

Мр Марија Јовановић¹
Филозофски факултет Ниш

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.279.7
стр.

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА: ПРЕПРЕКЕ И ИЗАЗОВИ

Резиме: Процеси увођења, примене и ширења иновација у образовни процес са собом носе и потребу за другачијим, иновативним приступом и у области оцењивања ученика. Неопходне промене темеље се на савременом, конструктивистичком сагледавању учења и наставе, хуманистичким и когнитивистичким теоријама мотивације, као и потребама и захтевима непосредне праксе. Управо у овој сложеној релацији темељења иновативних поступака процеса оцењивања налазе се и основне препреке његове адекватне реализације. Непосредна наставна пракса као темељ, основа увођења и реализовања иновација у оцењивању често бива и препрека за њихово остваривање.

Рад има за циљ да укаже на противуречност у оцењивачкој збиљи, која с једне стране препознаје потребе за променама у оцењивању, а с друге стране занемарује негативан утицај једног од основних фактора неуспеха иновација- велики број ученика у одељењу.

Резултати истраживања показује да ли и у којој мери велики број ученика у одељењу представља отежавајућу околност у примени описног оцењивања ученика најмлађег узраста и начине којима наставници разредне наставе превазилазе ову препреку.

Кључне речи: иновације, оцењивање, наставна пракса, описно оцењивање, број ученика у одељењу.

¹ marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs
062274105

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Савремени услови образовања и наставе захтевају адекватно научно-стручно, односно педагошко-дидактичко-методичко утемељивање и реализовање али и перманентно иновирање у области оцењивања ученика.

Потребе за променама и иновирањем приступа оцењивања узроковане су променама у самом наставном процесу и учењу које се у њему остварује и њиховом усмереношћу ка развојном моделу образовања али и мноштвом фактора који проистичу из непосредне наставне праксе.

Промене наставних програма и организације наставног процеса као што су: промењено схватање и одређење циља наставе, схватање да чин учења има подједнаку важност као и остварени резултати, промене наставне стратегије планирања, реализовања и извођења наставног процеса, измењене позиције актера наставног процеса, тенденција да се оцењивање заснива и повеже са стандардима постигнућа; и ограниченост постојећих форми и начина оцењивања, доводе до измењених потреба и захтева у области оцењивања, и то, пре свега, у смислу развоја и имплементације описног оцењивања.

Примена описног оцењивања пружа могућности за заснивање оцењивачких делатности на хуманистичким и когнитивистичким теоријама мотивације, конструктивистичком сагледавању учења и поучавања, као и потребама, захтевима непосредне праксе.

Хуманистичке и когнитивне теорије мотивације наглашавају важност улоге ученика у формирању очекивања, откривању узрока успеха или неуспеха и то кроз могућност утицаја на исходе спроведених активности. Уколико ученик треба да развије осећај компетенције и осећај да је исход активности резултат његових напора, потребно је да има могућности да провери своје знање и да га вреднује према сопственим критеријумима, да добије информације о грешкама, слабостима и недостатцима, али и предлоге како да побољша, унапреди тренутно постигнуће. Благовремена информација о карактеру и квалитету предузетих активности и сазнање могућности активног учешћа у процесу оцењивања сопственог постигнућа и напредовања подстицајно делују на ученика и мотивишу га на рад.

Утемељивање процеса оцењивању на *конструктивистичком сагледавању учења и поучавања*, значи његово заснивање на основним претпоставкама о учењу и поучавању у настави, које се значајно разликују од традиционалних, на дидактичком троуглу

заснованих приступа. Стављајући акценат на конструкцију знања као творевини активног ученичког учешћа у изградњи структуре усвојеног знања, а не на репродукцији, процес вредновања мора се „усредсредити на оне резултате поучавања и учења који ће одражавати интелектуалне процесе конструкције знања које захтева мишљење вишег реда“ (Ђукић, 2006/07, стр. 111). Поједностављено, конструктивистички приступ може се појаснити као концепт који инсистира на претварању наставникове улоге преносиоца знања у улогу организатора ситуација учења које подстичу учениково активно усвајање новог знања. У конструктивистичком приступу, инсистира се на стварању ситуација подршке и подстицајне климе која није оптерећена страхом од оцењивања.

