различни техники за поврзување на содржината и одредување на односите помеѓу концептите, како шеми, концепциски дијаграми, итн., но речиси никогаш не ги користат тие техники кога учат дома бидејќи не гледаат потреба или некаква вредност за да одат подалеку од тоа што го бараат наставниците. Како што кажаа некои ученици:

„Потребен е еден час да научиме една лекција, а има многу лекции. Немаме време да правиме шеми“.

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички македонско училиште

„Јас не вложувам џолку наџор. Нема џоенџа“

Ученик од урбано, во поголемиот дел етнички ромско училиште

Запрашани за важноста да добијат конкретна и детална повратна информација од наставниците, сите ученици се согласија дека тоа е многу корисно и дека им е полесно да учат кога наставникот ќе им даде насоки како да го прават тоа, отколку кога се оставени сами на себе, без упатства.

На крај, важно е да се забележи дека нема големи разлики во одговорите на учениците од различни видови училишта (во однос на локацијата и/или етничкиот состав). Нивните искуства се многу слични и тоа е во согласност со наодите од оценувањето ПИСА 2015 (ОЕЦД, 2016), според кои нема големи разлики во достигнувањата на различни училиштата во Македонија.

ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Оваа студија ја испита употребата на наставни методи и стратегии од страна на наставниците во македонските училишта и оцени колку тие вклучуваат елементи што треба да го поддржат развојот на компетенцијата УКУ. Податоците покажуваат дека мнозинството наставници користат одредени наставни методи што ја поддржуваат компетенцијата УКУ. Сепак, наодите укажуваат дека само еден од четири наставници конзистентно и систематски применува такви методи. Тоа значи дека наставниците не се обучени да користат методи за поддршка на УКУ, а не се ни бара од нив да ги користат, односно одлуката за видот на наставните практики останува на самите наставници и на нивната лична мотивација за континуиран професионален развој. Анализата покажа дека наставниците за кои има поголема веројатност да користат во пракса наставни методи што поддржуваат развивање на УКУ се оние кои имаат високо образование (четиригодишни универзитетски студии и постдипломски степен), се помлади, присуствувале на повеќе обуки и имаат развоено мисловен склоп (т.е. веруваат дека интелигенцијата се оформува). Покрај тоа, беше утврдено дека стилот на наставникот и неговите наставни методи не се поврзани со средината во која работи (урбано или рурално училиште) или видот на учениците со кои работи (етничко потекло).

Прашањето што се наметнува е како може да се третира прашањето за развивање на компетенцијата УКУ на посистематско ниво за секоја страна да ги знае своите цели и да има алатки за да ги постигне. Како што покажуваат студиите, важно е да се додадат вештините за критичко размислување (еден од клучните аспекти на компетенцијата УКУ) како експлицитна цел на часот/предметот и да бидат дел од содржината за да се пренесат во наставата (Abrami et al, 2008). Меѓутоа, влијанието е уште поголемо кога тоа се комбинира со обука или други начини на професионален развој за стекнување на вештината (Abrami et al. 2008).

Сепак, во случајот со македонските наставници, првиот услов (воведување на УКУ во наставната програма и содржината на предметите) е недоследен, а вториот (добивање на специјализирана обука за стимулирање на УКУ) речиси и да не постои. Како што објаснија наставниците кои беа интервјуирани за оваа студија, поради тоа што нема формален услов и упатство за користење на методи за поддржување на УКУ, тие постапуваат интуитивно и врз основа на личното искуство во различни ситуации поврзани со учењето. Згора на тоа, податоците од други студии (Мицковска-Ралева, 2013) покажуваат дека системот има неконзистентни очекувања од наставниците. Од една страна, пораките од советниците на БРО и просветниот инспекторат се во насока на користење на методи за учење насочени кон ученикот, развивање на повисоки когнитивни вештини, а од друга страна пак, при екстерното оценување учениците се тестираат со прашања со повеќе одговори што подразбира меморирање. Оттука, одлуката за тоа колку често и на кое ниво ќе се практикува настава за поддршка на УКУ е оставена на наставникот и на неговата лична мотивација за континуиран професионален развој. Следствено, тие практикуваат настава за поддршка на УКУ во одредени ситуации што најчесто се поврзани со афективната димензија на компетенцијата, но не во други најчесто поврзани со когнитивната димензија. Токму затоа, повеќе од половина од наставниците само делумно ја поддржуваат компетенцијата УКУ во нивната настава, односно кога стимулираат некои нејзини аспекти, занемаруваат други. Веројатната причина за ваквиот пристап е недоволното формално знаење за интеракцијата помеѓу когнитивните и афективните страни на ученикот и недоволната анализа на тоа што функционира во нивните училници кога станува збор за поефективно учење и создавање на ученици кои

самостојно учат. Покрај тоа, недоволно развиената компетенција УКУ кај мнозинството наставници веројатно предизвикува тие да не се доволно компетентни да ги пренесат потребните вештини на нивните ученици (Dembo, 2001).

