

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN: 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL X, NO 20, STIP, 2025

ГОД. 10, БР. 20
ШТИП, 2025

VOL. X, NO 20
STIP, 2025

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 10, Бр. 20
Штип, 2025

Vol. 10, No 20
Stip, 2025

PALMK, VOL 10, NO 20, STIP, 2025

DOI:

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Астрид Симоне Хлубик, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Алина Андреа Драгоеску Урлика, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Сунчана Туксар, Универзитет „Јурај Добрила“ во Пула, Хрватска
Саша Војковиќ, Универзитет во Загреб, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Озтурк Емироглу, Универзитет во Варшава, Полска
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија
Шахинда Езат, Универзитет во Каиро, Египет
Џулијан Чен, Универзитет Куртин, Австралија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delcev University, Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delcev University, Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Astrid Simone Hlubik, King Michael I University, Romania
Alina Andreea Dragoescu Urlica, King Michael I University, Romania
Sunčana Tuksar, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
Saša Vojković, University of Zagreb, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZİ University, Republic of Turkey
Öztürk Emiroğlu, University of Warsaw, Poland
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany
Chahinda Ezzat, Cairo University, Egypt
Julian Chen, Curtin University, Australia

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Луси Караниколова-Чочоровска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Ева Ѓорѓиевска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска
Натка Јанкова-Алаѓозовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Ева Ѓорѓиевска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ
РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>. Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик. Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Lusi Karanikolova-Chochorovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Eva Gjorgjievska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska
Natka Jankova-Alagjozovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenoski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Eva Gjorgjievska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krstev Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.
All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Ранко Младеноски, главен и одговорен уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Ranko Mladenoski, Editor in Chief of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 Natasha Stojanovska-Ilievska

MACEDONIAN STUDENTS’ ATTITUDES TO ENGLISH: A COMPARATIVE PERSPECTIVE ACROSS REGIONS

25 Vesna Prodanovska-Poposka

THE PRAGMATIC FUNCTIONS OF TIKTOK SLANG IN ADOLESCENT IDENTITY CONSTRUCTION AND PEER RELATIONSHIPS

33 Duygu Çağma

KUZEY MAKEDONYA TÜRK AĞIZLARINDA ZARF-FİİL VE BİRLEŞİK ZARF-FİİL YAPIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Dujgu Cagma

CONVERBS AND COMPOUND CONVERB FORMATION IN THE TURKISH DIALECTS OF NORTH MACEDONIA

43 Doris Sava

DEMO: DEUTSCH MACHT MOBIL. AUF DEN SPUREN DER DEUTSCHEN SPRACHE IN URBANEN RÄUMEN MIT AUTOCHTHONEN MINDERHEITEN. HERMANNSTADT UND SIEBENBÜRGEN ALS FALLBEISPIEL

Doris Sava

DEMO: GERMAN IN MOTION LINGUISTIC TRACES OF GERMAN IN URBAN SPACES WITH AUTOCHTHONOUS MINORITIES. THE CASE OF TRANSYLVANIA

53 Seyfettin Özdemirel

YABANCI KÖKENLİ TIP TERİMLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARINDAKİ VARLIĞI

Seyfettin Özdemirel

THE PRESENCE OF FOREIGN-ORIGIN MEDICAL TERMS IN TÜRKİYE TURKISH DIALECTS

- 61 Luciana Guido Shrempf**
 SU ALCUNE DEVIAZIONI LESSICALI PIÙ FREQUENTI RISCOSE TRATE
 IN TRADUZIONI ITALIANE SCRITTE E ORALI SVOLTE DA DISCENTI
 MACEDONI DI ITALIANO LS
Luciana Guido Shrempf
 SOME OF THE MOST FREQUENT LEXICAL ERRORS MADE IN WRITTEN
 AND ORAL TRANSLATION BY MACEDONIAN LEARNERS OF ITALIAN
 LS
- 75 Sonila Sadikaj, Anxhela Belkovi**
 VERBALISIERUNG DER EMOTION „FREUDE“ IM DEUTSCHEN UND
 ALBANISCHEN. EINE PHRASEOLOGISCHE STUDIE IM LICHT DER
 KOGNITIVEN LINGUISTIK
Sonila Sadikaj, Anxhela Belkovi
 VERBALIZATION OF THE EMOTION “JOY” IN GERMAN AND
 ALBANIAN. A PHRASEOLOGICAL STUDY IN THE LIGHT OF COGNITIVE
 LINGUISTICS