Класични начини оцењивања, са бројчаним на челу, нису компатибилни оваквом конструктивистичком приступу настави. Са становишта ове концепције, вредновање треба да постане део наставе као система, тј. иманентна компонента наставног процеса која ће омогућити да се вреднује сам процес стицања знања, ученичко напредовање у конструкцији знања, а не остварени, резултирајући „производ“ или „продукт“ (Ђукић, 2006/07). Тестирање и оцењивање више немају превасходну улогу повратне информације која је усмерена ка повећању тачних одговора. Инсистира се на дијагностичкој и конструктивистичкој улози, што значи да се оцењивањем врши усмеравање ученика да размишљају, повезују, упоређују, анализирају, процењују, проверавају и усавршавају своје знање.

Нејосредна наставна пракса указује на неопходност организације различитих наставних ситуација и чврстом повезивању учења, знања и провере постигнућа. Наглашавање потребе за организовањем различитих наставних ситуација има за резултат већу разноврсност постигнућа, тако да те резултате не можемо процењивати класичним бројчаним оценама. Успостављање чврсте везе између учења, знања и провере постигнућа, заснива се на принципу директне зависности начина оцењивања и врста захтева од стила учења ученика. Процеси учења, настава и оцењивање међусобно су повезани, те оцењивање произилази из наставе и има свој циљ који мора бити у складу са циљевима наставе, односно учења. Уколико је циљ учења усвајање знања, циљ оцењивања јесте утврђивање квалитета (нивоа) усвојеног знања. Уколико је циљ учења и наставе развој одређених способности, онда се и оцењује ниво који је остварен у развоју тих способности.

Дидактичко-методичке карактеристике реализације описног оцењивања подразумевају низ активности, поступака и делатности

којима се обезбеђује правилно утемељивање, планирање и остваривање процеса описног оцењивања. У најзначајније активности од којих зависи квалитет и ефикасност описног оцењивања спадају поступци праћења, описивања и бележења записа односно обликовање доброг система бележења.

Један универзални, непроменљиви метод за снимање и бележење ученичких постигнућа не постоји, јер они зависе од великог броја објективних и субјективних околности и одлика непосредног ситуационог контекста. На обликовање, реализацију и евиденцију ученичких постигнућа утиче велики број фактора. У најзначајније факторе који утичу на метод снимања и бележења сврставају се: личности наставника и његов когнитивни стил, расположиви временски период, број ученика у разреду, особености и карактеристике самог разреда и сваког појединачног ученика у њему и сл.

Адекватност, квалитет и употребљивост евиденције ученичког напредовања може се обезбедити поштовањем основних захтева ефикасног бележења. Као најзначајније, наводимо:

1. белешке морају бити конкретне, јасне, поткрепљене подацима, примерима, датумима, детаљима са часа;
2. добар систем бележења јесте онај који је транспарентан, користан, рационалан, али и е временски економичан;
3. лични модел бележења наставника мора бити компатибилан оквирном систему бележења који је дефинисан на нивоу школе;
4. белешке у себи треба да садрже јасно и концизно дефинисане термине и евентуалне опште прихваћене скраћенице;
5. у процес бележења морају бити укључени и ученици;
6. у процес бележења морају бити укључени и родитељи;
7. поред садржаја, веома су важни и облици и форме бележења и снимања и разликовање бележења процеса од бележења производа;
8. белешке не смеју имати негативну конотацију, не смеју бити увредљиве, саркастичне ни циничне;
9. у бележењу треба пратити реализацију наставних задатака (оперативних и конкретизованих);
10. бележити она запажања која су карактеристична за ученика и по којима се он истиче и разликује у односу на друге;
11. у циљу праћења напредовања или стагнирања ученика за сваке белешке треба писати датум, односно период када су написане;
12. у белешкама треба истаћи, тј. нагласити оно што је добро, позитивно у учениковом развоју;
13. бележити оно што је неопходно да ученик уради, вежба, усвоји;