Во однос на наставните методи што се користат во училища, има јасна несогласеност во одговорите на наставниците и учениците. Иако поголемиот дел од наставниците одговорија дека користат современи методи насочени кон учениците посебно или во комбинација со традиционалните пристапи, учениците беа особено критични за наставните методи што вообичаено ги користат наставниците и влијанието од нивните наставници за развивање на долготрајно знаење, вистински интерес за предметот и волја за континуирано учење. Учениците го оценија користењето на современите методи како поефикасно, особено активната интеракција со наставникот кога тие имаат слобода да поставуваат прашања за материјалот без да бидат осудувани или критикувани, иако потврдија дека тоа се случува поретко од традиционалниот пристап. Сепак, учениците сметаат дека немаат моќ да направат промена во процесот на учење со прилагодување на методите и/или содржината на нивните потреби.

Наставниците, како и учениците потврдија дека учењето во училища е претежно под влијание на надворешни стимули (оценки, награди од родителите) и дека поголемиот дел од содржината не се смета за релевантен за животот на учениците и реално стимулирачки. Наставниците претежно сметаат дека трудот и упорноста се важни фактори за постигнување на добри резултати на училиште и во животот, но сепак мнозинството наставници немаат знаење и вештини за тоа како да го искористат трудот за да ги постигнат целите на учењето. Тоа ги остава учениците на половина пат во развојот на компетенцијата УКУ. Тие добиваат пораки дека не треба да се откажуваат и да се трудат повеќе за да ги постигнат задачите со кои се соочени, но не им се предлагаат разни стратегии (когнитивни, метакогнитивни и афективни) како да го сторат тоа.

Со цел да се решат некои од овие прашања, се предлагаат следниве препораки:

НИВО НА ПОЛИТИКИ

Концептот УКУ, иако е спомнат во одредени домашни јавни политики, не е систематски дел од политичката агенда. Оттука, не се препознава како важна компетенција што треба да се стекне при завршувањето на основното училиште. Според тоа, се препорачува:

- компетенцијата учење како да се учи јасно да се додаде во главните документи на домашните јавни политики (Законите за основното и средното образование, Стратегијата за развој на образованието) како една од целите на формалното образование. На тој начин, компетенцијата би била вклучена во наставната програма преку целите за учење/очекуваните резултати од процесот на учење (на пр. „учениците треба да стекнат вештини за самостојно учење“).
- Дополнително, за да може систематски да се следи постигнувањето на компетенцијата (преку нејзините составни делови), треба да се подготват упатства за оценување и стандардите за постигнување да се додадат во програмата.
- Системот за следење на наставниците треба да биде конзистентен. Советниците од Бирото за развој на образованието, образовните инспектори, оценувањето на наставниците во училиште треба да се водат од истите начела, а развојот на компетенцијата УКУ кај учениците треба да биде дел од овој систем.

- Треба да се подигне свеста кај експертската јавност (креаторите на образовни политики, наставниците, управата на училиштата) и кај родителите за важноста на компетенцијата УКУ.
- Аспектите од компетенцијата УКУ опфатени со меѓународните оценувања треба да се популаризираат и пренесат во националниот систем за оценување (што треба да се развие).
- Институциите на централно ниво, како Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието, треба да имаат веб-страници за размена на добри практики помеѓу наставниците. Згора на тоа, тие може да се ангажираат за да изготват прирачник за наставниците со ефективни стратегии за развивање на разни димензии од конструктот УКУ (на пр. метакогнитивни стратегии, наставен пристап за развивање на критичко мислење, насоки за давање на повратни информации на учениците, итн.)

ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОШКА ДОКВАЛИФИКАЦИЈА

Наставниците немале доволно обука за да го разберат значењето на УКУ, неговите составни аспекти и нивната меѓусебна поврзаност. Оттука, тие постапуваат интуитивно и често недоследно во ситуации што даваат можност за работа со компетенцијата. На идните наставници би им било од користат да:

- Учат наставни практики што конзистентно стимулираат УКУ, односно преку прифаќање на интеракцијата на различните домени на личноста за создавање на ефикасни ученици. Во тој поглед, начелата на когнитивната психологија за ефикасно учење што ја земаат предвид личноста во целост треба да бидат задолжително опфатени во програмите кои подготвуваат наставници.
- Меѓутоа, како што покажуваат истражувањата, за потенцијалните наставници не е доволно да ги познаваат начелата, туку тие треба да можат да ги применуваат во учењето (преку искусствено учење за време на педагошката обука) со цел да можат успешно да ги пренесат во нивната пракса пред вработувањето и подоцна во наставната пракса.

КОНТИНУИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ ВО ТЕКОТ НА РАБОТЕЊЕТО

Податоците од студијата покажуваат дека одредени видови и облици на континуирано образование во текот на работењето се поврзани со почестата употреба на стимулирачки методи на УКУ од страна на наставниците. Наставниците исто така потврдуваат дека имаат потреба од дополнителна обука/настава за примена на таквите методи. Според тоа, се препорачува:

- Да се изготви програма за обука во текот на работењето за методите за поддршка на УКУ (или самостојно учење). Таа може да е составена од содржини од обуките за кои се смета дека се поврзани со почеста употреба на таквиот метод, но со фокус на сите аспекти од севкупната конструкција.

- Да се изгради колегијален систем за поддршка за наставниците да можат да разменуваат искуства за ефикасните методи на предавање, учење и оценување на вештините поврзани со УКУ. Училиштата и наставниците треба да добијат поддршка при спроведувањето на акциони истражувања фокусирани на развивање на компетенцијата УКУ.

КАКО ПОНАТАМУ?

1. Справување со методолошките предизвици

- Студијата беше пред сè од експлоративен карактер и вклучува дизајнирање на нови инструменти/прашалници за да се овозможи детална анализа на темата. Во текот на иницијалната фаза од дизајнирањето на инструментите, се сметаше неопходно да се бараат одговори кои би наликувале на реалната пракса на наставниците во училиниците. Оттука произлегува одлуката да се користи прашалник за наставниците врз основа на вињети со хипотетички ситуации, со одговори од отворен тип. Иако прашањата со повеќекратен избор ќе дадеа поконкретни податоци, тие сепак се замка за наставниците да даваат социјално (т.е. образовно) посакувани резултати. Отворените прашања го намалуваат таквиот ризик иако сепак наставниците имаат тенденција да ги претставуваат своите практики во социјално посакувано светло и даваат одговори што се во согласност со современите образовни барања. Според тоа, очекувано е дадените одговори да се сепак прилагодени кон поповолни наставни методи и „идеални“ реакции наместо реални. Тоа се потврдува преку одговорите на учениците, според кои методите и реакциите опишани од нивните наставници се ретки.
- Покрај тоа, процесот на кодирање и оценување на отворените одговори беше отворен за толкувања. Ризикот беше намален со ангажирање на тројца независни рецензенти и потоа прилагодување на резултатите во случај на мала усогласеност од оценувачите. На тој начин, главниот истражувач беше ангажиран со изработување на шема за кодирање (категории на оценување) и за прилагодување на конечните резултати во согласност со теоретската рамка, а притоа вистинското оценување им беше оставено на рецензентите за да се намали субјективноста при оценувањето и да се намали „ризикот од очекувања“ од страна на главниот истражувач.
- Имајќи ги на ум овие методолошки прашања, темата треба понатаму да се истражува од академската заедница. Пред сè, инструментите за оценување на наставните методи што се користат треба дополнително да се развиваат, валидираат и евентуално стандардизираат. Покрај тоа, нивото на развој на компетенцијата УКУ кај учениците треба да се оцени врз основа на прилагодувањето на инструментите што се користат во други земји.

2. Информирање на креаторите на политики

- Креаторите на политики треба да анализираат како наодите од оваа и слични студии може да се искористат за да се поддржат политиките за образование и за пазарот на трудот и да се постигне целта на подобрување на вештините на вработливост на македонските граѓани.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., Zhang, Dai., Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, Vol 78, Issue 4, pp. 1102 – 1134, 2008
- Aleksova, A., Mitreski, B., TIMSS 2003. Report on the achievement of students in the Republic of Macedonia, Bureau for development of education, 2007
- Arjomand, G., Erstad, O., Gilje, O., Gordon, J., Kallunki, V., Kearney, C., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M. & von Reis Saari, J. KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe, 2013
- Boyle H.. *Opening Minds: A competency-based curriculum for the twenty first century.* National Teacher Research Panel, 2006
- Brown P.C., Roediger H.L., McDaniel M., *Make it Stick: the Science of successful Learning.* The Belknap Press of Harvard University Press, 2014
- Brunello G., Schlotter M., *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems.* University of Munich Discussion Paper No. 5743 May 2011
- Boudet, A. M. M. *Yes you Can: A program to develop socio-emotional skills among middle schoolers*
- The World Bank, Skopje, FYR Macedonia, March 23, 2018 (PPT presentation of main findings)
- Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches,* SAGE Publications, 2009
- Cornelius-White, J. *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis,* *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1 (Mar., 2007), pp. 113-143
Published by: American Educational Research Association
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O.
- Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review.* Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research, 2012
- Hattie J., *Visible Learning. A synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement,* Routledge, 2009
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice,* Routledge, 2014
- Dembo M.H., *Learning To Teach Is Not Enough—Future Teachers Also Need To Learn How To Learn* *Teacher Education Quarterly*, Vol. 28, No. 4, From Preservice Admission to the First Year of Teaching (Fall 2001), pp. 23-35