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 87 Ала Шешкен**
 80 ГОДИНИ СЛОБОДЕН РАЗВОЈ НА МАКЕДОНСКАТА ЛИТЕРАТУРА:
 РАЗМИСЛУВАЊА И ТЕОРЕТСКИ ЗАБЕЛЕШКИ
Ala Sheshken
 80 YEARS OF UNRESTRICTED DEVELOPMENT OF MACEDONIAN
 LITERATURE: REFLECTIONS AND THEORETICAL NOTES
- 99 Марија Ѓорѓиева-Димова**
 ТАМУ КАДЕ ШТО ИМА ГЛАС, ИМА И ГОВОРНИК!
Marija Gjorgjieva-Dimova
 WHERE THERE IS A VOICE, THERE IS A SPEAKER!
- 111 Данка Јовева**
 ФОРМАЛНАТА СЕМАНТИКА И ЗНАЧЕЊЕТО ВО ЛИТЕРАТУРНИОТ
 ДИСКУРС: МЕЃУ ПРЕЦИЗНОСТА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈАТА
Danka Joveva
 FORMAL SEMANTICS AND THE MEANING IN LITERARY DISCOURSE:
 BETWEEN PRECISION AND INTERPRETATION
- 121 Kristiawan Indriyanto, Wahyu Ningsih, Darman Pangaribuan**
 POSTCOLONIAL ECOLOGIES: REPRESENTING SLOW VIOLENCE IN
DARI RAHIM OMBAK AND THE HOUSE OF MANY GODS
- 133 Dian Syahfitri, Khairil Anshari, Arianto Arianto, Sartika Sari**
 GENDER, HERITAGE, AND SUSTAINABILITY: INTEGRATING NORTH
 SUMATRAN ORAL LITERATURE INTO EDUCATION FOR SUSTAINABLE
 DEVELOPMENT

- 145 Luisa Emanuele**
DAL MITO CLASSICO ALLA NARRATIVA CONTEMPORANEA: ARIANNA
NELLA RISCITTURA DI J. SAINT
Luisa Emanuele
FROM CLASSICAL MYTH TO CONTEMPORARY NARRATIVE: ARIADNE
IN THE J. SAINT'S REWRITING
- 157 Алирами Ибраими, Махмут Челик**
РАЗВОЈОТ НА ТУРСКАТА ЛИТЕРАТУРА ВО МАКЕДОНИЈА ВО
ОСМАНЛИСКИОТ ПЕРИОД
Alirami İbraimi, Mahmut Çelik
THE DEVELOPMENT OF TURKISH LITERATURE IN MACEDONIA
DURING THE OTTOMAN PERIOD
- 167 Славчо Ковилоски**
ПСЕВДОНИМИТЕ, ИНИЦИЈАЛИТЕ И АНОНИМИТЕ ВО
МАКЕДОНСКАТА КНИЖЕВНОСТ ОД ПРВАТА ПОЛОВИНА НА XX ВЕК
Slavcho Koviloski
PSEUDONYMS, INITIALS AND ANONYMS IN MACEDONIAN
LITERATURE FROM THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY
- 175 Ивана Велкова**
ХУМАНИСТИЧКИТЕ АСПЕКТИ ВО РОМАНОТ „КАЛЕШ АНЃА“ ОД
СТАЛЕ ПОПОВ
Ivana Velkova
THE HUMANISTIC ASPECTS IN THE NOVEL “KALESH ANGJA” BY
STALE POPOV
- 187 Aterda Lika, Lindita Kazazi**
LA PAROLA NEGATA: L'OPERA ERMETICA E TRADUTTIVA DI ZEF
ZORBA TRA CENSURA, SILENZIO E MEMORIA POETICA
Aterda Lika, Lindita Kazazi
THE DENIED WORD: THE HERMETIC AND TRANSLATIONAL WORK OF
ZEF ZORBA BETWEEN CENSORSHIP, SILENCE AND POETIC MEMORY
- 197 Osman Emin, Nurlana Mustafayeva**
İKİCOĞRAFYA, TEKRUH: İLHAMİEMİNVEBAHTİYARVAHAPZADE'NİN
ŞİİRLERİNDE TASAVVUFÎ DERİNLİK
Osman Emin, Nurlana Mustafayeva
TWO GEOGRAPHIES, ONE SOUL: SUFISTIC DEPTH IN THE POETRY OF
ILHAMİ EMİN AND BAHTİYAR VAHAPZADE
- 209 Lorita Fejza, Seniha Krasniqi**
OTHERNESS AND GENDER PERFORMATIVITY IN JOYCE'S *DUBLINERS*
AND *ULYSSES*

КУЛТУРА / CULTURE

- 223 Владимир Илиевски**
„НАЧЕРТАНИЈЕ“ НА ИЛИЈА ГАРАШАНИН И ПРЕМОЛЧУВАЊЕТО НА
МАКЕДОНИЈА
Vladimir Ilievski
ILIJA GARAŠANIN’S “NAČERTANIJE” AND THE INTENTIONAL
OMISSION OF MACEDONIA
- 233 Ekaterina Namicheva-Todorovska, Petar Namichev**
THE ROLE OF SUSTAINABLE ARCHITECTURE IN REVITALIZING
URBAN AREAS: BALANCING PRESERVATION AND INNOVATION