14. бележити чињенице које су значајне за даљи васпитно-образовни рад са учеником;
15. бележити само проверене, односно доказане тврдње;
16. у забелешкама треба недвосмислено показати да ли постоји напредовање или стагнирање ученика;
17. уважавати индивидуалне разлике међу ученицима;
18. у белешкама о раду и успеху ученика нагласити његове могућности, интересовања, склоности и уочене потребе;
19. белешке уписати непосредно или у што краћем временском периоду од уочавања појаве која се бележи;
20. избежавати генерализовање на основу малог броја чињеница;
21. за све уочене чињенице које нису јасне, за које наставник није довољно стручан, неопходно је консултовање стручних сарадника или стручњака из припадајуће области.

Као што смо већ рекли, један од значајних фактора квалитета континуираног бележења ученичког постигнућа и напредовања јесте број ученика у одељењу. С обзиром да је постојећа наставна пракса управо оптерећена великим бројем ученика у одељењу, у раду ћемо истражити да ли је и у којој мери ово отежавајући фактор (препрека) описног оцењивања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

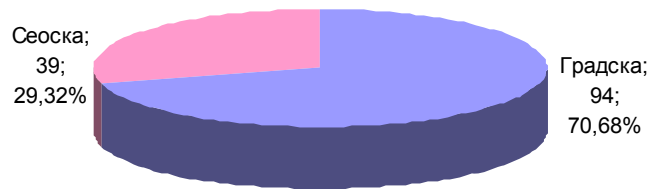
Предмет истраживања јесте проучавање праксе описног оцењивања с аспекта великог броја ученика у одељењу као препреке његове квалитетне реализације.

Циљ истраживање је испитати да ли и у којој мери велики број ученика у одељењу представља отежавајућу околност у примени описног оцењивања ученика најмлађег узраста и утврдити начине којима наставници разредне наставе превазилазе ову препреку.

Узорком истраживања обухваћено је 108 наставника разредне наставе, 25 педагога из укупно 28 Основних школа са подручја Школске управе Ниш .

Због природе и специфичности проблема који се истражује (примена описног оцењивања само у првом разреду основне школе) истраживање је обухватило наставнике разредне наставе који у време реализовања истраживања, школској 2009/10. години, примењивали описно оцењивање, чиме је узорак истраживања доведен до највећег нивоа репрезентативности.

Ради боље прегледности, структура испитаника (*наставника разредне наставе и педагога*) према учесталостима модалитета третираних независних варијабли дата је графиконима 1 до 5.



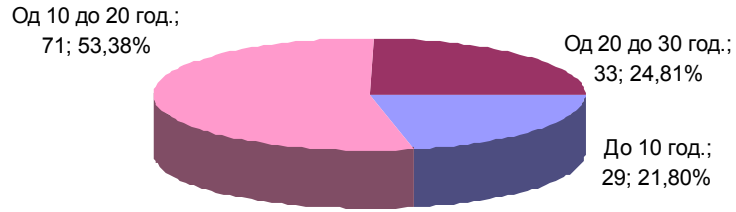
Графикон 1. Структура испитаника према локацији школе
($\chi^2 = 22,74$, $df=1$, $p < 0,001$, $C=0,38$)

Узорак је обухватио испитанике који по локацији школе нису равномерно изабрани. Од укупно 133 испитаника 70,68% ради у градским школама док 39 испитаника (29,32%) ради на сеоском подручју.



Графикон 2. Структура испитаника према полу
($\chi^2 = 46,92$, $df=1$, $p < 0,001$, $C=0,51$)

С обзиром на пол, истраживањем је обухваћено више испитаника женског пола (79,70%, 106) у односу на мушки пол (20,30%, 27).



