**ВРЕДНОВАЊЕ РАДА УЧЕНИКА**

[Предраг Спасојевић](Рођен%2024.%20фебруара%201972.%20године%20у%20Малом%20Зворнику.%20Запослен%20у%20Основној%20школи%20„Милош%20Гајић“%20у%20Амајићу%20на%20радном%20месту%20професора%20разредне%20наставе%20у%20издвојеном%20одељењу%20у%20Цулинама.%20Децембра%202007.%20године%20уписао%20докторске%20студије%20на%20Учитељском%20факултету%20у%20Београд)

Ка­да је реч о оце­њи­ва­њу, сам по­јам „оце­њи­ва­ње“ у ши­рем сми­слу озна­ча­ва све фа­зе пра­ће­ња и вред­но­ва­ња (пла­ни­ра­ње оце­њи­ва­ња, пра­ће­ње на­ста­ве и уче­ња, ре­ги­стро­ва­ње за­па­жа­ња, из­ве­шта­ва­ња о на­пре­до­ва­њу уче­ни­ка, ева­лу­а­ци­ју ква­ли­те­та на­ста­ве).

С дру­ге стра­не у ужем зна­че­њу тер­мин „оце­њи­ва­ње“ озна­ча­ва фа­зу из­во­ђе­ња и фор­му­ли­са­ња опи­сне или гло­бал­не оце­не.

Циљ оце­њи­ва­ња је мно­го ши­ри и он би се мо­гао ис­ка­за­ти у сле­де­ћем:

– Утвр­ди­ти да ли је уче­ник сте­као од­ре­ђе­на зна­ња из гра­ди­ва ко­је се учи;

– Утвр­ди­ти да ли је оде­ље­ње (гру­па уче­ни­ка ко­ја је на истом за­дат­ку) са­вла­да­ло гра­ди­во пред­ви­ђе­но на­став­ним про­гра­мом;

– Утвр­ди­ти да ли је уче­ник као по­је­ди­нац сте­као усло­ве да про­ду­жи шко­ло­ва­ње у ви­шим раз­ре­ди­ма или ви­шем сте­пе­ну шко­ло­ва­ња;

– Утвр­ди­ти да ли уче­ник као по­је­ди­нац по­се­ду­је ква­ли­те­те за оне вр­сте по­сло­ва на ко­је мо­же би­ти при­мљен на осно­ву рас­по­ло­жи­ве до­ку­мен­та­ци­је ко­ју до­но­си из шко­ле;

– Омо­гу­ћи­ти да оце­не бу­ду ори­јен­та­ци­ја за из­бор за­ни­ма­ња;

– Омо­гу­ћи­ти да оце­не мо­ти­ва­ци­о­но де­лу­ју на уче­ни­ка и да га под­сти­чу на да­љи рад.

На­зна­че­ни аспек­ти оце­њи­ва­ња ја­сно ис­ти­чу ње­го­ву ва­жност и зна­чај. Сто­га се на­ме­ће по­тре­ба ње­го­ве *ре­ал­но­сти и објек­тив­но­сти*.

Да би се по­сти­гла што ве­ћа објек­тив­ност оце­њи­ва­ња раз­ви­ла се по­себ­на гра­на у обла­сти пси­хо­ло­шких ис­тра­жи­ва­ња ко­ја има циљ и за­да­так да про­у­ча­ва објек­тив­ност, тач­ност и по­у­зда­ност оце­њи­ва­ња и њи­хо­ве ефек­те на пси­хич­ке функ­ци­је. На­зив те на­уч­не ди­сци­пли­не пред­ло­жио је 1928. го­ди­не фран­цу­ски пси­хо­лог Хен­ри Пи­е­рон. Та­ко је на­ста­ла *до­ки­мо­ло­ги­ја* – гра­на ко­јом се утвр­ђу­ју сви ре­ле­вант­ни фак­то­ри ко­ји ути­чу на оце­ну и ме­то­де уса­вр­ша­ва­ња си­сте­ма оце­њи­ва­ња. Реч *до­ки­мо­ло­ги­ја* по­ти­че од грч­ког из­ра­за *до­ки­ме* – што зна­чи про­ба, ис­ти­ца­ње, про­ве­ра­ва­ње, утвр­ђи­ва­ње (*Пе­да­го­шки реч­ник*, 1, А–Х, (уред. Р. Те­о­до­сић), Бе­о­град: За­вод за уџ­бе­ни­ке Со­ци­ја­ли­стич­ке Ре­пу­бли­ке Ср­би­је, 1967, стр. 236.).

За­да­так до­ки­мо­ло­ги­је као на­уч­не ди­сци­пли­не је­сте ис­тра­жи­ва­ње ко­ји све фак­то­ри ути­чу на оце­не при ис­пи­ти­ва­њу и да тра­жи на­чи­не на ко­је би би­ло мо­гу­ће уса­вр­ши­ти и по­пра­ви­ти си­стем ис­пи­ти­ва­ња и оце­њи­ва­ња.

То зна­чи објек­ти­ви­за­ци­ју про­це­са оце­њи­ва­ња.

Оце­њи­ва­ње мо­же би­ти фор­ма­тив­но (раз­вој­но) и су­ма­тив­но (за­кључ­но) оце­њи­ва­ње.

Ка­да је реч о сва­ком од по­ме­ну­тих оце­њи­ва­ња, **фор­ма­тив­но оце­њи­ва­ње** од­го­ва­ра на пи­та­ње шта је уче­ник по­сти­гао, да би по­том пре­ци­зно и ја­сно од­го­во­ри­ло на пи­та­ње шта и ка­ко уче­ник тре­ба да­ље да учи. Фор­ма­тив­но оце­њи­ва­ње има пре­вен­тив­ну уло­гу – спре­ча­ва по­ја­ву не­у­спе­ха. Ово оце­њи­ва­ње тре­ба да бу­де угра­ђе­но у на­став­не ак­тив­но­сти, про­цес уче­ња, сва­ко­днев­ну ко­му­ни­ка­ци­ју из­ме­ђу на­став­ни­ка и уче­ни­ка. У фор­ма­тив­ном оце­њи­ва­њу са­оп­шта­ва­ње ин­фор­ма­ци­ја уче­ни­ку има две ком­по­нен­те – јед­ну у ко­јој се го­во­ри о оно­ме шта је уче­ник по­сти­гао и дру­гу о оно­ме шта и ка­ко уче­ник тре­ба да по­стиг­не у на­ред­ном ко­ра­ку.

„Фор­ма­тив­на“ – „опи­сна“ оце­на је оно што на­став­ни­ци са­оп­ште уче­ни­ци­ма као низ ин­фор­ма­ци­ја о на­пре­до­ва­њу у уче­њу и пла­ни­ра­њу да­љег уче­ња на­зи­ва­мо. Она са­др­жи низ ис­ка­за па се зо­ве опи­сна (де­скрип­тив­на) оце­на.

Код опи­сног оце­њи­ва­ња уче­ни­ку на­во­ди­мо ли­сту до­брих стра­на ње­го­вог ра­да и из­но­си­мо пред­лог че­му би тре­ба­ло да по­све­ти па­жњу у на­ред­ним ко­ра­ци­ма што му отва­ра мо­гућ­ност по­сти­за­ња ве­ћег успе­ха и ви­ше оце­не. Ка­да та­ко по­сту­пи­мо – уче­ни­ку смо са­оп­шти­ли опи­сну оце­ну.

Оце­њи­ва­ње се ве­о­ма ду­го ве­зи­ва­ло са­мо за зна­ње уче­ни­ка. Ка­сни­је се под оце­њи­ва­њем сма­тра­ло и усво­је­ност уче­нич­ких зна­ња, уме­ња и на­ви­ка, њи­хо­ве про­фе­си­о­нал­не оспо­со­бље­но­сти, од­нос пре­ма уче­њу, ис­пу­ња­ва­ње од­ре­ђе­них нор­ми и сл. Та­ко се оце­њи­ва­ње од­ре­ђу­је као „по­сту­пак ко­јим се, на на­чин утвр­ђен про­пи­си­ма, пра­ти од­гој­но-обра­зов­ни раз­вој уче­ни­ка и од­ре­ђу­је ни­во ко­ји је он у ве­зи с тим по­сти­гао“ (Пе­да­го­шка ен­ци­кло­пе­ди­ја, 1989: 135).