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

- 247 Виолета Јанушева, Јове Д. Талевски, Маја Јанушева**
ОБЈЕКТИВНОСТА ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА
УЧЕНИЦИТЕ
Violeta Janusheva, Jove D. Talevski, Maja Janusheva
THE OBJECTIVITY OF THE STUDENTS’ ACHIEVEMENTS ASSESSMENT
- 257 Andreja Retelj**
LEHRENDE WERDEN. WIE DAF-LEHRAMTSSTUDIERENDE IHRE
LEHRERROLLE IM PRAKTIKUM WAHRNEHMEN
Andreja Retelj
BECOMING A TEACHER: HOW PRE-SERVICE GFL TEACHERS PERCEIVE
THEIR TEACHER ROLE DURING THE PRACTICUM

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 269 Брикена Џафери, Гзим Џафери, Билјана Ивановска, Сашка Јовановска**
ПРЕГЛЕДИ И АНАЛИТИЧКА РЕФЛЕКСИЈА ЗА ПРОЕКТОТ: „СОВРЕМЕНИ
ПРИСТАПИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА
ПРАГМАТИКА И НЕЈЗИНА ПРИМЕНА ВО НАСТАВАТА – ОД НАУЧНИ
КОНЦЕПТИ ДО ПРАКТИЧНА РЕАЛИЗАЦИЈА“
Brikena Xhaferri, Gzim Xhaferri, Biljana Ivanovska, Saska Jovanovska
REVIEW AND ANALYTICAL REFLECTION ON THE PROJECT:
“CONTEMPORARY APPROACHES IN INTERCULTURAL PRAGMATICS
RESEARCH AND ITS APPLICATION IN TEACHING – FROM SCIENTIFIC
CONCEPTS TO PRACTICAL IMPLEMENTATION”

ДОДАТОК / APPENDIX

- 281 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ**
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ОБЈЕКТИВНОСТА ВО ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Виолета Јанушева

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола

violeta.januseva@uklo.edu.mk

Јове Д. Талевски

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола

jove.talevski@uklo.edu.mk

Маја Јанушева

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола

majajanusheva8@gmail.com

Апстракт: Оценувањето на постигањата на учениците е прашање што го привлекува вниманието на сите вклучени во воспитно-образовниот процес, но и на пошироката јавност. Подобрувањето на објективноста во оценувањето е крајна и суштинска цел на секој образовен систем и на секој наставник. Собирањето валидни информации за постигањата на учениците и нивното правилно толкување се сметаат за клучни фактори што влијаат врз објективноста во оценувањето, но и врз квалитетот на наставата воопшто. Несомнено, во центарот на овој процес, се наоѓа наставникот што со своите лични карактеристики, во голема мера, придонесува за унапредување на постигањата на учениците.

Во овој труд, истражувачкото прашање се поврзува со размислувањата што произлегуваат од теоретските сознанија, во однос на собирањето и толкувањето на информациите за постигањата на учениците, а целта е да се покаже релативниот карактер на објективноста во оценувањето на тие постигања. Примерокот го сочинуваат голем број теориски извори што ја нагласуваат огромната улога на собирањето на податоците и на нивното правилно толкување во процесот на оценувањето, а во анализата на податоците се поаѓа од критичката анализа и од интерпретативно-индуктивниот метод. Од критичката анализа на теоретските сознанија за значењето на овие два фактори, произлегува дека, всушност, објективноста е релативна и дека апсолутна објективност не може да се постигне зашто во оценувањето на постигањата на учениците, пред сè, се вклучени човечки суштества со сопствени размислувања, верувања и ставови.

Клучни зборови: *оценување, постигања, ученици, објективност.*

1. Вовед

Почувањето, учењето и оценувањето на постигањата на учениците се поврзани поими што меѓусебно се надополнуваат. Објективноста во

оценувањето е императив на секоја образовна реформа зашто колку е пообјективно оценувањето толку се повалидни оценките.

Собирањето валидни податоци за постигањата на учениците и нивното толкување се важни услови за унапредување на објективноста во оценувањето и се поврзуваат со формативното оценување, што ги нагласува процесот на стекнување знаења и следењето на учениците додека сè уште се во процес на учење. Во текот на овој процес се собираат и се интерпретираат информации за постигањата на учениците со цел да им се дадат развојна поддршка и квалитетни и ефективни повратни информации (Black & William, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshal & Wiliam, 2002; Gojkov, 2002; McTighe & O' Connor, 2005; Marshall & Drummond, 2006; Black, 2007; McMillan, 2008; Black & Wiliam, 2010; Oescher, Ebey, Chauvin, 2011; Janusheva & Pejchinovska, 2011; Flórez & Sammons, 2013; Talevski, Janusheva & Pejchinovska, 2014; Talevski и Јанушева, 2015; Janusheva & Jurukovska, 2017).