- Developing Key Competences at School in Europe. Challenges and Opportunities for Policy, Eurydice, 2012
- Dweck, C.S. (1999) *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press, Philadelphia
- Dweck, C.S., and Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273
- European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. European Commission. Directorate General for Education and Culture, 2000
- Education Council (2006) Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006
- Fasih T., *Linking Education Policy to Labor Market Outcomes*, The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2008
- Foundation for Education and Cultural Initiatives “Step by Step” – Macedonia Main findings and recommendations from the nationwide assessment of reading and numeracy skills in early grade students, USAID, 2017
- Goia, D., *Learning to learn Guide of activities in schools*. Project: PRESTO Peer Related Education Supporting Tools, 2010
- Goldspink, C, Foster, M., *Learning to learn at a whole-system level: development of the South Australian Teaching for Effective Learning Framework (145-169)* In *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*, Deakin Crik, Stringher Ren (Eds.), Routledge, 2014
- Hautamäki, J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki, A., Kupiainen S., Lindblom B., Niemivirta M., Pakaslahti L., Rantanen P., Scheinin P. *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*, Centre for Educational Assessment Helsinki University, in collaboration with the National Board of Education in Finland Helsinki, Finland 2002
- Hoskins B., Fredriksson U., *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*, European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2008
- Janevski V., Pendev D., Angeloska – Galevska N., Trajkov B., *Key competences for Lifelong Learning. Competences ‘Learning to Learn’ and ‘Entrepreneurship’*. Final Report of the Former Yugoslav Republic of Macedonia. ETF, 2007
- Lameva B., Chonteva, Z. *A Cross-ethnic comparison of mathematics achievement in the Trends in International Mathematics and Science Study 2011*. paper presented at the 5th IEA International Research Conference (2013)
- Mickovska-Raleva A., *Teachers’ implicit theories of pupils’ intelligence and motivation: a comparative analysis between Macedonian and English teachers*, CRPM, 2010
- Мицковска-Ралева А. *Квалитетот на системот за обезбедување квалитет во основното образование*, Центар за истражување и креирање политики, 2013 [Mickovska-Raleva A., *The Quality of the Quality Assurance System in Primary Education*, CRPM, 2013]

- Мицковска-Ралева А., Томовска-Мисоска А, Христовска-Заева О, Черепналковска С, Костиќ-Ивановиќ В. Од бројки кон пракса – идентификување и анализа на индикаторите поврзани со квалитетот на образованието во основното образование во Македонија, Finance Think, септември, 2017 [Mickovska-Raleva A., Tomovska-Misoska A, Hristovska-Zaeva O, Cerepnalkovska S, Kostik-Ivanovik V., From numbers to practice – identification and analysis of the indicators related to the quality of the didactic process in the primary education in Macedonia. Finance Think, September 2017]
- Министерство за образование и наука. Закон за основното образование. Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016 [Ministry of Education and Science (MoES). Law on Primary Education]
- Министерство за образование и наука. Закон за средното образование. Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015 и 145/2015 [Ministry of Education and Science (MoES). Law on Secondary Education]
- Министерство за образование и наука. Сеопфатна стратегија за образованието 2018-2025. [Ministry of Education and Science (MoES). Comprehensive Education Strategy 2018-2025]
- Министерство за труд и социјална политика (МТСП). Национална стратегија за намалување на сиромаштијата и социјалната исклученост во Република Македонија (2010-2020) [Ministry of Labour and Social Policy (MLSP). National Strategy on Alleviation of Poverty and Social Exclusion in the Republic of Macedonia (2010-2020)]
- Министерство за труд и социјална политика (МТСП). Акциски план за вработување на младите 2015, 2012 [Ministry of Labour and Social Policy (MLSP), Action Plan on Youth Employment 2015, 2012]
- Министерство за образование и наука и Биро за развој на образованието. Концепција за деветгодишно основно образование, 2007. [Ministry of Education and Science and Bureau for Development of Education. Conception for Nine-year Primary Education, 2007]
- OECD. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing, Paris, 2016
- OECD. PISA 2009 Results: Learning to Learn Student Engagement, strategies and practices, Vol III, 2010
- Patrick C. Kyllonen. Measurement of 21st Century Skills Within the Common Core State Standards Educational Testing Service, Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, 2012
- Research Programme on Life as Learning (LEARN) 2002-2006. Evaluation Report. Academy of Finland, 2009
- Shapiro H., René J., Lauritzen K., Irving P., Emerging Skills and Competences- A transatlantic study. EU-US Study for the European Commission, DG EAC 2011
- Stringher C., What is Learning to learn? A learning to learn process and output model(9-32) in Learning to Learn: International perspectives from theory and practice, Deakin Crik, Stringher Ren (Eds.), Routledge, 2014
- State Statistical Office of Macedonia, Labor Force Survey data, 2005-2014