Са­вре­ме­на кон­цеп­ци­ја по­сма­тра оце­њи­ва­ње као ева­лу­а­ци­ју це­ло­куп­ног вас­пит­но-обра­зов­ног про­це­са и ре­зул­та­та. За раз­у­ме­ва­ње су­шти­не оце­њи­ва­ња по­треб­но је од­ре­ди­ти ме­ђу­соб­ни од­нос из­ме­ђу про­ве­ра­ва­ња и оце­њи­ва­ња: про­ве­ра­ва­ње чи­ни осно­ву оце­њи­ва­ња, а оце­њи­ва­ње је при­род­ни епи­лог про­ве­ра­ва­ња. Тер­ми­но­ло­шки, ови по­ступ­ци се одва­ја­ју, али у прак­си они су је­дин­стве­ни.. Основ­на пи­та­ња ко­ја се по­ста­вља­ју су „Шта оце­њи­ва­ти?“, „Ка­ко оце­њи­ва­ти?“ и „Ко оце­њу­је?“ Оце­њу­је се оно што је од­ре­ђе­но за­да­ци­ма на­ста­ве. Оце­њи­ва­ти мо­же на­став­ник усме­но, али се овом на­чи­ну оце­њи­ва­ња за­ме­ра се су­бјек­тив­ност. Мо­же се из­вр­ши­ти и пи­сме­но оце­њи­ва­ње и оце­њи­ва­ње по­мо­ћу те­ста, али и овај на­чин оце­њи­ва­ња има не­до­ста­та­ка. Ре­ше­ње се на­ла­зи у ком­би­но­ва­њу усме­ног, пи­сме­ног и те­стов­ног ис­пи­ти­ва­ња и оце­њи­ва­ња. С пра­вом мо­же­мо по­ста­ви­ти и пи­та­ње кри­те­ри­ју­ма оце­њи­ва­ња. На­став­ник мо­ра да бу­де са­ве­стан, од­ме­рен, искрен, до­сле­дан, прин­ци­пи­је­лан, ко­рек­тан, ху­ман… што је вр­ло че­сто те­шко.

При­ме­њу­ју се сле­де­ћи си­сте­ми оце­њи­ва­ња: „ну­ме­рич­ки (са број­ча­ним оце­на­ма од 1 до 5, од 5 до 10 и др.), по­ен­ски или бо­дов­ни (оце­на се ве­зу­је за број до­би­је­них по­е­на или бо­до­ва на те­сту), сим­бо­лич­ко-слов­ни (А, В, С) и опи­сни (ана­ли­тич­ко оце­њи­ва­ње ре­чи­ма)“ (Пе­да­го­шка ен­ци­кло­пе­ди­ја, 1989: 135).

Шта се оце­њу­је

По­треб­но је оцењи­ва­ти ка­ко су ре­а­ли­зо­ва­ни основ­ни за­да­ци на­ста­ве: *ма­те­ри­јал­ни, функ­ци­о­нал­ни и вас­пит­ни*. За­да­ци на­ста­ве и вас­пи­та­ња пре­у­зе­ти из: Ка­ча­пор, С., Ви­ло­ти­је­вић, М., Кун­да­чи­на, М. (2005): *Уми­је­ће оци­је­њи­ва­ња*. Уни­вер­зи­тет Џе­мал Би­је­дић у Мо­ста­ру, Фа­кул­тет ху­ма­ни­стич­ких на­у­ка и Ме­ђу­оп­штин­ски пе­да­го­шки за­вод у Мо­ста­ру, стр. 47 – 48. Ви­де­ти оп­шир­ни­је у: По­љак. В. (1999): *Ди­дак­ти­ка*. Школ­ска књи­га, За­греб, стр. 20-25, и Јо­ва­но­вић, Б. (1998): *Шко­ла и вас­пи­та­ње*. Учи­тељ­ски фа­кул­тет у Ја­го­ди­ни.

*- ма­те­ри­јал­ни за­да­ци на­ста­ве* се “… од­но­се на сти­ца­ње зна­ња о објек­тив­ној ствар­но­сти ко­ја се про­у­ча­ва у на­ста­ви по­је­ди­них пред­ме­та” (По­љак, 1999: 19). У на­ста­ви то прак­тич­но зна­чи: си­стем чи­ње­ни­ца и ге­не­ра­лиза­ци­ја о објек­тив­ној ствар­но­сти ко­је су уче­ни­ци усво­ји­ли и трај­но за­др­жали у сво­јој све­сти. То су, да­кле, кон­крет­но­сти, по­је­ди­но­сти о објек­тив­ној ствар­но­сти. Број­не те чи­ње­ни­це се у на­ста­ви мо­гу усва­ја­ти пер­цеп­тив­ним пу­тем: чу­лом ви­да, чу­лом слу­ха, до­ди­ром, уку­сом, ми­ри­сом итд (бље­сак, удар гро­ма, то­пло­та, хлад­но­ћа и сл). По­ред то­га зна­ња под­ра­зу­ме­ва­ју и ге­не­ра­ли­за­ци­је, или ап­стракт­но­сти, а то су пој­мо­ви, пра­ви­ла, прин­ци­пи, по­став­ке, хи­по­те­зе, ми­сли, иде­је, си­сте­ми, сим­бо­ли, по­врат­не ин­фор­ма­ци­је (ал­го­рит­ми), за­ко­ни­то­сти исл. Оне се је­ди­но мо­гу схва­ти­ти по­сред­ством ми­са­о­не ак­тив­но­сти уче­ни­ка;

*- функ­ци­о­нал­ни за­да­ци на­ста­ве,* ко­је се од­но­се на раз­ви­ја­ње спо­соб­но­сти код уче­ни­ка, и то: *сен­зор­них или пер­цеп­тив­них спо­соб­но­сти* (ко­је се за­сни­ва­ју на чул­ним под­руч­ји­ма - вид, слух, укус, ми­рис, до­дир, осје­ћај то­пло­те, осје­ћај хлад­но­ће, осе­ћај по­ло­жа­ја, осе­ћај кре­та­ња исл), *ма­ну­ел­не или прак­тич­не спо­соб­но­сти* (ко­је се те­ме­ље на прак­тич­ној ак­тив­но­сти и ис­ка­зу­ју се у прак­тич­ном ра­ду), *спо­соб­но­сти из­ра­жа­ва­ња* ( у на­ста­ви се ми­сли на из­ра­жа­ва­ње го­во­ром, чи­та­њем, пи­са­њем, цр­та­њем, мо­де­ло­ва­ње, про­јек­то­ва­ње исл), *ин­те­лек­ту­ал­не или мен­тал­не спо­соб­но­сти* (ко­је су крај­њи до­мет, а про­дукт су ин­те­лек­ту­ал­ног ра­да. То зна­чи да под овим за­дат­ком на­ста­ве умно­го­ме има­мо у ви­ду раз­ви­ја­ње пси­хо-фи­зи­ких функ­ци­ја код уче­ни­ка, пу­тем усва­ја­ња на­став­них са­др­жа­ја из . За­то је оства­ре­ње овог за­дат­ка те­же пре­по­зна­ти и на­став­ни­ци га у про­це­су оцењи­ва­ња ма­ње има­ју у ви­ду, или га пот­пу­но за­по­ста­вља­ју;

- *вас­пит­ни за­да­ци на­ста­ве,* ко­ји под­ра­зу­ме­ва­ју оства­ри­ва­ње кон­крет­них вас­пит­них ври­јед­но­сти. У на­ста­ви ми­сли­мо на: *за­дат­ке* *ин­те­лек­ту­ал­ног вас­пи­та­ња* (раз­ви­ја­ње ин­те­лек­ту­ал­них спо­соб­но­сти, оспо­со­бља­ва­ње за ра­ци­о­нал­но уче­ње, усва­ја­ње зна­ња, вје­шти­на и на­ви­ка и оспо­со­бља­ва­ње за прак­тич­ну при­ме­ну усво­је­них зна­ња, раз­ви­ја­ње са­знај­не ра­до­зна­ло­сти, ин­те­лек­ту­ал­них ин­те­ре­со­ва­ња и спо­соб­но­сти за са­мо­вред­но­ва­ње, раз­ви­ја­ње кре­а­тив­них и ства­ра­лач­ких спо­соб­но­сти, усва­ја­ње си­сте­ма ври­јед­но­сти, раз­ви­ја­ње ста­во­ва, убе­ђе­ња и увје­ре­ња као осно­ве за пра­ви­лан по­глед на сви­јет и раз­ви­ја­ње мо­ти­ва­ци­је за ин­те­лек­ту­ал­но уду­бљи­ва­ње у про­у­ча­ва­ње са­др­жа­ја из ), *за­дат­ке мо­рал­ног вас­пи­та­ња*(раз­ви­ја­ње пра­вил­ног од­но­са пре­ма дру­штве­ној за­јед­ни­ци, пре­ма дру­гим по­је­дин­ци­ма - мла­ђим и ста­ри­ји­ма, раз­ви­ја­ње мо­рал­но ври­јед­них осо­би­на во­ље и ка­рак­те­ра), *за­дат­ке фи­зич­ко-здрав­стве­ног вас­пи­та­ња* (здрав­стве­но-хи­ги­јен­ски за­да­ци и за­да­ци за­шти­те и очу­ва­ња жи­вот­не сре­ди­не), *за­да­та­ка рад­ног вас­пи­та­ња*( раз­ви­ја­ње кул­ту­ре ра­да, овла­да­ва­ње рад­ним вје­шти­на­ма и на­ви­ка­ма, раз­ви­ја­ње ин­те­ре­со­ва­ња по­тре­ба и спо­соб­но­сти, про­фе­си­о­нал­но ин­фор­ми­са­ње и усмје­ра­ва­ње исл) и *за­дат­ке естет­ског вас­пи­та­ња*(раз­ви­ја­ње спо­соб­но­сти уоча­ва­ња при­род­них ле­по­та, фор­ми­ра­ње спо­соб­но­сти до­жи­вља­ва­ња ли­је­пог у при­ро­ди, не­го­ва­ње спо­соб­но­сти вред­но­ва­ња ли­је­пог и раз­ви­ја­ње ства­ра­лач­ких спо­соб­но­сти).