При собирањето валидни податоци за постигањата на учениците и нивното толкување, што ја зголемува објективноста во оценувањето на постигањата на учениците, од особено значење е и повратната информација, што е составен дел од формативното оценување. Квалитетната повратна информација го насочува ученикот сам да преземе активности за да ги подобри своите постигања. Ако повратната информација не содржи „насока кон која треба да се движи ученикот“, тогаш таа нема никаков ефект (Juwah, Macfarlane-Dick, Matthew, Nicol, Ross & Smith, 2004; Brophy, 2004; Lin & Miler, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Wiggins, 2012; Brookhart & Nitko, 2014; Talevski и Јанушева, 2015; Janusheva, 2024).

1.1. Постигањата на учениците

Ако се постави прашањето за тоа што, всушност, се оценува, првиот одговор, недвосмислено, е дека се оценува знаењето на ученикот. Знаењето има сложена природа и, како што вели Поповски (2005), тоа не е нешто однапред дефинирано и утврдено. Што е, всушност, знаењето на ученикот? Знаење е, на пример, да се знае одредена дефиниција. Знаење е, на пример, и да се има вештина за прескок на јарец, знаење е, на пример, и да се изразат сопствените ставови, знаење е, на пример, и ако критички се размислува... Да се нацрта пејзаж е, исто така, знаење. Да се размислува, да се класификува, да се споредува, да се изведува, да се докажува, да се перципира, да се решаваат проблеми итн. е, исто така, знаење... Значи, јасно е дека постигањата на учениците се однесуваат на различни видови знаење, меѓу кои, според Поповски (2005), најчесто се споменуваат декларативното и процедуралното, што меѓусебно се надополнуваат.

Во практиката, несомнено, почесто се оценуваат фактите, дефиниците, правилата и класификациите, првенствено затоа што тие полесно се мерат, во однос на процедуралното знаење. На пример, ако станува збор за неформален објективен тест со кој се мери знаењето на ученикот во училиштето (Поповски и Стојановски, 1995), јасно може да се согледа дали

ученикот правилно ја напишал дефиницијата или не, односно дали ја знае дефиницијата или не. Но, кога станува збор за процедуралното знаење, мерливоста станува проблем зашто, како резултат на природата на ова знаење, тоа потешко се мери и покрај тоа што се настојува да се изработат попрецизни критериуми (Talevski & Janusheva, 2011; Талевски и Јанушева, 2015; Janusheva, Pejchinovska-Stojkovikj & Talevski, 2021). На пример, ако се оценуваат составите на двајца ученици што добиваат различна оценка, многу е тешко да се најде мерлив критериум со кој ќе се објасни што е тоа што на првиот му недостигало за добие иста оценка како вториот. Па дури и ако двајцата ученици добиле иста оценка, сепак, таа не е резултат на тоа што тие напишале сосема идентични состави. Ако тие состави ги оценуваат двајца наставници, независно еден од друг, резултатите, односно оценката, сигурно, нема да биде иста. Понатаму, дали еден аргумент во составот е посилен или послаб зависи од размислувањето за тој аргумент на оној што го оценува составот, односно на наставникот.

Затоа, при оценување на овој вид знаење, често се користат зборови со релативно значење, како одлично, многу добро, солидно, добро, доволно, задоволително и незадоволително, што, всушност, се соодветни на бројчените оценки во македонската наставна практика од 1 до 5. И фразите со мала или со голема помош на наставникот имаат релативно значење зашто никој не може навистина да каже што треба да се подразбере под мала, а што под поголема помош од наставникот.

Оттука, поради сложената природа на знаењето, станува јасно дека при оценувањето на постигањата на учениците, наставникот се соочува со голем број предизвици, но неспорно е дека во оценувањето на тие постигања, значајна улога имаат и неговите лични карактеристики, од кои, во голема мера, зависи собирањето на податоците и нивното толкување, односно објективноста во оценувањето.

Имајќи ги предвид настојувањата за што пообјективно оценување, во ова истражување, истражувачкото прашање се поврзува со индуктивната логика, односно со идеите и мислењата што произлегуваат од теоретските сознанија и насоки, во однос на собирањето податоци и нивното толкување. Целта е преку критичка анализа и интерпретација на голем број теоретски извори, да се покаже дека објективноста во оценувањето на тие постигања има релативен карактер.

2. Поширок истражувачки контекст

Бројни истражувања потврдуваат дека собирањето на податоците за постигања на учениците и нивното толкување, што се услов за зголемување на објективноста во оценувањето, зависат од личноста на наставникот и од неговите карактеристики.