Stechner B.M, Vi-Nuhuan Le, Hamilton L.S., Robyin A., Lockwood J.R., Using Structured Classroom Vignettes to Measure Instructional Practices in Mathematics, RAND Education working paper series, 2006

The World Bank, Demand for Skills in FYR Macedonia. Technical Note, to serve as Input for a World Bank Workshop and the Government of FYR Macedonia, June 16, 2010

Sondergaard L.,Murthi M., Abu-Ghaida D., Bodewig C., Rutkowski J. Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia,The World Bank, 2012

Veysova Z. Evaluation of 'Learning to Learn' metacompetency using active learning and authentic assessment tools paper presented at the International Association for Educational Assessment, Singapore, 40th Annual Conference (2014)

Willingham D.T. Why Students Don't Like School. Jossey-Bass, 2009

Анекс 1. Истражувачки инструменти

Прашалник за наставници

Почитувани наставници,

Следните изјави претставуваат описи на примери на секојдневни наставни ситуации. Ве молиме да ја прочитате секоја изјава внимателно и да назначите како би одговориле доколку се соочите со таква ситуација во вашето училиште. Доколку сте имале искуство со таков или сличен настан во вашата пракса, обидете се да се присетите како сте реагирале. Доколку не сте имале слично искуство, обидете се да замислите како најверојатно би реагирале. Не постојат правилни или погрешни одговори, не интересираат вашите искрени одговори.

Напонена: **Важно ни е да добиеме разновидни одговори кои би се користеле за презентација и промовирање на добри наставни практики во рамки на Р.Македонија, но и надвор од државата.**

1. Еден ученик од едно одделение во кое предавате има просечни способности и постигања за неговата возраст. Но, сте забележале дека во последно времемногу повеќе се труди во споредба со другите ваши ученици. Внимателно следи за време на часовите, и ги завршува задачите на време. Дали сметате дека е возможно да го достигне највисокото ниво на постигнување во текот на следните 2 години, доколку продолжи да работи на истиот начин?

(заокружете го оној одговор кој најмногу го одразува вашиот став)

Да

Не

2. Два ученика во едно од одделенијата во кои предавате постигнуваат резултат на речиси исто ниво по вашиот предмет. Сепак, ученикот А, за кој сметате дека е многу бистар, не се труди многу. Од друга страна, ученикот Б иако не е толку способен, многу се труди. За кој ученик сметате дека е поверојатно дека ќе биде успешен доколку се развиваат во приближно исти услови и околности:

- На крајот од основното училиште?

a. Ученикот А

b. Ученикот Б

- На подолг рок?

a. Ученикот А

b. Ученикот Б

3. На учениците треба да им претставите **нова наставна единица**. Тие имаат само основни предзнаења за темата. **Објаснете на кој начин би пристапиле.** (Не се очекува детален опис на часот, туку да се наведе изборот на методи, техники форми на настава и учење)

Име/назив на наставна единица:

Воведен дел на часот:

Главен дел на часот:

Завршен дел на часот:

Од методите кои ги назначивте, кој сметате дека е најефективен:

Колку често го користите конкретниот метод? (заокружете)

1

2

3

4

5

Многу ретко

Секојдневно

4. Дел од учениците во едно одделение имаат **потешкотии со разбирање на материјалот поради проблеми во разбирање на одредена терминологија**. Сакате да им помогнете подобро да разберат. **На кој начин ќе го направите тоа?** (Доколку сте се соочиле со слична ситуација во вашата пракса, забележете го конкретниот случај.)

5. Дел од учениците сметаат дека одредена содржина која се обработува веќе им е многу позната од секојдневниот живот („од општа култура“) и не и посветуваат доволно внимание, а всушност забележувате дека имаат сосема погрешни концепции за темата. **Како ќе постапите за да го привлечете интересот и вниманието на учениците?**

6. На учениците им задавате самите да научат одреден дел од материјалот. Сакате да им создадете навика за самостојно учење. **Дали им давате насоки како да го организираат учењето или не ги насочувате?**

а. Доколку ги насочувате, што им предлагате?

б. Со кои прашања откривате на кој начин учеле?

в. Како проверувате што научиле непосредно по учењето?

7. По завршената писмена/контролна работа, неколку ученици се побунуваат за оцените кои ги добиле. Вам ви е јасно дека не ја разбрале материјата бидејќи веројатно не учеле на правилен начин, т.е. учеле 'напамет'. **Кои насоки им ги давате за тоа како да учат во иднина?**

8. Ученичката А. многу често го преиспитува она што го презентирате на часовите, ги критикува учебниците и има свој поглед на нештата. На една писмена задача, таа се побунува дека **прашањата не се добро поставени и дека се двосмислени. Како реагираате на оваа постапка?**