Графикон 3. Структура испитаника према дужини радног стажа

$$(\chi^2 = 24,24, df=2, p < 0,001, C=0,39)$$

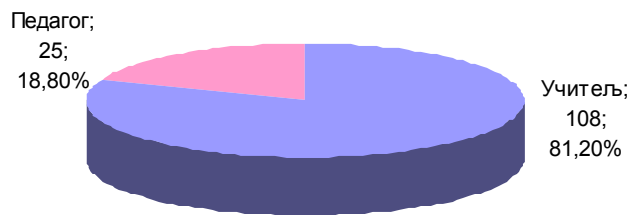
На основу вредности из графикона 3 може се видети да је у структури испитаника више од половине (53,38%) оних који припадају средњој групи по дужини радног стажа (10-20 год.), док је број оних са најмањим (до 10 год.) и највећим (20-30 год.) радним искуством приближно уједначен (24,81% односно 21,80%).



Графикон 4. Структура испитаника према степену образовања

$$(\chi^2 = 31,77, df=1, p < 0,001, C=0,44)$$

С обзиром на степен стручне спреме, уочљиво је да је већи део испитаника са високом стручном спремом (74,44% наспрам 25,56%).



Графикон 5. Процентуална структура испитаника према професији
($\chi^2 = 51,80$, $df=1$, $p<0,001$, $C=0,53$)

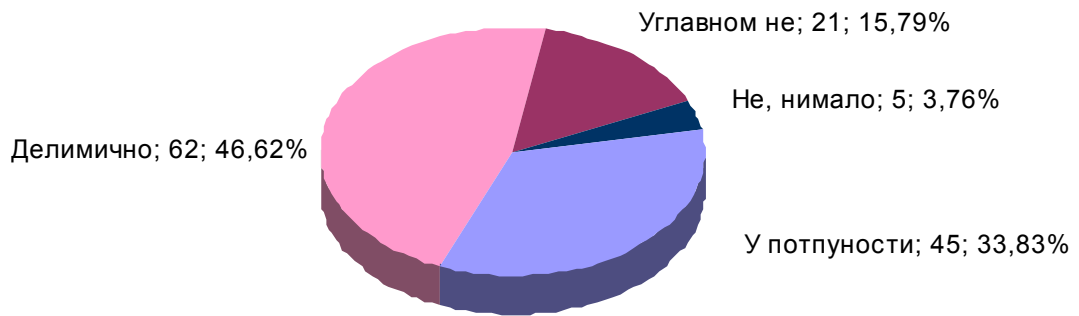
За истраживање значаја карактеристика узорка јесте, да су сви испитаници прошли кроз обуку о описном оцењивању и то кроз семинаре у оквиру пројекта са листе обавезних програма стручног усавршања Министарства просвете Републике Србије "Описно оцењивање у функцији праћења развоја и напредовања ученика", (20 часова).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Најзначајнија форма бележења у описном оцењивању јесте наставничково редовно, континуирано бележење које има за циљ: праћење остваривања постављених циљева учења и темпа напретка у складу са утврђеним циљевима и стандардима; пружање информација ученицима и родитељима о оствареном постигнућу и напретку сваког појединачног ученика; планирање даљег рад са ученицима и дидактичко-методичко обликовање наставног рада (избор наставних система, облика рада, метода рада, наставних средстава и сл.).

Систем бележења у описном оцењивању треба да омогући „да се, на основу претходног искуства, планирају наредне радне активности са ученицима, да се обезбеди обухватање постигнућа по ширини и дубини и посвети посебна пажња на она подручја у којима је неопходно додатно залагање (учење)“ (Курјасов, 2001, стр. 177).

Једна од препрека свакодневног и континуираног памћења и праћења сваког појединачног ученика, њиховог рада, развоја, напредовања и постигнућа јесте велики број ученика у разреду.