Свр­ха оце­њи­ва­ња

На пи­та­ње свр­хо­ви­то­сти оце­њи­ва­ња, мо­же се да­ти ви­ше од­го­во­ра. На­је­шће се оце­њи­ва­њем же­ли по­сти­ћи сле­де­ће свр­хе:

– да се оси­гу­ра­ју *на­став­ни­ци­ма по­врат­не ин­фор­ма­ци­је* о на­пре­до­ва­њу уче­ни­ка. На­и­ме, у про­це­су оце­њи­ва­ња на­став­ни­ку се пру­жа мо­гућ­ност да про­ве­ри успе­шност ра­да у на­ста­ви, од­но­сно успе­шност у оства­ри­ва­њу ци­ља и за­да­та­ка вас­пи­та­ња и обра­зо­ва­ња у на­ста­ви. Оце­њи­ва­ње мо­же ука­за­ти на­став­ни­ку на од­ре­ђе­не по­те­шко­ће или не­ра­зу­ме­ва­ња, те их мо­же ис­пра­ви­ти кроз пред­сто­је­ћи на­став­ни рад;

– да се оси­гу­ра­ју *уче­ни­ци­ма по­врат­не ин­фор­ма­ци­је* ка­ко би мо­гли да упо­ре­де свој успех у са­вла­да­ва­њу на­став­них са­др­жа­ја из на­ста­ве са оче­ки­ва­ним стан­дар­ди­ма, од­но­сно, ка­ко би мо­гли да ис­пра­ве и по­бољ­ша­ју свој рад и ак­тив­но­сти;

– да се*мо­ти­ви­шу уче­ни­ци, тј.*оце­њи­ва­ње тре­ба да по­слу­жи као сред­ство за под­сти­цај уче­ни­ка да бо­ље ор­га­ни­зу­ју свој рад и ак­тив­но­сти у на­ста­ви . То мо­же би­ти уну­тра­шња мо­ти­ва­ци­ја, спо­ља­шња мо­ти­ва­ци­ја или ком­би­на­ци­ја и јед­не и дру­ге. По­зна­то је да успех у не­кој ак­тив­но­сти по­себ­но де­ло­твор­но под­сти­че на ак­тив­ност, а ин­тен­зи­тет мо­ти­ва­ци­је је у за­ви­сно­сти од те­жи­не ак­тив­но­сти;

– оце­њи­ва­ње тре­ба да оси­гу­ра *еви­ден­ци­ју на­прет­ка.*Ре­дов­но оце­њи­ва­ње омо­гу­ћу­је да се у пи­са­ној фор­ми пра­ти уче­нич­ки на­пре­дак кроз ду­жи вре­мен­ски пе­ри­од. То исто­вре­ме­но мо­же по­слу­жи­ти на­став­ни­ку као те­мељ за до­но­ше­ње за­кљу­ча­ка и пред­у­зи­ма­ње кон­крет­них пе­да­го­шких ме­ра у ве­зи са по­тре­ба­ма уче­ни­ка и са­ме на­ста­ве ;

– оце­њи­ва­ње на­је­шће тре­ба да по­слу­жи као *из­раз са­да­шњих по­стиг­ну­ћа.* Кроз оце­њи­ва­ње, на­ро­чи­то кроз по­себ­не оце­њи­вач­ке ак­тив­но­сти на­став­ни­ка , мо­гу­ће је од­ре­ди­ти стан­дар­де по­стиг­ну­тог успе­ха уче­ни­ка у да­том тре­нут­ку. Тај аспект, или свр­ха оце­њи­ва­ња, на­ро­чи­то се огле­да у ис­ка­зи­ва­њу фор­мал­ног из­ве­шта­ја из ко­га и дру­ге осо­бе (ро­ди­те­љи, оде­љењ­ске ста­ре­ши­не и сл) мо­гу пра­ти­ти успех уче­ни­ка у на­ста­ви ;

– оце­њи­ва­ње тре­ба да по­слу­жи за ука­зи­ва­ње на *спрем­ност уче­ни­ка за бу­ду­ће уче­ње.* На­и­ме, оце­њи­ва­ње је знак је­су ли уче­ни­ци спрем­ни за од­ре­ђе­ни тип уче­ња, је ли при­ме­ре­но свр­ста­ва­ње уче­ни­ка пре­ма од­ре­ђе­ним спо­соб­но­сти­ма, има­ју ли уче­ни­ци по­себ­них про­бле­ма у уче­њу, је­су ли са­вла­да­ли прет­ход­но гра­ди­во итд. (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 48 – 49).

Од­лу­ка на­став­ни­ка о то­ме ка­ко и шта оце­њи­ва­ти за­ви­си­ће од свр­ха ко­је се же­ле оства­ри­ти оце­њи­ва­њем. По­се­бан про­блем ле­жи у чи­ње­ни­ци да се же­ле исто­вре­ме­но оства­ри­ти раз­ли­чи­те (или све на­ве­де­не) свр­хе оце­њи­ва­ња, уз на­сто­ја­ње да се из­бег­ну све ње­га­тив­не по­ја­ве.

Вр­сте оце­њи­ва­ња

По­жељ­но је да оце­њи­ва­ње бу­де ра­зно­вр­сно. Да­нас се, у све­ту и код нас, мо­гу сре­сти сле­де­ћи нај­ва­жни­ји пој­мо­ви у ве­зи са вр­ста­ма оце­њи­ва­ња:

– *фор­ма­тив­но оце­њи­ва­ње.*Ово оце­њи­ва­ње има циљ да по­бољ­ша успе­шно уче­ње уче­ни­ка. То се мо­же по­сти­ћи та­ко што се оце­њи­ва­њем пру­жа уче­ни­ци­ма по­врат­на ин­фор­ма­ци­ја, а исто­вре­ме­но и на­став­ни­ци до­би­ја­ју по­врат­но оба­ве­ште­ње ко­је им омо­гу­ћа­ва да у бу­ду­ћем на­став­ном ра­ду де­ло­твор­ни­је за­до­во­ље уче­нич­ке по­тре­бе. Та­кво оце­њи­ва­ње је усме­ре­но на про­на­ла­же­ње гре­ша­ка, по­те­шко­ћа или мањ­ка­во­сти у уче­нич­ком ра­ду и на да­ва­ње са­ве­та и пру­жа­ње по­да­та­ка ка­ко и на ко­ји на­чин се рад, ак­тив­но­сти, па ти­ме и ре­зул­та­ти, мо­гу по­бољ­ша­ти;

– *су­ма­тив­но оце­њи­ва­ње.*То је оце­њи­ва­ње ко­је од­ре­ђу­је стан­дард по­стиг­ну­ћа у од­ре­ђе­ном тре­нут­ку. У на­ста­ви нај­по­год­ни­ји су кла­си­фи­ка­ци­о­ни пе­ри­о­ди (пр­ви - ок­то­бар­ско-но­вем­бар­ски, дру­ги април­ски) и по­лу­го­ди­шта (пр­во по­лу­го­ди­ште и дру­го по­лу­го­ди­ште, од­но­сно крај школ­ске го­ди­не), ка­да се су­ми­ра­ју ре­зул­та­ти ра­да;

– *нор­ма­тив­но оце­њи­ва­ње.* Оце­њи­ва­њем се успех сва­ког уче­ни­ка по­је­дин­ца ме­ри и упо­ре­ђу­је са успе­хом и по­стиг­ну­ћи­ма дру­гих уче­ни­ка. Ово је из­у­зет­но ва­жна ди­мен­зи­ја оце­њи­ва­ња;

– *оце­њи­ва­ње на те­ме­љу утвр­ђе­них ме­ри­ла.* Оце­њи­ва­њу мо­ра прет­хо­ди­ти утвр­ђи­ва­ње ме­ри­ла, мер­не је­ди­ни­це, пре­ма ко­јој ће се вр­ши­ти ме­ре­ње, од­но­сно упо­ре­ђи­ва­ње. Оно што је по­себ­но бит­но, сва­ки уче­ник мо­ра зна­ти да ако је за­до­во­љио од­ре­ђе­ну ме­ру, до­би­ће и од­ре­ђе­ну оце­ну;

– *ди­јаг­но­стич­ко оце­њи­ва­ње.*Оно се пре­кла­па са фор­ма­тив­ним оце­њи­ва­њем. Оце­њи­ва­њем се мо­гу по­ста­вља­ти ди­јаг­но­зе, од­но­сно од­ре­ђи­ва­ти по­тре­бе уче­ни­ка, као у скла­ду са обра­зов­но-вас­пит­ним по­тре­ба­ма уоп­ште, та­ко и у скла­ду са пси­хо-фи­зич­ким мо­гућ­но­сти­ма кон­крет­ног уче­ни­ка;