9. Ученикот Р. е многу активен за време на вашите часови, постојано поставува прашања и дава одговори на вашите прашања. Сепак, неговите одговори понекогаш се невообичаени и отскокнуваат од она што вие очекувате да го слушнете. **Како реагираате кога тој ќе даде одговор кој е неочекуван (не е точен, но не е ни сосем погрешен)?**

10. Ваша колешка ви се доверува дека не е сигурна како да ги поттикне учениците повеќе да дискутираат за темите кои ги обработувате на часовите. Вели дека кога ќе ги постави прашање, учениците вообичаено одговараат со да-не или пак со куси одговори, но нема активна размена на мислења. **Што би и советувале?**

11. Во едно од оделенијата е дојден нов ученик. Не знаете колку е способен за завршување на училишните обврски, но за време на часовите не завршува ништо од зададените задачи. Кога ќе му дадете задача или ќе му поставите прашање, не се ни обидува да даде одговор. Кога го прашавте зошто не се труди, ви одговори дека **не го 'бидува' за вашиот предмет. Како би одговориле на овој коментар?**

12. Ученикот Н. постигнува добри резултати по вашиот предмет се додека не доби слаба оцена. Одтогаш, секој пат кога се соочува со потешка задача, се откажува со изговор дека не е доволно умен за да ја заврши. **Што би превзеле за да ги зголемите неговите постигања?**

13. Ученичката У. Многу се труди за време на вашите часови. Секогаш ја завршува домашната работа, ги завршува сите зададени задачи, покажува интерес за предметот и поставува прашања. Сепак, за време на првото полугодие имаше средна оцена 3 по вашиот предмет. Сепак, таа не се откажува и е решена да ја поправи оцената. На почетокот на второто полугодие **ве прашува што може да направи за да ги подобри своите постигања. Што би и одговориле?**

14. Забележувате дека учениците X и У разговараат за време на часот додека вие предавате. На тој начин го нарушуваат редот на часот. Се доближувате до нив и сфаќате дека разговараат за темата која ја обработувате на часот. **Каква е вашата реакција?**

Ве замолуваме да одговорите и на следните демографски и општи прашања .

15. Пол

А. женски

б. машки

16. Возраст

А.22-34

б. 35-49

в.50+

17. Завршено образование (степен на образование, Факултет/Универзитет):

.....

18. Предмет/и кој/и го/ги предавате:.....

19. Години искуство како наставник:.....

20. Дали имате посетувано некои од долунаведените обуки/работилници за методи на настава во текот на изминатите 10 години?

ДА

НЕ

Доколку одговоривте - ДА, Ве молиме на листата **подолу заокружете ги оние обуки кои сте ги посетувале и означете колку наученото од наведената обука го сметате за применливо во секојдневната пракса (1 воопшто неприменливо, 5 целосно применливо).**

Доколку имате посетувано дополнителни обуки/работилници кои не се наведени во табелата, запишете ги во празните полиња.

Назив/тема на обука	Применливост (1-5)
1. ПЕП проект: Подобрување на оценувањето	
2. ПЕП проект: Подобрување на наставата по	

математика и природни науки	
3. ПЕП проект: ИКТ во наставата	
4. Модернизација на образованието (Светска Банка)	
5. Математика со размислување / јазична писменост (УНИЦЕФ)	
6. Инклузивно образование (УНИЦЕФ)	
7. Самостојно учење (Светска Банка)	
8.	
9.	
10.	

21. Означете колку сте задоволни со долунаведените аспекти од вашата работа.

А. Колку сте задоволна/задоволен од соработката со колегите наставници во училиштето? (заокружете)			
1 многу незадоволен/незадово лна	2	3	4 многу задоволна/задово лен
В. Колку сте задоволна/задоволен од соработката со стручните служби во училиштето? (заокружете)			
1 многу незадоволен/незадово лна	2	3	4 многу задоволна/задово лен
С. Колку сте задоволна/задоволен од соработката со раководството во училиштето? (заокружете)			
1 многу незадоволен/незадово лна	2	3	4 многу задоволна/задово лен
D. Колку сте задоволни со вашата професија како наставник? (заокружете)			
1 многу незадоволен/незадово лна	2	3	4 многу задоволна/задово лен

22. Доколку сте во можност да започнете нова кариера, дали повторно би избрале да бидете наставник/наставничка

а. многу веројатно - да б. веројатно - да в. веројатно - не г. многу веројатно - не

.....

Дали би прифатиле да бидете интервјуирани во врска со темите опфатени во овој прашалник?

Да

Не

Доколку имате одговорено со – Да, ве замолуваме да оставите телефонски број за контакт

.....

Ви благодариме!