Моханти и Пани (Mohanty & Pani, 1979) покажуваат дека здравите интеракции меѓу наставниците и учениците имаат позитивно влијание врз постигањата на учениците. Ернест (Ernest, 1989) укажува на значењето на личните квалитети на наставникот што се поврзуваат со подготвеноста да

се поучува и со убедувањето што тој го има за поучувањето и учењето. Зборувајќи за наставата по математика, Ернест (Ernest, 1991), исто така, смета дека убедувањето на наставникот влијае врз неговите одлуки во поучувањето. Венглински (Wenglinsky, 2000) открива дека кога наставниците употребуваат нови идеи, кога ги охрабруваат учениците и кога поставуваат повисоки стандарди, тогаш се подобруваат постигањата на учениците и се развиваат вештините за учење. Исто така, тој тврди дека емпатијата и позитивните ставови на наставникот имаат големо значење за постигањата на учениците. Лоу (Loy, 2006) го нагласува влијанието на комуникациските вештини на наставникот врз постигањата на учениците, а според Сандел (Sandel, 2006), личните квалитети на наставникот, што често се занемаруваат, се клучни за постигањата на учениците. Ху (Ху, 2012) зборува за влијанието на убедувањето на наставникот врз изборот на наставните методи и начинот на кој поучува, а според Ван дер Шир и Висчер (Van der Scheer & Visscher, 2016) и Андерсен (Andersen, 2020), личните ставови и верувања на наставниците влијаат врз начинот на кој наставниците ги користат информациите за поучувањето и учењето, а оттука и за оценувањето, но и на степенот до кој може да ги приспособат тие информации за да го подобрат учењето на учениците. Истражувањата на Арјанги и Суприхатин (Arjanggal & Suprihatin, 2010) и Рахау, Сусанто и Јулианти (Rahayu, Susanto, & Yulianti, 2011) покажуваат дека истражувачите немаат исти перцепции, во однос на собирањето информации за постигањата на учениците, што се потврдува со истражувањата на Пурватининкси (Purwatiningsi, 2017) и Лестари и Сетавиан (Lestari & Setawian, 2017). Истражувањата на Фарел и Марш (Farrell & Marsh, 2016) и на Ебелер, Портман, Шилдкамп и Питерс (Ebbeler, Poortman, Schildkamp & Pieters, 2017) потврдуваат дека наставниците може да не се уверени дека одредени информации за оценување на постигањата се корисни или дека даваат нови информации за потребите на учениците за учење. Овие сознанија се поткрепуваат и со истражувањата на Барнс, Брајтон, Фајвз и Мун (Barnes, Brighton, Fives & Moon, 2019) и на Андерсен (Andersen, 2020). И професионалниот развој на наставниците се смета за еден од важните фактори што влијаат врз постигањата на учениците, што се потврдува со истражувањето на Сатар и Аван (Sattar & Awan, 2019).

3. Методологија

Во истражувањето, истражувачкото прашање се поврзува со размислувањата што произлегуваат од теоретските сознанија, во однос на собирањето и толкувањето на информациите за постигањата на учениците, а целта е да се покаже релативниот карактер на објективноста во оценувањето на тие постигања. Примерокот го сочинуваат голем број теориски извори што ја нагласуваат огромната улога на собирањето на податоците и на нивното правилно толкување во процесот на оценувањето. Изборот на примерокот е во согласност со ставовите на Берг (Berg, 2001), Чик (Cheeck, 2008) и Јин (Yin, 2011), во однос на она што може да претставува примерок во едно истражување. Понатаму, вака определениот примерок,

всушност, претставува корпус собран од истражувачите зашто во недостиг на официјален корпус, според Харди (Hardie, 2016), истражувачот создава сопствен корпус што најдобро ги одразува интересите на истражувачот. Во исто време, овој примерок е во склад со целта на истражувањето, што се потврдува со ставовите на Lincoln & Guba (2005) за тоа дека секој примерок е целен зашто, впрочем, се определува за одредена цел. Во однос на анализата на податоците, се зема предвид критичката анализа, според препораките на Браун и Кили (Browne & Keeley, 2012), што подразбира деконструкција на она што се чита на логичен и рационален начин. Анализата уште се потпира на индуктивно-интерпретативниот метод употребен од Томас (Thomas, 2006), Калке (Kahlke, 2014) и Витхед и Хардинг (Whitehead & Harding, 2016).

4. Резултати, анализа и дискусија

Собирањето валидни информации за постигањата на учениците и нивната правилна интерпретација се сметаат за најважни услови за зголемување на објективноста во оценувањето. Факт е дека наставникот собира информации за постигањата на учениците на различен начин, и тоа преку: интервјуа и фокус-групи, наплив на идеи (концептуална мапа), студии на случај, наставни содржини, набљудување, тестови, квизови, есејски прашања со опширен одговор, есејски прашања со ограничен одговор, проекти, игри и сл. Тие, секако, му помагаат на наставникот да донесе соодветно засновани одлуки за оценувањето, придонесуваат за зголемување на објективноста во оценувањето и го унапредуваат воспитно-образовниот процес, а, според УНЕСКО (2023), и квалитетот на образованието воопшто, но и унапредувањето на управувањето со училищата.