-*ин­тер­но оце­њи­ва­ње.* На­став­ник ор­га­ни­зу­је по­себ­но, ин­тер­но оце­њи­ва­ње, у окви­ру свог на­став­ног ра­да. То оце­њи­ва­ње мо­же слу­жи­ти са­мо ње­му и ње­го­вим уче­ни­ци­ма у од­ре­ђе­не, кон­крет­не на­став­не свр­хе;

– *екс­тер­но оце­њи­ва­ње.* То мо­гу би­ти оце­њи­вач­ке ак­тив­но­сти ко­је су осми­сли­ли, па че­сто и спро­во­де, за­ин­те­ре­со­ва­ни ис­пи­ти­ва­чи ван шко­ле (као што су, при­ме­ра ра­ди, школ­ски над­зор­ни­ци, или оце­њи­ва­чи у окви­ру оп­штин­ских, ре­ги­о­нал­них, ре­пу­блич­ких, или са­ве­зних так­ми­че­ња);

– *не­фор­мал­но оце­њи­ва­ње.* То је оце­њи­ва­ње уте­ме­ље­но на пра­ће­њу ра­да у кон­крет­ном оде­ље­њу, раз­ре­ду или шко­ли;

– *фор­мал­но оце­њи­ва­ње.* То је оце­њи­ва­ње ко­је се уна­пред на­ја­вљу­је. Та­кво оце­њи­ва­ње пру­жа мо­гућ­ност уче­ни­ци­ма да се при­пре­ме, да по­ја­ча­но уче на­став­не са­др­жа­је из то­ком ду­жег вре­мен­ског пе­ри­о­да и да се на тај на­чин при­пре­ме за оце­њи­ва­ње;

– *трај­но оце­њи­ва­ње.* Ко­нач­на оце­на, да­та на кра­ју школ­ске го­ди­не има тра­јан ка­рак­тер. За­то је оправ­да­но го­во­ри­ти о трај­но­сти оце­њи­ва­ња;

– *јед­но­крат­но оце­њи­ва­ње.*Оце­не да­те на кра­ју кла­си­фи­ка­ци­о­них пе­ри­о­да, па и на кра­ју пр­вог по­лу­го­ди­шта има­ју јед­но­крат­ни ка­рак­тер. Та­кав ка­рак­тер има­ју оце­не да­те на кра­ју јед­не це­ли­не, на кра­ју те­ча­ја или ма­њег се­ми­на­ра (што се нео­прав­да­но ма­ло прак­ти­ку­је у шко­ла­ма) (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 50 – 51).

Са­вре­ме­на ди­дак­ти­ка и до­ки­мо­ло­шка те­о­ри­ја по­зна­ју ви­ше вр­ста оце­њи­ва­ња. У све­ту и код нас је нај­ра­спро­стра­ње­ни­је број­ча­но и опи­сно оце­њи­ва­ње. Ме­ђу­тим, по­сто­је сле­де­ће вр­сте оце­њи­ва­ња:

– Ну­ме­рич­ко оце­њи­ва­ње;

– опи­сно оце­њи­ва­ње;

– по­ен­ско оце­њи­ва­ње;

– оце­њи­ва­ње пу­тем стан­дар­ди­зо­ва­них про­бле­ма за­да­та­ка;

– оце­њи­ва­ње пу­тем те­сто­ва зна­ња;

– ком­би­но­ва­но оце­њи­ва­ње. (Про­да­но­вић, 1966: 122)

Ну­ме­рич­ко оце­њи­ва­ње

При­ме­на број­ча­ног, тј. ну­ме­рич­ког на­чи­на оце­њи­ва­ња у на­шој шко­ли је тра­ди­ци­о­нал­на. Успјех ни­воа зна­ња и по­стиг­ну­ћа се из­ра­жа­ва број­ка­ма.

У мно­гим зе­мља­ма све­та по­сто­је раз­ли­чи­ти мо­ди­фи­ко­ва­ни на­чи­ни број­ча­ног оце­њи­ва­ња. Раз­ли­ке су, пре све­га, у бро­ју ну­ме­рич­ких сим­бо­ла, као и у бро­ју и од­но­су из­ме­ђу по­зи­тив­них и не­га­тив­них оце­на.

Наш си­стем оце­на у основ­ним и сред­њим шко­ла­ма се са­сто­ји од пет бро­је­ва, при че­му успех "1" (је­дан) озна­ча­ва нај­ло­ши­ји успех, а успех "5" (пет) озна­ча­ва нај­ве­ћи успех. У СР Ње­мач­кој, ме­ђу­тим, успех "1" озна­ча­ва пр­ви ранг на реј­тинг ска­ли, тј. нај­ви­ши успех. Њо­ме је озна­чен не­ко ко сто­ји на пр­вом мје­сту, док се оце­ном "5" (пет) озна­ча­ва пе­та, сла­ба по­зи­ци­ја на ко­јој су уче­ни­ци са не­до­вољ­ним успе­хом.

Број­на ис­пи­ти­ва­ња, вр­ше­на у све­ту и код нас, по­ка­за­ла су да ви­ше­сте­пе­на ска­ла под­сти­че и мо­ти­ви­ше уче­ни­ке на ве­ћи успех, ве­ће за­ла­га­ње у ра­ду и уче­њу.

У све­ту су по­зна­та и ис­ку­ства да се умје­сто ци­фре упо­тре­бља­ва­ју сло­ва или са­мо ре­чи: вр­ло до­бар, до­бар, до­во­љан, не­до­во­љан (при­мер, Пољ­ска). У не­ким зе­мља­ма број­ча­но оце­њи­ва­ње је упро­шће­но (при­мер, Швед­ска).

За број­ча­но оце­њи­ва­ње се мо­же ре­ћи да је оно *гло­бал­но*, јер се њи­ме на­ста­је об­у­хва­та­ти све вред­но­сти ко­је је уче­ник по­сти­гао. Исто­вре­ме­но, то је и сла­бост овог на­чи­на оце­њи­ва­ња, јер је­дан ну­ме­рич­ки сим­бол (успех) слу­жи као уоп­ште­ни по­ка­за­тељ вред­но­сти зна­ња уче­ни­ка. Ну­ме­рич­ко оце­њи­ва­ње је *кван­ти­та­тив­но* оце­њи­ва­ње. Та­ко, на при­мер, иако се оце­ном "5" (пет) озна­ча­ва од­ли­чан успех, том ци­фром ни­је ис­ка­зан вред­но­ва­ни ква­ли­тет. По­ред то­га, ну­ме­рич­ком оце­ном вред­ну­је се са­мо зна­ње, а то је са­мо је­дан аспект школ­ског успе­ха. Оста­ли чи­ни­о­ци уче­ни­ко­ве лич­но­сти, ус­пе­си ко­ји ни­је­су де­рект­но ве­за­ни за сте­че­на зна­ња - за­не­ма­ре­ни су. Оту­да су крај­ње осно­ва­не мно­го­број­не кри­ти­ке упу­ће­не пре све­га на јед­но­стра­ност ну­ме­рич­ког оце­њи­ва­ња.

Ну­ме­рич­ко оце­њи­ва­ње се нај­ду­же за­др­жа­ло у шко­ли и због то­га што нај­ма­ње оп­те­ре­ћу­је на­став­ни­ка ад­ми­ни­стра­ци­јом. Овај на­чин оце­њи­ва­ња је јед­но­ста­ван, ла­ко ра­зу­мљив и вр­ло ја­сан.

Опи­сно оце­њи­ва­ње

У на­сто­ја­њу да се из­бег­ну, или све­ду на ми­ни­мум, не­до­ста­ци ну­ме­рич­ког оце­њи­ва­ња, као и у на­ме­ри да се удо­во­љи са­вре­ме­ним схва­та­њи­ма вред­но­ва­ња и оце­њи­ва­ња раз­во­ја уче­ни­ка, уве­ден је си­стем опи­сног оце­њи­ва­ња. Њи­ме се же­ле­ло, у про­це­су оце­њи­ва­ња, об­у­хва­ти­ти уче­ник у це­ли­ни, све ком­по­нен­те ње­го­вог раз­во­ја.

„Опи­сним (де­скрип­тив­ним) оце­њи­ва­њем се вред­ну­ју по­је­ди­не ком­по­нен­те уче­ни­ко­ве лич­но­сти. То зна­чи да се по­ред ко­ли­чи­не сте­че­них зна­ња вред­ну­је ква­ли­тет сте­че­них зна­ња, раз­у­ме­ва­ње усво­је­них чи­ње­ни­ца и ге­не­ра­ли­за­ци­ја и мо­гућ­ност при­ме­не сте­че­них зна­ња у но­вим жи­вот­ним си­ту­а­ци­ја­ма и прак­си уоп­ште.

Овим оце­њи­ва­њем се вред­ну­је и од­нос уче­ни­ка пре­ма ра­ду, рад­не на­ви­ке, скло­но­сти и спо­соб­но­сти, као и објек­тив­не уче­ни­ко­ве мо­гућ­но­сти за рад“ (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 52).