Графикон 1. Процентуална структура испитаника према одговорима на питање: *да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада?*

$$(\chi^2 = 57,526; df = 3; p < 0,001; C = 0,55)$$

Истраживањем мишљења о великом броју ученика као отежавајућем фактору континуираног праћења и бележења у описном оцењивању утврђено је да највећи број испитаника – њих 62 (46,62%) сматра да је континуирано праћење ученичког рада **делимично** отежано великим бројем ученика у разреду. Њихов број статистички је значајно већи од оних који то сматрају у потпуности (45, тј. 33,83%) – ($p < 0,05$), оних који сматрају да углавном није тако (21, тј. 15,79%) и оних који сматрају да уопште није тако (5, тј. 3,76%) – ($p < 0,001$).

Висока заступљеност одговора са потврдним значењем (33,83% + 46,62% = 80,45%) показује да истраживани проблем представља озбиљну тешкоћу квалитетног и ефикасног реализовања описног оцењивања и препреку његовог адекватног остваривања. С обзиром на то да је ова одлика описног оцењивања суштинска претпоставка индивидуализације оцењивања али и индивидуализације наставе, неоспорно је да њено одсуство значајно утиче и на квалитет целокупног васпитно-образовног рада у школи.

Табела 1. 1. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? (према локацији школе)

	Локација				Пол			
	градска		сеоска		Мушки		Женски	
У								
потпуности.	33	35, 11%	12	30, 77%	12	44, 44%	33	31, 13%
Делимично.	44	46, 81%	18	46, 15%	10	37, 04%	52	49, 06%
Углавном не.	14	14, 89%	7	17, 95%	4	14, 81%	17	16, 04%
Не, нимало.	3	3, 19%	2	5, 13%	1	3, 70%	4	3, 77%
Укупно	94	100, 00%	39	100, 00%	27	100, 00%	106	100, 00%
	$\chi^2 = 0, 59; df = 3; p = 0, 8979; C = 0, 07$						$\chi^2 = 1, 81; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12$	

Одговори испитаника, представљени у табели 1.1, показују да обе групе испитаника у подједнаком броју сматрају да је континуирано праћење ученичког рада делимично отежано великим бројем ученика у разреду (46, 81%, односно 46, 15%).

Табела 1. 2. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? (према полу)

	Пол			
	Мушки		Женски	
У потпуности.	12	44, 44%	33	31, 13%
Делимично.	10	37, 04%	52	49, 06%
Углавном не.	4	14, 81%	17	16, 04%
Не, нимало.	1	3, 70%	4	3, 77%
Укупно	27	100, 00%	106	100, 00%

$$\chi^2 = 1, 81; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12$$

Вредности приказане у табели и израчунати χ^2 показују да статистичка разлика, по овом питању, између ове две групе испитаника не постоји: $\chi^2 = 1, 81; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12$, без обзира на то што представници мушког пола чешће дају позитивне одговоре (у потпуности – 44, 44% и делимично – 37, 04%).

Табела 1. 3. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? (према дужини радног стажа)

	радни стаж (год)		
	до 10	од 10 до 20	од 20 до 30
У потпуности.	7 24, 14%	18 25, 35%	20 **60, 61%
Делимично.	14 48, 28%	37 52, 11%	11 33, 33%
Углавном не.	7 24, 14%	12 16, 90%	2 6, 06%
Не, нимало.	1 3, 45%	4 5, 63%	0 0, 00%
Укупно	29 100, 00%	71 100, 00%	33 100, 00%

$$\chi^2 = 16, 26; df = 6; p < 0, 05; C = 0, 33$$

Дужина радног стажа испитаника значајно је утицала на различитост одговора о истраживаној карактеристици описне оцене. Евидентно је да испитаницима са најдужим радним стажом велики број ученика представља значајну препреку у свакодневном и континуираном праћењу и памћењу сваког појединачног ученика и њиховог рада. Ови испитаници се у чак 60, 61% случајева одлучују за потврди одговор (наспрам 24, 14% и 25, 35%), чиме указују да њихово искуство нема позитиван утицај на истраживану одлику. С обзиром на то да старењем долази до постепеног опадања одређених менталних и моторних функција које су значајне за континуирано праћење и памћење постигнућа сваког појединачног ученика, утврђени резултати су потпуно очекивани.