Јасно е дека за да собере информации за постигањата на учениците, секој наставник ќе употреби начин што смета дека е најсоодветен за да ја постигне целта на часот. Секако, овие начини за собирање информации може да се комбинираат. Значи, наставниците собираат и квантитативни и квалитативни информации за постигањата на учениците, на пример, резултати од тест, усни одговори, есејско прашање и сл. Покрај тоа што на различен начин се собираат информациите, факт е дека секој наставник на различен начин ќе ги искористи овие информации за да донесе одлуки поврзани со наставата, а особено со оценувањето и различно ќе пристапи кон нивното толкување. За еден наставник може да се поважни информациите поврзани со писменото изразување, друг може да се насочува кон информациите од усните одговори, за трет е поважна практичната примена на знаењата, за четврт е многу важно критичкото размислување и сл. Значи, секој наставник на различен начин ги толкува и вреднува добиените информации. Оттука, има многу начини да се размислува за тоа кои информации се најважни и кои информации треба да се собираат за да се зголеми објективноста во оценувањето и да се унапреди квалитетот на наставниот процес, а тоа зависи од размислувањето и ставовите на наставниците. Овие сознанија се согласуваат со истражувачките резултати на Ернест (1991), Ху (2012), Ван дер Шир и Висчер (2016) и Андерсен (2020),

што, исто така, ги нагласуваат личните ставови и верувања на наставникот при собирањето информации и нивното толкување.

Оттука произлегува дека за двајца ученици што по одреден предмет се оценети со оценка 5, информациите може да се собрани на сосема различен начин, па оттука иако двајцата ученици имаат оценка 5, таа нема иста вредност и валидност. Повалидна е онаа што е резултат на поголем број различни начини за собирање информации. Може да се констатира дека, барем засега, нема точно определен, утврден и ист механизам на кој наставникот ги собира и толкува информациите за постигањата на учениците што, секако, влијае врз објективноста во оценувањето.

Понатаму, истражувачите се согласни дека информациите за постигањата на учениците треба да се собираат врз репрезентативен примерок на содржини и активности. Тоа значи дека секоја наставна тема (целина) треба да биде застапена во оценката преку соодветни прашања, активности и сл. Ваквиот став не зема предвид неколку важни аспекти. Прво, наставниците во различни училишта за ист наставен предмет употребуваат различни учебници. Може да се случи во едниот учебник, одредена тема да е застапена, на пример, со 3 страници, а во другиот учебник, со една страница. Тоа, секако, доведува до разлики во определувањето на репрезентативниот примерок зашто наставникот што го користи првиот учебник, можеби, смета дека за наставната единица претставена на 3 страници треба да предвиди повеќе задачи. Второ, еден наставник може да смета дека одредена наставна содржина е многу важна, па од неа да определи повеќе задачи во тестот, за разлика од друг, што смета дека некоја друга наставна содржина е поважна. Така, еден наставник ќе направи тест во кој има повеќе прашања од тема 1, а друг во кој има повеќе прашања од тема 2. Имајќи предвид дека нема апсолутна валидност и дека тестовите се подготвуваат врз основа на материјалот во учебникот (Поповски и Стојановски, 1995), нема сомнеж дека двата тестови се валидни до одреден степен. Сепак, прашањата во тестот нема да се исти зашто, меѓу другото, ќе зависат и од личните ставови и убедувањето на наставниците за она што тие сметаат дека ученикот треба да го знае за таа тема. Потврда за ваквото сфаќање се гледа и во различната оценка со која еден наставник го оценил ученикот по одреден предмет и оценката добиена за истиот тој предмет на стандардизирани тестови за матурскиот испит. Оттука, овие сознанија ги потврдуваат резултатите од истражувањата на Фарел и Марш (2016), на Ебелер, Портман, Шилдкамп и Питерс (2017), на Барнс, Брајтон, Фајвз и Мун (2019) и на Андерсен (2020) што укажува на неувереноста на наставниците дека одредени информации за оценување на постигањата се корисни или дека даваат нови информации за потребите на учениците за учење.