Све­стра­но об­у­хва­та­ње уче­ни­ко­ве лич­но­сти овим оце­њи­ва­њем под­ра­зу­ме­ва: ин­те­лек­ту­ал­ну (са­знај­ну), мо­ти­ва­ци­о­ну (емо­ци­о­нал­ну), со­ци­јал­ну, рад­ну и мо­рал­ну ком­по­нен­ту, као и ин­ди­ви­ду­ал­не спо­соб­но­сти и објек­тив­не мо­гућ­но­сти за уна­пре­ђи­ва­ње уче­ни­ка.

За раз­ли­ку од ну­ме­рич­ког оце­њи­ва­ња ово оце­њи­ва­ње пра­ти на­пре­до­ва­ње уче­ни­ка и сто­га је ана­ли­тич­ко.

Сла­бост де­скрип­тив­ног оце­њи­ва­ња је те­шко­ћа у про­на­ла­же­њу фор­му­ла­ци­ја у ко­ји­ма би се ја­сно и јед­на­ко за све уче­ни­ке по­је­дин­це и сва­ку кон­крет­ну на­став­ну си­ту­а­ци­ју мо­гла раз­ли­ко­ва­ти зна­ња, уме­ња, на­ви­ке итд. Сва­ки по­ку­шај из­на­ла­же­ња да­тих фор­му­ла­ци­ја во­ди у ша­бло­ни­зам. За­то је нео­п­ход­но да на­став­ни­ци упо­зна­ју тех­ни­ку и су­шти­ну овог на­чи­на оце­њи­ва­ња ка­ко би опи­сна оце­на за сва­ког ко је чи­та, или за сва­ког на ко­га се од­но­си, има­ла ја­сно и кон­крет­но зна­че­ње. Са­мо на тај на­чин успех мо­же би­ти сред­ство пре­но­ше­ња вред­но­сних ин­фор­ма­ци­ја, па пре­ма то­ме сред­ство усме­ра­ва­ња уче­ни­ко­ве де­лат­но­сти (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 53).

Опи­сно оце­њи­ва­ње је ори­јен­ти­са­но на вред­но­ва­ње ква­ли­те­та зна­ња уче­ни­ка, па је то ква­ли­та­тив­но оце­њи­ва­ње. Уоче­не сла­бо­сти овог на­чи­на оце­њи­ва­ња нај­бо­ље је от­кла­ња­ти ком­би­ну­ју­ћи га са ну­ме­рич­ким оце­њи­ва­њем.

На­ве­шће­мо ви­ше ар­гу­ме­на­та ко­ји иду у при­лог опи­сном оце­њи­ва­њу ко­ји су се на­шли у пе­да­го­шкој пе­ри­о­ди­ци а у ве­зи са ре­фор­мом ко­ја је у то­ку:

– Опи­сно оце­њи­ва­ње не кла­си­фи­ку­је уче­ни­ке, већ њи­хо­ва по­стиг­ну­ћа. Опи­сно оце­њи­ва­ње се опи­ре кру­тој по­де­ли уче­ни­ка на „од­лич­не“, „вр­ло до­бре“, „до­бре“ итд. Сва­ком уче­ни­ку се на осно­ву ње­го­вог за­ла­га­ња и са­рад­ње са на­став­ни­ком отва­ра пут за на­пре­до­ва­ње и раз­вој.

– Опи­сно оце­њи­ва­ње не вред­ну­је уче­ни­ка не­го пру­жа кон­крет­не ин­фор­ма­ци­је о ефи­ка­сно­сти уче­ни­ко­вог ан­га­жо­ва­ња и ква­ли­те­ту ис­хо­да ан­га­жо­ва­ња. Уче­ник до­би­ја по­др­шку да пре­по­зна успех и да раз­у­ме кри­те­ри­ју­ме успе­ха. Та­ко се код уче­ни­ка раз­ви­ја кул­ту­ра пра­ће­ња, вред­но­ва­ња и оце­њи­ва­ња.

– Опи­сно оце­њи­ва­ње на осно­ву ин­фор­ма­ци­ја о оства­ре­ном на­пре­до­ва­њу су­ге­ри­ше сле­де­ће ко­ра­ке да­љег уче­ња и раз­во­ја. Про­фе­си­о­нал­но из­ве­де­но опи­сно оце­њи­ва­ње уна­пре­ђу­је ко­му­ни­ка­ци­ју из­ме­ђу уче­ни­ка и са­др­жа­ја уче­ња и из­ме­ђу на­став­ни­ка и уче­ни­ка у вас­пит­но-обра­зов­ном про­це­су.

– У ра­ној фа­зи шко­ло­ва­ња опи­сно оце­њи­ва­ње је ва­жна ди­мен­зи­ја пе­да­го­шке стра­те­ги­је шко­ле и на­став­ни­ка. На мла­ђим уз­ра­сти­ма опи­сно оце­њи­ва­ње по­ма­же уче­ни­ци­ма да ци­ље­ве уче­ња по­ве­жу са за­ла­га­њем и ве­жба­њем и кри­те­ри­ју­ми­ма по ко­ји­ма се пре­по­зна­је и вред­ну­је успех.

– Опи­сно оце­њи­ва­ње пру­жа при­пре­му и осна­жи­ва­ње за раз­ви­ја­ње са­рад­нич­ких од­но­са са вр­шња­ци­ма и на­став­ни­ци­ма.

– Опи­сно оце­њи­ва­ње да­је ве­ћу мо­гућ­ност и про­стор за ак­тив­но уче­шће у на­став­ном про­це­су.

Из­не­ти аргументи ко­ји иду у при­лог опи­сном оце­њи­ва­њу ујед­но из­ра­жа­ва­ју и ње­го­ву су­шти­ну. Те­жи се то­ме да оце­на не бу­де фру­стри­ра­ју­ћа за уче­ни­ка и да не бу­де дискриминативна и да уче­ни­ке свр­ста у пет гру­па, ка­ко је то слу­чај код број­ча­ног опи­си­ва­ња. Опи­сна оце­на из­ра­жа­ва је­дин­стве­но ми­шље­ње о на­пре­до­ва­њу уче­ни­ка и њи­хов успех ве­зу­је за за­ла­га­ње и ве­жба­ње. Да би се то по­сти­гло по­тре­бан је са­рад­нич­ки однос уче­ни­ка и на­став­ни­ка, као и уче­ни­ка ме­ђу­соб­но.

Уоче­не сла­бо­сти опи­сног оце­њи­ва­ња су изо­ло­ва­не током практичне при­ме­не ове вр­сте оце­њи­ва­ња. Опи­сно оце­њи­ва­ње зах­те­ва ве­ће ан­га­жо­ва­ње на­став­ни­ка, раз­не ин­стру­мен­те про­ве­ра­ва­ња и оце­њи­ва­ња и пи­сме­но из­но­ше­ње ми­шље­ња о на­пре­до­ва­њу. Иако је су­шти­на опи­сног оце­њи­ва­ња до­ла­же­ње до је­дин­стве­не оце­не о на­пре­до­ва­њу и по­стиг­ну­ћу уче­ни­ка, оно ве­о­ма че­сто би­ва ша­бло­ни­зо­ва­но. Учи­те­љи има­ју не­до­вољ­но вре­ме­на и зна­ња да на­пре­до­ва­ње уче­ни­ка из­ра­зе опи­сном оце­ном. Би­ло би по­треб­но да се на­ве­де опи­сна оце­на сва­ког уче­ни­ка у сва­кој на­став­ној те­ми. Бу­ду­ћи да у пр­вом раз­ре­ду основ­не шко­ле гра­ди­во срп­ског је­зи­ка је раз­вр­ста­но у 12 те­мат­ских це­ли­на, ма­те­ма­ти­ке у 5 те­ма, свет око нас у 6 те­ма итд., по­треб­но је формулисати за сва­ку те­му је­дин­стве­ну опи­сну оце­ну за сва­ког уче­ни­ка. По­треб­но је до­да­ти и то да се у по­је­ди­ним на­став­ним те­ма­ма, нпр. бро­је­ви до 100 у ма­те­ма­ти­ци, не мо­же да­ти опи­сна оце­на са­мо јед­ном ре­че­ни­цом јер ова те­ма у се­би са­др­жи и пи­са­ње бро­је­ва до 100, упо­ре­ђи­ва­ње, са­би­ра­ње и од­у­зи­ма­ње. Као ре­зул­тат ове сло­же­но­сти оти­шло се у су­прот­ну крај­ност: учи­те­љи нај­че­шће пре­пи­су­ју опи­сне оце­не од сво­јих ко­ле­га, не­знат­но их ва­ри­ра­ју и та­ко уне­те оце­не би­ва­ју ша­бло­ни­зи­ра­не.

Ка­ко се мо­же уочи­ти, опи­сно оце­њи­ва­ње је и оби­ман ад­ми­ни­стра­тив­ни по­сао. Опи­сна оце­на мо­ра би­ти уне­та у днев­ни­ке ра­да, ђач­ке књи­жи­це и ма­тич­не књи­ге. Што од учи­те­ља зах­те­ва до­ста пи­са­ња, од­но­сно пре­пи­си­ва­ња јер исте фор­му­ла­ци­је мо­ра­ју би­ти уне­те у све три еви­ден­ци­је. Бу­ду­ћи да пр­ви раз­ред има шест ре­дов­них и два из­бор­на пред­ме­та, по­треб­но је уне­ти осам опи­сних оце­на и мишљење о на­пре­до­ва­њу за сва­ког ученика. Осим што је то те­шко ура­ди­ти, те­шко је и вр­ши­ти кон­тро­лу опи­сних оце­на. Ов­де се мо­же уочи­ти и про­блем ве­ли­чи­не ру­бри­ке у днев­ни­ку ра­да и оста­лим обра­сци­ма за еви­ден­ци­ју опи­сних оце­на, јер, ка­да би се све уне­ло ка­ко је по­треб­но, не би би­ло до­вољ­но про­сто­ра.