Табела 1. 4. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? (према стручној спреми)

	школска спрема		професија испитаника			
	виша	Висока	Учитељ		педагог	
У потпуности.	16 47, 06%	29 29, 29%	38 35, 19%	7 28, 00%		
Делимично.	15 44, 12%	47 47, 47%	52 48, 15%	10 40, 00%		
Углавном не.	3 8, 82%	18 18, 18%	15 13, 89%	6 24, 00%		
Не, нимало.	0 0, 00%	5 5, 05%	3 2, 78%	2 8, 00%		
Укупно	34 100, 00%	99 100, 00%	108 100, 00%	25 100, 00%		

$$\chi^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C = 0, 20 \quad \chi^2 = 3, 39; df = 3; p = 0, 3358; C = 0, 16$$

$$\chi^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C = 0, 20$$

Анализирано с аспекта школске спреме, истраживањем је утврђено да не постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника о истраживаном питању: $\chi^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C$

= 0, 20. Највећи број испитаника потврђује отежано извођење континуираног праћења успеха великим бројем ученика у разреду, с том разликом да испитаници са вишом стручном спремом чешће истичу потпуно позитиван одговор (47, 06%), док испитаници са високом стручном спремом истичу делимично позитиван одговор (47, 47%).

Табела 1. 5. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? (према професији испитаника)

	професија испитаника			
	Учитељ		педагог	
У потпуности.	38	35, 19%	7	28, 00%
Делимично.	52	48, 15%	10	40, 00%
Углавном не.	15	13, 89%	6	24, 00%
Не, нимало.	3	2, 78%	2	8, 00%
Укупно	108	100, 00%	25	100, 00%

$$\chi^2 = 3, 39; df = 3; p = 0, 3358; C = 0, 16$$

Анализа резултата презентована у табели 1.5 недвосмислено показује да не постоји статистички значајна разлика у ставовима испитаника о овом питању с обзиром на професију: $\chi^2 = 3, 39; df = 3; p = 0, 3358$. Уочљиво је да педагози чешће негирају наведену тврдњу (укупно 32% у односу на 16, 67%), чиме указују на могућност да се адекватним поступцима и начинима које су они, као стручни сарадници, срели у непосредној пракси, континуирано праћење појединачног успеха сваког ученика ипак може реализовати и у разредима са великим бројем ученика. Смернице за континуирано праћење, као и конструисање адекватних инструмената за ову сврху, може у великој мери олакшати реализацију наведеног процеса у реално постојећим условима.

Спроведено истраживање имало је за циљ да утврди и начине којима наставници разредне наставе превазилазе тешкоће описног оцењивања које проистичу из великог броја ученика у одељењу. Утврђени резултати показују врло оскудне поступке којима се превазилази истраживана тешкоћа. Утврђени резултати представљени су у табели 2.

Табела 2. Ранг најучесталијих начина којима наставници превазилазе тешкоће описног оцењивања изазване великим бројем ученика у одељењу.

Ранг	Начини	N	%
1	Углавном не врше континуирано праћење и бележење већ на крају одређеног временском периода формулишу белешке на основу генералне импресије и општег става о резултатима ученика	41	30.82
2	Унапред дефинишу нивое постигнућа који одговарају традиционалним бројчаним оценама и ученике разврставају према њима	34	25.56
4	Континуирано бележе податке о прописаним елементима описне оцене: 1. опис остваривања циљева и задатака прописаних наставним планом и програмом; 2. опис ангажовања ученика у настави и 3. препоруке за даље напредовање	32	24.06
	Дефинишу листу компоненти постигнућа за појединачне предмете те у току наставе евидентирају знаком + уочену карактеристику	19	14.28
5	Сваку уочену индивидуалну карактеристику редовно бележе у листи праћења коју имају за сваког појединачног ученика	7	5.26