Прашалник за наставници-индивидуални интервјуа

1. Што ви е најважно да развиете кај вашите ученици?
 - Кои знаења, вештини, компетенции?
2. Колку сметате дека наставникот има влијание врз формирање на личноста на ученикот?
3. Што мислите, како учениците најдобро се **мотивираат за учење**? Што најдобро ги мотивира?
 - Колку оцените треба да се користат за мотивација?
 - Колку идната кариера/запишување во средно, на факултет?
 - Колку самото задоволство од учењето/сознавањето?
4. Ако се каже дека некој ученик знае да учи? Што означува тоа за вас?
5. Што подразбирате вие под **способност за решавање проблеми**? Што треба ученикот да знае/умее за да може да се каже дека е способен за решавање проблеми?

Колку ваквата способност според вас е важна да се стекне за време на образованието?

Какви активности можат да го поттикнат развивањето на оваа способност кај учениците?
Со кои проблеми се соочувате при обидите да ја развиете ваквата способност?

Како можете да препознаете дали учениците ја развиле способноста за решавање
проблеми? Да го оцените степенот на развиеност на способноста?

6. Што подразбирате вие под **способност за креативно размислување**? Кога ќе се каже дека некој ученик е креативен, што тоа значи за вас? Што треба ученикот да знае/умее за да може да се каже дека е способен за креативно размислување? Колку ваквата способност според вас е важна да се стекне за време на образованието?
Дали сметате дека сите ученици се способни да размислуваат креативно? Некои сметаат дека ваквите ученици се проблематични на училиште. Каков е Вашиот став?

Какви активности можат да го поттикнат развивањето на оваа способност кај учениците?
Со кои проблеми се соочувате при обидите да ја развиете ваквата способност?

Како можете да препознаете дали учениците ја развиле способноста за креативно
размислување? Да го оцените степенот на развиеност на способноста?

7. Што за вас претставува **доживотно учење**? Способност за доживотно учење?

Како најдобро може да се развие оваа способност кај учениците? Колку наставникот може да биде фактор?

8. Колку сметате дека **истрајноста** (во учењето) е важен аспект на успехот на училиште? Поважна или помалку важна е од способностите/интелигенцијата? Кој ученик според вас ќе биде поуспешен во животот, оној кој е упорен/истраен или оној кој е интелигентен? Зошто?

9. Колку е значајно учениците да се **свесни за начинот на кој учат/сознаваат**, доаѓаат до решенија? Зошто е важно/Зошто не?

Колку при наставата се фокусирате на процесот на учење, т.е начинот на кој учениците учат? Колку тоа ви е важно?

Како најдобро може да се провери начинот на кој учат и тоа да се искористи за да се подобри нивното учење?

Водич за дискусија во фокус група за ученици

Здраво на сите. Ви благодарам што дојдовте. Јас се викам и правам истражување за тоа како се учи во училиштата. Затоа ве собравме за да ги чуеме вашите мислења за училиштето, часовите. Не интересира како работите за време на часовите, што ви е интересно на училиште, а што здодевно; колку наставниците имаат разбирање за вас и она што ве интересира.

Јас ќе поставувам прашања и ве поканувам сите да учествувате во дискусијата. Се што ќе разговараме останува помеѓу нас. Затоа, чувствувајте се слободно да си го кажете вашето мислење. Дискусијата ќе трае околу еден час.

Најпрво, за да се запознаеме ќе започнеме со една игра, во која секој треба да си го каже името и да каже која му/и е омилена храна/омилен филм/омилена песна [модераторот избира една од опциите]

1. Кој час/предмет ви е најинтересен? Зошто?

Што правите на тој час?

Како предава наставникот на тој час? Што правите вие?

Колку имате можност да поставувате прашања? Колку наставникот одговара на прашањата?

Колку имате желба дома да продолжите да учите?

Колку се чести ваквите часови/предмети?

2. Кој час/предмет ви е најздодевен? Зошто?

Што правите на тој час?

Како предава наставникот на тој час? Што правите вие?

Колку имате можност да поставувате прашања? Колку наставникот одговара на прашањата?

Колку имате желба дома да продолжите да учите?

Колку се чести ваквите часови/предмети?

3. Опишете некој час кога наставникот ви дал да работите самостојно. Колку често имате можност самостојно да работите за време на часовите?

Дали наставниците ви даваат насоки како да работите или ве оставаат сами?

Како проверуваат што сте научиле?

4. Опишете некој час на кој сте работеле во мали групи. Колку често имате можност да работите на ваков начин?

Дали наставниците ви даваат насоки како да работите или ве оставаат сами?

Како проверуваат што сте научиле?

5. **Опишете некој час на кој сте имале можност да изберете што сакате да учите /** Што би сакале да научите подлабоко? (пример: Има некоја тема/област која многу ве интересира и сакате да дознавате уште многу работи за неа. Колку наставниците ве оставаат да си ја проучувате?)

Колку често имате можност да работите на ваков начин?

Колку наставниците ве охрабруваат да изберете што сакате да учите? Дали ви даваат материјали/ насоки како да работите или ве оставаат сами?

Како проверуваат што сте научиле?

6. Опишете доколку следниве работи се случиле за време на некој час/часови.