И повратната информација што му помага на наставникот да ги открие тешкотиите на кои наидува ученикот во процесот на учење и да ги определи причините за нив, во голема мера, влијае врз зголемувањето на објективноста во оценувањето. Според теоријата, од сите информации што ги собира за постигањата на учениците, наставникот треба да го процени

најважниот аспект за кој ќе даде повратна информација, а токму тој аспект да биде клучен за да ги подобри ученикот своите постигања. Во практиката, може да се случи аспектот за кој е дадена повратната информација да не е оној најважниот за постигањата на учениците. На пример, за еден ист или сличен одговор, двајца наставници може да дадат сосема различни повратни информации, што зависи од убедувањето на наставникот дека токму она на што се однесува таа повратна информација е најважно за ученикот и ќе му помогне да ги подобри своите постигања. Давањето повратна информација за есејско прашање, исто така, е сложено зашто таа зависи првенствено од ставовите и сфаќањата на наставникот, на пример, за тоа кои се компонентите или аргументите што го прават еден есеј да биде оценет со одредена оценка. Еден наставник може да смета дека аргументот наведен од даден ученик е сосема издржан, а друг може да мисли дека аргументот воопшто не е соодветен за тоа есејско прашање. Повторно, доаѓаат до израз стилот и сфаќањето на наставникот за тоа што претставува добро напишан писмен состав. Значи, и давањето повратна информација предвид ги зема личните ставови и верувања на наставниците и нивната увереност/неувереност за тоа кои повратни информации се корисни за ученикот.

Исто така, за да се даде квалитетна повратна информација, првенствено треба да се избегнува ставањето бројчени оценки, што е во спротивност со наставната практика во нашата држава.

Иако се истакнува дека повратната информација што наставникот ја добива од ученикот е од големо значење за него зашто му помага да ја приспособува наставата кон учениците, факт е дека тоа зависи од размислувањата на наставниците за тоа дали, воопшто, треба да се приспособи наставата и од нивните размислувања за тоа дали треба предвид да ги земе информациите од учениците.

5. Заклучок

Заклучокот е повеќе од јасен. И покрај бројните укажувања за начинот на кој треба да се собираат информациите за постигањата на учениците и за начинот на кој тие треба да се толкуваат, резултатите од критичката анализа и интерпретацијата покажуваат дека овие два важни елементи зависат од ставовите, убедувањето и вредностите што ги имаат наставниците. Оттука, и колку да се инсистира на објективност, таа објективност не може да е апсолутна туку само релативна.

Користена литература

Латиница

- Andersen, I. G. (2020). What went wrong? Examining teachers' data use and instructional decision making through a bottom-up data intervention in Denmark. *International Journal of Educational Research*, 102, 101585. Doi: 10.1016/j.ijer.2020.101585.
- Arjanggal, R., & Suprihatin, T. (2010). Metode pembelajaran tutor teman sebaya meningkatkan hasil belajar berdasar regulasi-diri. *Makara Hubs-Asia*, 14(2).

- Barnes, N., Brighton, C. M., Fives, H., & Moon, T. R. (2019). Literacy teachers' beliefs about data use at the bookends of elementary school. *The Elementary School Journal*, 119(3), 511–533. Doi:10.1086/701655.
- Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2). Doi: 10.1177/003172171009200119.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: UK: King's College, London School of Education.
- Black, P. (2007). *Formative assessment: Promises or problems?* King's College London.
- Brookhart, M. S. (2008). Chapter 2: *Types of feedback and their purposes. How to give effective feedback to your students*. ASCD Learn, Teach, Lead.
- Brookhart, M., S., & Nitko, A. J. (2014). Chapter 1: *Classroom decision making and using assessment*, Chapter 2: *Describing the goals of instruction*. Educational Assessment of Students, Seventh Edition. Pearson Publisher.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*, 2 ed. New York: Routledge.
- Browne, M. & Keeley, S. (2012). *Asking the right questions: a guide to critical thinking*, 10th ed. NJ: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Chappuis, S., & Stiggins, J. R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60, 40–43.
- Chappuis, J. (2012). How am I doing? *Educational Leadership*, 90(1), 36–41.
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 19–31. Doi: 10.1016/j.stueduc.2015.11.002.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In A. Bishop, P. Damerow, C. Keitel, & P. Gerdes (eds.), *Mathematics, education and society* (99–101). Paris: UNESCO, Document Series 3.
- Farrell, C. C., & Marsh, J. A. (2016). Metrics matter: How properties and perceptions of data shape teachers' instructional responses. *Educational Administration Quarterly*, 52(3).
- Flórez, T. M., & Sammons, P. (2013). *Assesment for learning: effects and impact*. University of Oxford.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija, Priručnik*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Researches*, 77(1), 81–112. American Educational Research Association and SAGE.
- Janusheva, V., Pejchinovska, M. (2011). Formative assessment in the teaching practice through the prism of the teachers. *International conference: „Educational Technologies“*, 19 (71–76). Announcements of Union of Scientists – Sliven.
- Janusheva, V., Jurukovska, J. (2017). Formative assessment in teaching the Macedonian language (Primary education in R Macedonia). *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(1), 54–78. Doi: 10.21449/ijate.266059.
- Janusheva, V., Pejchinovska-Stojkovikj, M., & Talevski, D. J. (2021). Towards the criteria and indicators for essay assessment. *Journal Plus Education*, 28(1), 170–181.
- Janusheva, V., Talevski, D. J., & Pejchinovska-Stojkovikj, M. (2024). The feedback corrective nature in essays. *International Journal of Education „Teacher“*, 27, 33–40. Doi: 10.20544/teacher.27.03.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher

- Education Academy.
- Lestari, P. U., & Setiawan, F. D. (2017). Data collection methods on learning outcome, student achievement and academic achievement. In GUIDENA: *Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 7(2), 164–173. Doi: 10.24127/gdn.v7i2.1016J.
- Linn, R. L. & Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality*. The Ohio State University. PhD dissertation.
- Marshall, B., & Drummond, M., J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom, research. *Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- McMillan, H. J. (2008). *Assessment essentials for standards-based education*, 2nd ed. Sage publications.
- McTighe, J., & O' Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10–17.
- Mohanty, B., & Pani, B. (1979). Effect of student-teacher classroom interaction on the academic achievement of students. *Psychological Studies*, 24(1), 35–39.
- Oescher, J., Ebey, J., Shelly Chauvin. (2011). Classroom assessment, that was then, this is now. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(1), 112–130.
- Purwatiningsi, S. (2014). Penerapan metode penemuan terbimbing untuk meningkatkan hasil belajar siswa padamateri luas permukaan dan volume balok. *Jurnal Elektronik Pendidikan Matematika Tadulako*, 1(1), 53–63.
- Rahayu, E., Susanto, H., & Yulianti, D. (2012). Pembelajaran sains dengan pendekatan keterampilan proses untuk meningkatkan hasil belajar dan kemampuan berpikir kreatif siswa. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 7(2). Doi: 10.15294/jpfi.v7i2.1081Rais.
- Sandel, L. (2006). Teaching with care: Cultivating personal qualities, that make a difference. *International Reading Association*, 800. Newark.
- Sattar, A., & Awan, G. A. (2019). The impact of teachers' training on the academic achievements of students. *Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities*, 5(3), 402–424.
- Van der Scheer, E. A., & Visscher, A. J. (2016). Effects of an intensive data-based decision making intervention on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 60, 34–43. Doi: 10.1016/j.tate.2016.07.025.
- Talevski, D. J., & Janusheva, V. (2011). Assessment of the essay questions with extended answer (EQEA). Book of proceedings – VI International Balkan congress for education and science: *The modern society and education* (409–415). Skopje: „Ss. Cyril and Methodius University“, Faculty of pedagogy „St. Kliment Ohridski“.
- Talevski, D. J., Janusheva, V., & Pejchinovska, M. (2014). Formative assessment and its effects in the teaching practice. In *Modern social and educational challenges and phenomena – Polish and Macedonian perspective* (212–221). Wyzsa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie, University “St Kliment Ohridski” – Bitola.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussionsof teacher quality*. ERIC.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership, Feedback for Learning*, 70(1), 10–16.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402. Doi: 10.4304/tpls.2.7.1397-1402.

Using data to improve the quality of education. (2023). UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/using-data-to-improve-the-quality-of-education>.

Кирилица

Поповски, К. (2005). *Училишна докимологија – следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Китано.

Поповски, К., Стојановски, З. (1995). *Тестови на знаење*. Скопје: Просветен работник

Талевски, Д. Ј., Јанушева, В. (2015). Аспекти на оценувањето. Битола: УКЛЮ, Педагошки факултет.

Violeta Janusheva

University “St. Kliment Ohridski”, Bitola

Jove D. Talevski

University “St. Kliment Ohridski”, Bitola

Maja Janusheva

University “St. Kliment Ohridski”, Bitola

The Objectivity of the Students’ Achievements Assessment

Abstract: Students’ achievement assessment is a matter which attracts the attention of all included in the educational process and of the broader public as well. The improvement of the assessment objectivity is the ultimate and essential goal of each educational system and also of each teacher. Collecting valid information for students’ attainments and their correct interpretation are considered as key factors which influence the assessment validity and the teaching quality too. Undoubtedly, the teacher with his own personal features which affect the upgrading of the students’ achievements is in the center of this process.

In this paper, the research question connects to the thought which arouse from the theoretical insight, in relation to the collection and the interpretation of students’ accomplishments, and the aim is to indicate the relative nature of the objectivity in students’ assessment. The sample contains of many theoretical sources which stress up the relevance of collecting and interpreting the information in the assessment process. The analysis rests upon the critical analysis. From the critical analysis of the theoretical insights regarding the significance of these two factors it comes up that, in fact, the objectivity is relative and that absolute objectivity cannot be achieved given that human beings with their own thoughts, beliefs, and attitudes are included in the assessment of the students’ achievements.

Keywords: *Assessment; achievements; students; objectivity.*

ГОД. 10
БР. 20

ПАЛИМПЕСТ

PALIMPSEST

VOL. X
NO 20