Закључна разматрања

Савремени развој наставе има за неопходност осавремењавање и иновирање система оцењивања, и то не само у погледу оцењивања успеха ученика већ и у погледу потребе за праћењем напредовања ученика и вредновања велике скале ученичких способности, индивидуалних могућности, активности и односа према раду, интересовања и уложеног труда. Пракса описног оцењивања ученика најмлађег узраста управо се темељи на

наведеним теоријским основама и подразумева облик оцењивања у коме се путем речи изражава ниво постигнућа ученика у односу на усвојена знања, стечене радне навике и вештине, као и однос према раду и други облици понашања, који су формулисани и дефинисани као циљеви наставе одређених предмета или васпитно-образовних подручја.

Претпоставка ефикасног остваривања описног оцењивања јесте континуирано праћење и бележење записа о развоју и напредовању сваког појединачног ученика. Нажалост, управо непосредна наставна пракса, многобројним чиниоцима отежава ову значајну активност. Један од фактора наставне праксе који отежавају описно оцењивање односно свакодневно континуирано снимање, праћење и бележење индивидуалних специфичности дечјег развоја, напредовања и постигнућа јесте велики број ученика у одељењу.

Истраживање мишљења наставника разредне наставе о овом проблему показало је да број ученика у одељењу у значајној мери отежава описно оцењивање ученика. Утврђени, статистички значајан утицај варијабле дужина радног стажа на различитост одговора наводи нас на закључак да карактеристике менталних и моторичких функција наставника детерминишу њихову компетенцију да превазиђу изазове и препреке описног оцењивања у одељењима са великим бројем ученика.

Истраживање начина којима наставници разредне наставе превазилазе тешкоће условљене великим бројем ученика у одељењу, показују не баш охрабрујућу ситуацију. Највећи број наставника, једноставно, у условима великог броја ученика у разреду и не врши континуирано праћење и бележење ученичког напредовања или пак то чини дефинишући нивое постигнућа који одговарају традиционалним бројчаним оценама и ученике разврставају према њима. Чињеница да наставници ретко истраживану препреку описног оцењивања превазилазе дефинишући листу компоненти постигнућа за појединачне предмете и евидентирање сваке уочене индивидуалне карактеристике у листи праћења коју имају за сваког појединачног ученика, указује на нужност интервенције на овом пољу. Иако конструисање и дефинисање универзалних и непроменљивих стандарда, нивоа и компоненти ученичког развоја и постигнућа отежава процес индивидуализације оцењивања ипак њихово утврђивање у виду смерница за континуирано праћење, као и конструисање адекватних инструмената за ову сврху, може у великој мери олакшати реализацију описног оцењивања у реално постојећим условима.

Литература

1. Гојков, Г. (2009). *Документологија*. Вршац : Виша школа за образовање васпитача.
2. Гргин, Т.(2001). *Школско оцењивање знања*. Загреб : Наклада Слап.
3. Ђукић, М.(2007). Конструктивистичка евалуација наставе: Дидактичке импликације, у Зборник Одсека за педагогију, бр.20/21, Филозофски факултет Нови Сад, 107-118.
4. Курисоу, С.(2001). *Темељна наставна умијећа* . Загреб : Едука.
5. Cooper, S. E. & Archer, J. A. (2002). Evaluation and research in college counseling center contexts. *Journal of College Counseling*, 5(1), Alexandria: American Counseling Association.
6. Матијевић, М.(2004). *Оцењивање у основној школи*. Загреб : Типекс.
7. Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
8. Upcraft, M.L.(2003). *Assessment and evaluation*. In S.R. Komives & D.B. Woodard, J. *Student Services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass
9. Хавелка, Н.(2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Cencić, M.(1995). *Opisno ocenjivanje*, Pedagoška obzorja, Novo Mesto.