Као по­се­бан про­блем мо­же се по­ста­ви­ти пи­та­ње ра­зу­мљи­во­сти опи­сне оце­не уче­ни­ци­ма и ро­ди­те­љи­ма. Може се раз­ми­шља­ти и о то­ме да се и ро­ди­те­љи упо­зна­ју са опи­сним оце­њи­ва­њем ка­ко би им оце­на ко­ју де­те до­би­је би­ла разумљива и ка­ко би мо­гли да уоче ни­во на­пре­до­ва­ња и по­стиг­ну­ћа де­те­та.

По­ен­ско оце­њи­ва­ње

Ово оце­њи­ва­ње је, у ства­ри, раз­ра­ђе­ни об­лик ну­ме­рич­ког оце­њи­ва­ња, са­мом чи­ње­ни­цом да су и у ње­му број­ке сред­ство оце­њи­ва­ња. Ко­ри­сте­ћи овај на­чин оце­њи­ва­ња по­је­ди­ни еле­мен­ти уче­ни­ко­ва зна­ња би­ће пре­ци­зни­је и пре­глед­ни­је про­це­ње­на. Раш­чла­ње­ност зна­ња на еле­мен­те и оце­њи­ва­ње по­је­ди­них еле­ме­на­та, да­је све­стра­ни­ју сли­ку о уче­ни­ку, та­ко да је ово оце­њи­ва­ње у из­ве­сном сми­слу ана­ли­тич­ко, али и де­скрип­тив­но. Оно је не­сра­змер­но ин­фор­ма­тив­ни­је од ну­ме­рич­ког оце­њи­ва­ња.

По­сту­пак по­ен­ског оце­њи­ва­ња са­сто­ји се у то­ме што се за сва­ки еле­мент зна­ња да­је од­ре­ђе­ни број по­е­на. Овај на­чин оце­њи­ва­ња је по­го­дан у оним шко­ла­ма, или на­став­ним обла­сти­ма, где се за­хтје­ва раш­чла­њи­ва­ње.

Оце­њи­ва­ње пу­тем стан­дар­ди­зо­ва­них про­блем­ских за­да­та­ка

Овај на­чин оце­њи­ва­ња се нај­че­шће ко­ри­сти у ем­пи­риј­ским ис­тра­жи­ва­њи­ма, јер је нај­по­год­ни­ји за до­би­ја­ње сли­ке о то­ме ка­кво је ста­ње на­став­ног ра­да у раз­ли­чи­тим школ­ским сре­ди­на­ма. Стан­дар­ди­зо­ва­не про­блем­ске за­дат­ке из­ра­ђу­ју ти­мо­ви струч­ња­ка.

Овај на­чин оце­њи­ва­ња, као и сви оста­ли, има и сво­јих сла­бо­сти и не­до­ста­та­ка. Пре све­га, из­ра­да стан­дар­ди­зо­ва­них про­блем­ских за­да­та­ка зах­те­ве ве­ли­ка ма­те­ри­јал­на сред­ства. По­се­бан не­до­ста­так се са­сто­ји у то­ме што пре­ти опа­сност да се уна­пред са­зна­ју ре­ше­ња за­дат­ка.

Исто та­ко, овај на­чин оце­њи­ва­ња има и сво­је пред­но­сти; оно је на­шло ши­ро­ку при­ме­ну, јер омо­гу­ћа­ва на­став­ни­ци­ма да бр­зо до­би­ју увид о то­ме ка­кво је ста­ње њи­хо­ве на­ста­ве и уче­нич­ких по­стиг­ну­ћа у од­но­су на ста­ње у дру­гим шко­ла­ма код дру­гих на­став­ни­ка.

Оце­њи­ва­ње пу­тем те­сто­ва зна­ња

Оце­њи­ва­ње је је­дан од нај­сло­же­ни­јих про­бле­ма са ко­ји­ма се су­сре­ће на­став­ник у сва­ко­днев­ном по­слу. У од­го­во­ру на пи­та­ње да ли је успех ствар­на ме­ра уче­ни­ко­вих и на­став­ни­ко­вих ре­зул­та­та ра­да у на­ста­ви, мо­гу се за­па­зи­ти и ова­кве из­ја­ве:

На осно­ву уче­ни­ко­вог од­го­во­ра ко­ји за­ви­си од свих ових скри­ве­них чи­ни­ла­ца, на­став­ник до­но­си ко­на­чан суд о уче­ни­ко­вом зна­њу и утвр­ђу­је оце­ну. Али, иако на­став­ник же­ли да бу­де објек­ти­ван и пра­ве­дан, ње­гов суд ипак мо­ра би­ти су­бјек­ти­ван, јер се на­став­ник не мо­же осло­бо­ди­ти сво­је лич­но­сти и све­га оно­га што она но­си у се­би. Због то­га на­став­ни­ков суд та­ко­ђе за­ви­си од су­бјек­тив­них мо­ме­на­та ме­ђу ко­ји­ма тре­ба спо­ме­ну­ти при­ро­ду кри­те­ри­ја и кри­тич­но­сти, па мо­мен­тал­но рас­по­ло­же­ње, ра­ни­је ми­шље­ње о уче­ни­ку, на­кло­ност пре­ма не­ком де­лу гра­ди­ва, или пре­ма не­ком пред­ме­ту, па је те­шко го­во­ри­ти о објек­тив­но­сти са­ме оце­не.

У сво­јој сту­ди­о­зној рас­пра­ви о про­бле­му оце­њи­ва­ња, проф. Пот­ко­њак ис­ти­че сле­де­ће:

„Пи­та­ње ва­жно­сти и нео­п­ход­но­сти оце­њи­ва­ња уче­ни­ка, про­це­њи­ва­ње ре­зул­та­та вас­пит­но-обра­зов­ног ра­да шко­ле, ми­сли­мо да се уоп­ште не мо­же по­ста­ви­ти. Али се мо­ра по­ста­ви­ти да ли са­да­шњи си­стем оце­њи­ва­ња од­го­ва­ра за­хтје­ви­ма на­ше пе­да­го­ги­је и, ако не од­го­ва­ра, шта тре­ба пред­у­зе­ти да се он из­ми­је­ни, од­но­сно, од че­га тре­ба ићи при из­во­ђе­њу јед­ног но­вог, бо­љег си­сте­ма оце­њи­ва­ња уче­ни­ка?“ (Пот­ко­њак, 1972: 2 – 21.)

На­став­ни те­сто­ви са­мо де­ли­мич­но мо­гу да удо­во­ље за­хтје­ви­ма про­ве­ра­ва­ња и оце­њи­ва­ња уче­ни­ка ко­ји про­из­и­ла­зе из ци­ља и за­да­та­ка вас­пи­та­ња и обра­зо­ва­ња. То зна­чи да се не ра­ди о за­мје­њи­ва­њу јед­ног си­сте­ма дру­гим, већ о тра­же­њу ре­ше­ња ко­ја ће да­ти бо­ље ре­зул­та­те."...На­став­ни те­сто­ви ме­ре са­мо јед­но по­ље уче­ни­ко­ве де­лат­но­сти, јед­ну стра­ну ње­го­ве лич­но­сти. Али, ма ко­ли­ко та стра­на би­ла јед­но­стра­на они има­ју пред­ност јер пру­жа­ју мо­гућ­ност да се оце­ни лич­ност уче­ни­ка." (Исто, стр. 20.).

Са­мо до­бри, а то зна­чи те­сто­ви ко­ји су у до­вољ­ној ме­ри *ва­лид­ни, по­у­зда­ни, дис­кри­ми­на­тив­ни, објек­тив­ни и при­ме­ре­ни пси­хо фи­зич­ким мо­гућ­но­сти­ма уче­ни­ка,* пред­ста­вља­ју пра­ви мер­ни ин­стру­мент ко­ји омо­гу­ћа­ва ме­ре­ње на­став­них ре­зул­та­та.

Те­сто­ви зна­ња са та­квим мер­ним ка­рак­те­ри­сти­ка­ма пред­ста­вља­ју мер­ни ин­стру­мент ко­ји успе­шно ели­ми­ни­ше су­бјек­тив­не и дру­ге фак­то­ре кла­сич­ног оце­њи­ва­ња и ис­пи­ти­ва­ња. По­мо­ћу та­квих те­сто­ва мо­гу­ће је ре­ша­ва­ти сле­де­ће про­бле­ме:

– ди­јаг­но­сти­ци­ра­ње зна­ња,

– те­сти­ра­ње зна­ња и оце­њи­ва­ње уче­ни­ка,

– уве­жба­ва­ње уче­ни­ка,

– ко­ри­шће­ње у про­свет­но-пе­да­го­шке свр­хе и

– ко­ри­шће­ње у свр­ху про­фе­си­о­нал­не орен­та­ци­је (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 55).