- Наставникот поставува проблем кој треба да го решите? Да дискутирате за него? Дали би сакале такво нешто да се случува почесто? Зошто да, зошто не?
- Наставникот ви претставува спротивни идеи и ви дава да застапувате една од нив, да дискутирате? Дали би сакале такво нешто да се случува почесто?
- Наставникот ви дава да истражите одредена тема/проблем? Дали би сакале такво нешто да се случува почесто? Зошто да, зошто не?

7. Како вообичаено учите?

На училиште? Дома? Опишете ја постапката. Што правите прво, потоа, како знаете дека сте научиле?

8. Што ви е најинтересно да учите (со најмногу волја/ќеиф)? Зошто?

Што најмалку интересно? Зошто?

9. Опишете доколку ви се случило нешто што сте учеле толку да ве заинтересирало за и понатаму да читате, пребарувате за таа тема? Што било тоа?

Зошто ве заинтересирало?

Какви беа резултатите?

10. Колку сметате дека тоа што го учите на училиште ќе ви биде потребно во животот? Што најмногу? Што најмалку?

11. Како го замислувате идеалното училиште?

Како да изгледаат часовите?

Какви работи да се учат?

Анекс 2. Класификација на квалитативните прашања по категории

Бр. прашање	Одговори со категории
Генерални категории	1- не користи УКУ техники 2- делумно користи УКУ техники 3- целосно користи УКУ техники (ако се дадени повеќе одговори, се бодира според оној кој е на највисоко ниво)
3	1. Користи традиционални методи кои не бараат активност од страна на учениците 2. Користи комбинирани методи 3. Користи методи кои бараат активност, критичко размислување, решавање проблеми, примена на знаењата
4	1. Објаснува преку познати/поедноставни поими 2. Објаснува преку поврзување со секојдневен живот 3. Објаснува и бара примена на терминот/концептот; Овозможува на учениците сами да истражат и да дојдат до решенија
5	1. Дава примери од секојдневниот живот, анимации, вежби... 2. Отвора дискусија за темата 3. Ги става во когнитивен конфликт за да увидат дека не знаат; Бара практично да ги применат знаењата (симулација, играње улоги); Бара самите да ја истражат темата
6	1. Не дава насоки 2. Дава општи насоки (на пр. да учат со разбирање, прашува прашања поврзани со материјалот) 3. Насочува конкретно, (пр. да се фокусираат на нешто што ги интересира, да издвојуваат битни информации, да се поставуваат прашања прашува- како, зошто)
7	1. Не дава насоки 2. Дава општи насоки (на пр. да учат со разбирање, континуирано, да поврзуваат со секојдневен живот) 3. Насочува конкретно, да се фокусираат на нешто што ги интересира, нуди стратегии за учење, бара да го прашуваат, да користат и други извори
8	1. Не прифаќа, се држи до тоа дека прашањата се добро поставени/ наставникот е во право 2. Објаснува што конкретно се бара во прашањето, го преформулира прашањето 3. прашува што во прашањето е нејасно, дава да го преформулира прашањето, како би било посоодветно
9	1. Му укажува на ученикот како да се однесува, да не реагира бурно и да не се меша во работата на наставникот 2. Го ислушува, ама ставот не се прифаќа

	3. Го ислушува, го прифаќа различниот став и бара да го објасни
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не советува 2. Советува да биде покреативна, да користи примери, ИКТ, да поставува попрецизни прашања 3. Советува активности кои промовираат активност од страна на учениците (дебата/дискусија, квиз, проблемски ситуации, прашања кои бараат опширни одговори,), да не ги критикува за даден одговор
11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не одговара/одговара општо (повеќе да внимава, да ги извршува обврските, го уверува дека не е така, дека е паметен и сл.) 2. Одговара да се потруди повеќе, да биде упорен, поставува поедноставни задачи да му ја зголеми самодовербата 3. Разговара за потешкотиите, бара/нуди начини за да помогне во учењето/совладувањето (преку зголемување на интересот, нудење на стратегии за учење, да поставува прашања...)
12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Му кажува на ученикот дека е доволно паметен, ги нагласува претходните постигања. Го мотивира со оценка за трудот 2. Ја нагласува важноста на трудот/да не се откажува/го пофалува кога ќе направи нешто добро; разговара, нуди дополнителна настава 3. Постепено ја зголемува тежината на задачите/барањата кои му ги задава; нуди конкретна помош во совладување на материјалот (насочува како да пристапи, начини, стратегии...); го охрабрува да прашува
13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упатува да продолжи така 2. Упатува да продолжи да учи, да доаѓа на дополнителна настава, да се труди повеќе 3. Ја поттикнува и насочува како да работи, и ги кажува критериумите за повисока оценка
14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Да бидат мирни и да слушаат 2. Прво да сослушаат, потоа да прашуваат/дискутираат 3. Ги охрабрува гласно/јавно да дискутираат