У ко­ри­шће­њу те­сто­ва зна­ња тре­ба из­бе­ћи за­стра­ши­ва­ње, а по­го­то­ву не­струч­но ко­ри­шће­ње и по­гре­шно ту­ма­че­ње ре­зул­та­та. Још су Тхор­нде­и­ке и Ха­ген под­вла­чи­ли да кон­струк­ци­ја, ко­ри­шће­ње и ту­ма­че­ње те­сто­ва зна­ња зах­те­ва­ју то­ли­ко зна­ња и умје­шно­сти као пи­са­ње до­бре пје­сме. Са­ста­вља­ње те­сто­ва зна­ња је ду­го­тра­јан по­сао ко­ји, по­ред оста­лог, иза­зи­ва ве­ли­ке ма­те­ри­јал­не из­дат­ке. За­то тај по­сао тра­жи тим­ски рад. По­себ­ну струч­ност зах­те­ва об­ра­да по­да­та­ка до­би­је­них те­сто­ви­ма зна­ња.

Ком­би­но­ва­но оце­њи­ва­ње

Да би се из­бе­гле јед­но­стра­но­сти и сви не­до­ста­ци по­је­ди­них на­чи­на оце­њи­ва­ња, ко­ри­сти се ком­би­но­ва­но оце­њи­ва­ње. Ко­ри­шће­њем ком­би­на­ци­ја ви­ше вр­ста оце­њи­ва­ња по­сти­же се мно­го; уче­ник се пра­ти и по­сма­тра са ра­зних стра­на, та­ко да се на­став­ни­ку пру­жа мо­гућ­ност да стек­не це­ло­ви­ти­ју сли­ку и да објек­тив­ни­је вред­ну­је и оце­њу­је уче­ни­ка. Објек­тив­ност у оце­њи­ва­њу по­зи­тив­но де­лу­је на мо­ти­ва­ци­ју уче­ни­ка за да­ље на­пре­до­ва­ње у уче­њу и ра­ду.

Сви при­ме­ри ко­ји сле­де пре­у­зе­ти су из: Ка­ча­пор, С., Ви­ло­ти­је­вић, М., Кун­да­чи­на, М. (2005): *Уми­је­ће оци­је­њи­ва­ња*. Уни­вер­зи­тет Џе­мал Би­је­дић у Мо­ста­ру, Фа­кул­тет ху­ма­ни­стич­ких на­у­ка и Ме­ђу­оп­штин­ски пе­да­го­шки за­вод у Мо­ста­ру, стр. 54 – 55.

Та­ко, на при­мер, у не­ким зе­мља­ма се, на кра­ју школ­ске го­ди­не и на за­вр­шет­ку од­ре­ђе­ног ступ­ња шко­ло­ва­ња, да­је број­ча­на оце­на, али у ком­би­на­ци­ји са оп­штом пи­сме­ном оце­ном и су­дом о успе­ху и на­пре­до­ва­њу уче­ни­ка. (При­мер: Ње­мач­ка и Швед­ска).

У дру­гим зе­мља­ма се, пак, опи­сна оце­на ком­би­ну­је са си­сте­мат­ски раз­ра­ђе­ним ска­ла­ма вред­но­ва­ња и за­јед­нич­ком гло­бал­ном оце­ном за сва­ку ком­по­нен­ту из­ра­же­ну по­мо­ћу сло­ва: **А-**из­ван­ре­дан, **Б-**из­над про­сје­ка, **Ц-про­се­чан**, **Д**-про­ла­зи, **Ф**-ни­је про­шао(при­мер, не­ке зе­мље САД), или **Фx**-од­ли­чан, **Вг**-вр­ло до­бар, **Г**-до­бар, **Ф**-до­во­љан, **В**-слаб, (при­мер, Ен­гле­ска)

Ни­је­дан вид оце­њи­ва­ња ни­је пре­по­руч­љи­во фа­во­ри­зо­ва­ти у сми­слу да он бу­де је­ди­ни.

Оце­њи­ва­ње тре­ба схва­ти­ти као жив, вр­ло де­ли­ка­тан и сло­жен про­цес. С то­га му тре­ба при­ла­зи­ти са пу­но про­у­ча­ва­ња, са пу­но так­та и уз стал­но ода­би­ра­ње на­чи­на у за­ви­сно­сти од уче­ни­ка, на­став­ни­ка и на­став­них са­др­жа­ја.

Оце­њи­ва­ње се мо­ра тре­ти­ра­ти као вид по­ка­зи­ва­ња, под­сти­ца­ња и упу­ћи­ва­ња уче­ни­ка у њи­хо­вом раз­вит­ку и пру­жа­њу све­стра­не по­мо­ћи том раз­вит­ку. Оно не сми­је би­ти са­мо се­би циљ, ни­ти из­дво­је­но из на­став­ног про­це­са.

Оце­њи­ва­ње се не сми­је ни пот­це­њи­ва­ти ни­ти пре­це­њи­ва­ти. Ње­му се мо­ра да­ти пра­во мје­сто у на­ста­ви и вас­пи­та­ва­њу ка­ко би се на пра­ви на­чин мо­гао пра­ти­ти вас­пит­но-обра­зов­ни про­цес.

Пе­да­го­шки зна­чај оце­њи­ва­ња

Пра­ће­ње раз­во­ја, на­пре­до­ва­ње уче­ни­ка, оства­ру­је се зна­чај­ним де­лом и у об­ли­ку оце­на, тј. оце­њи­ва­њем. Оце­њи­ва­ње је по­ста­ло сред­ство за оства­ри­ва­ње ци­ља и за­да­та­ка шко­ле. Са­вре­ме­но дру­штво шко­ли на­ме­ће све сло­же­ни­је ци­ље­ве и за­дат­ке, те је сто­га и овај аспект ра­да шко­ле све сло­же­ни­ји.

Да би оце­њи­ва­ње мо­гло од­го­во­ри­ти та­ко сло­же­ним за­хтје­ви­ма дру­штва и шко­ле, оно мо­ра од­го­во­ри­ти на сле­де­ће за­дат­ке:

– да по­ди­же оп­шти ква­ли­тет зна­ња и ква­ли­тет ра­да шко­ле;

– да кла­си­фи­ку­је успех и вла­да­ње сва­ког по­је­ди­нач­ног уче­ни­ка;

– да по­ма­же уче­ни­ци­ма у от­кла­ња­њу те­шко­ћа у про­це­су уче­ња;

– да раз­ви­ја здра­ве ин­тер­пер­со­нал­не од­но­се у уче­нич­ком ко­лек­ти­ву;

– да ства­ра усло­ве за здра­ве кри­тич­ке од­но­се пре­ма соп­стве­ном ра­ду и по­стиг­ну­ћу (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 59).

Оце­њи­ва­ње је са­став­ни дио на­став­ног про­це­са. За­то оно тре­ба да до­при­не­се ре­ша­ва­њу ци­ља и за­да­та­ка ко­је дру­штво по­ста­вља шко­ли, те му тре­ба од­ре­ди­ти пра­во мје­сто у про­це­су на­ста­ве. Шко­ла има ве­о­ма кон­кре­тан дру­штве­ни за­да­так: вас­пи­та­ње уче­ни­ка у ин­те­лек­ту­ал­ном, мо­рал­ном, естет­ском, рад­но-тех­нич­ком и фи­зич­ко-здрав­стве­ном по­гле­ду. За­то и оце­њи­ва­ње мо­ра има­ти вас­пит­ну функ­ци­ју. Оце­на мо­ра ути­ца­ти на во­љу уче­ни­ка, тј. под­сти­ца­ти на рад. Вас­пит­на вред­ност оце­не са­сто­ји се, та­ко­ђе, и у под­сти­ца­њу уче­ни­ка на уред­ност, тач­ност, пре­ци­зност, упор­ност, ис­трај­ност, до­след­ност и дру­ге по­зи­тив­не осо­би­не ко­је га­ран­ту­ју по­сти­за­ње ци­ља.

Да би оце­на вас­пит­но де­ло­ва­ла, она мо­ра би­ти при­род­на по­сле­ди­ца про­су­ђи­ва­ња зна­ња и ни­воа по­стиг­ну­ћа уче­ни­ка. То зна­чи да она мо­ра би­ти увер­љи­ва и ја­сна, ка­ко за уче­ни­ка, та­ко и за на­став­ни­ка и уче­нич­ког ро­ди­те­ља.

Ве­о­ма је ва­жна и дру­штве­на функ­ци­ја оце­не. То уто­ли­ко пре што шко­ла при­пре­ма струч­ња­ке раз­ли­чи­тих про­фи­ла за оба­вља­ње раз­ли­чи­тих дру­штве­них функ­ци­ја. Од ни­воа сте­че­них зна­ња, ве­шти­на и на­ви­ка, као и од вас­пит­не функ­ци­је шко­ле, од­но­сно сте­пе­на вас­пи­та­но­сти, за­ви­си­ће и оп­шти раз­вој дру­штва. За­то у про­це­су оце­њи­ва­ња тре­ба из­бе­ћи сва­ку јед­но­стра­ност и фор­ма­ли­зам.

Дру­гим ре­чи­ма, успех је по­ка­за­тељ сте­пе­на оства­ре­но­сти ци­ља и за­да­та­ка шко­ле, од­но­сно, сте­пе­на оспо­со­бље­но­сти мла­дог чо­ве­ка за жи­вот, тј. ње­го­ве спо­соб­но­сти да се укљу­чи у про­из­вод­не и дру­ге дру­штве­не од­но­се.

Фак­то­ри ко­ји ути­чу на оце­њи­ва­ње

Нео­п­ход­ни су сле­де­ћи фак­то­ри да би се оба­вио про­цес оце­њи­ва­ња:

– на­став­ник (оце­њи­вач, ли­це ко­је оце­њу­је),

– уче­ник (ли­це ко­је се оце­њу­је),

– на­став­ни са­др­жа­ји (оно што се оце­њу­је, зна­ња, по­стиг­ну­ћа, ве­шти­не, на­ви­ке, прак­тич­не опе­ра­ци­је),

– си­стем оце­на (ну­ме­рич­ко, опи­сно, вер­бал­но и сл.) (Ка­ча­пор, Ви­ло­ти­је­вић, Кун­да­чи­на, 2005: 57)

Ме­ђу­тим, про­цес оце­њи­ва­ња пре све­га за­ви­си од две вр­сте фак­то­ра. То су фак­то­ри ко­ји по­ти­чу од *уче­ни­ка* и фак­то­ри ко­ји по­ти­чу од *на­став­ни­ка*.

На­став­ник као фак­тор оце­њи­ва­ња

Број­ни на­став­ни­ци оце­ном об­у­хва­та­ју са­мо *ко­ли­чи­ну*, тј. кван­ти­тет зна­ња. Исто та­ко мно­ги на­став­ни­ци у оце­ну укљу­чу­ју за­ла­га­ње и ин­те­ре­со­ва­ње уче­ни­ка. За из­ве­стан број на­став­ни­ка ва­жну ком­по­нен­ту оце­њи­ва­ња пред­ста­вља уче­ни­ко­ва ин­те­ли­ген­ци­ја. Дру­гим ре­чи­ма, не по­сто­ји пот­пу­но сла­га­ње ме­ђу на­став­ни­ци­ма о то­ме шта све тре­ба да са­др­жи успех.

На­став­ни­ци се раз­ли­ку­ју и по ак­тив­но­сти­ма, од­но­сно, соп­стве­ном ан­га­жо­ва­њу у про­це­су оце­њи­ва­ња. Не­ки на­став­ни­ци за­јед­но са уче­ни­ком уче­ству­ју у пру­жа­њу од­го­во­ра, па чак и са­ми од­го­ва­ра­ју на соп­стве­на пи­та­ња, дру­ги по­ста­вља­ју пот­пи­та­ња, док је ве­ли­ки број оних на­став­ни­ка ко­ји по­ста­ве пи­та­ња и мир­но че­ка­ју од­го­во­ре.

Би­тан фак­тор ко­ји по­ти­че од на­став­ни­ка, а ко­ји ре­ме­ти објек­тив­ност оце­њи­ва­ња, је­сте то ка­ква пи­та­ња по­ста­вља на­став­ник. Не­ки на­став­ни­ци по­ста­вља­ју уоп­ште­на пи­та­ња ко­ја омо­гу­ћа­ва­ју пру­жа­ње "ши­ро­ких" од­го­во­ра, дру­ги на­став­ни­ци по­ста­вља­ју пре­ци­зна, крат­ка пи­та­ња, ко­ја зах­те­ва­ју кон­кре­тан и пре­ци­зан од­го­вор. По­се­бан про­блем пред­ста­вља то што се до­га­ђа да на­став­ник по­ста­ви уче­ни­ку ма­ли број пи­та­ња та­ко да од­го­во­ри ко­је уче­ник пру­жи не пред­ста­вља­ју пра­ву сли­ку о зна­њу уче­ни­ка. Исто та­ко су че­сте си­ту­а­ци­је да је уче­ник са­вла­дао го­то­во це­ло на­став­но гра­ди­во, а на­став­ник му слу­чај­но или на­мер­но, по­ста­ви пи­та­ње из де­ла гра­ди­ва ко­је ни­је или је сла­бо об­ра­дио.

Смет­ња објек­тив­ном оце­њи­ва­њу је и не­мо­гућ­ност упо­ре­ђи­ва­ња од­го­во­ра раз­ли­чи­тих уче­ни­ка - на иста пи­та­ња. Ова смет­ња је на­ро­чи­то из­ра­же­на у усме­ном ис­пи­ти­ва­њу, ко­је је и нај­че­шће, у мно­гим шко­ла­ма го­то­во и је­ди­но.

Са­став оде­ље­ња по ква­ли­те­ту, од­но­сно по успе­ху уче­ни­ка, та­ко­ђе је би­тан фак­тор. Због то­га сва­ка оце­на са­др­жи ви­сок сте­пен ре­ла­тив­но­сти; иста оце­на из јед­ног оде­ље­ња не зна­чи да би би­ла и у не­ком дру­гом оде­ље­њу и обр­ну­то. Исто та­ко исте оце­не у раз­ли­чи­тим шко­ла­ма су бит­но раз­ли­чи­те.

На нај­ве­ћи број на­став­ни­ка, у тре­нут­ку до­но­ше­ња од­лу­ке за упи­си­ва­ње оце­не, бит­но ути­чу дру­ге оце­не ко­је уче­ник има (оце­не из дру­гих пред­ме­та). Ову по­ја­ву смо већ опи­са­ли као "ха­ло ефе­кат".

Уче­ник као фак­тор оце­њи­ва­ња

Ка­да је реч о уче­ни­ку као фак­тор оце­њи­ва­ња, у пр­вом ре­ду се ми­сли на ње­го­во зна­ње. Ме­ђу­тим, по­ред зна­ња (зна­ње схва­ће­но као усво­је­ност *чи­ње­ни­ца* - кон­крет­но­сти о објек­тив­ној ствар­но­сти и *ге­не­ра­ли­за­ци­ја*- оп­што­сти, тј. де­фи­ни­ци­ја, пра­ви­ла, ал­го­ри­та­ма, за­ко­на итд.(По­љак, 1980: 15). на оце­њи­ва­ње ути­че и уче­ни­ко­ва спо­соб­ност вер­бал­ног из­ра­жи­ва­ња. Бо­љи ути­сак на на­став­ни­ка оста­вља­ју ело­квент­ни уче­ни­ци ко­ји зна­ју да се из­ра­зе и са­оп­ште шта зна­ју. Број­ни уче­ни­ци зна­ју ве­што да ис­ко­ри­сте и из­ве­сне зна­ко­ве ко­је да­је на­став­ник, (као што су кли­ма­ње гла­вом, одо­бра­ва­ње од­го­во­ра, крет­ња, ми­ми­ка, гест и сл.) што им слу­жи као орен­та­ци­ја о то­ме да ли до­бро од­го­ва­ра­ју или не.

**[ЛИТЕРАТУРА](http://pspasojevic.blogspot.rs/2011/04/blog-post_1760.html)**

1.      Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи,* Београд: Учитељски факултет.

1. Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе.* Београд: Научна књига, Педагошка академија.

3.      Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 3*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет у Београду.

1. Вилотијевић, М. (2004): Од традиционалног ка комплексном вредновању. у: *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, Београд, ИПА Филозофског факултета и Уцитељски факултет, Ужице, стр. 245–254;

5.      Гојков, Г. (1997): *Докимологија*. Београд: Учитељски факултет, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

6.      Ђорђевић, Б. (1995): Даровити ученици и (не)успех. Београд : Учитељски факултети Београд, Ужице, Врање, Јагодина и Сомбор (Заједница учитељских факултета).

1. Ђорђевић, Д. (1984). *Педагошка психологија*. Горњи Милановац: Дечије новине.
2. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава : организација и облици*. Београд: Научна књига.

9.      *Закон о уџбеницима и другим наставним средстима*. Службени гласник РС, бр. 72/2009.

1. Илић, С. (2007). *Како постати добар наставник*. Београд: Драслар партнер.

11.  Јовановић, Б. (1997): Педагошке претпоставке осавремењивања школе. *Зборник радова*, 1, Јагодина, стр. 9-28.

12.  Јовановић, Б. (1998): *Школа и васпитање*. Јагодина: Учитељски факултет.

13.  Качапор, С., Вилотијевић, М., Кундачина, М. (2005): *Умијеће оцијењивања*. Мостар: Универзитет Џемал Биједић у Мостару, Факултет хуманистичких наука и Међуопштински педагошки завод у Мостару.

1. Мандић, П., Вилотијевић, М. (1980): *Вредновање рада у школи*. Сарајево: Свјетлост.

15.  Недић, В. (1960): Описно оцењивање у наставној пракси. *Настава и васпитање*, Београд, стр. 527-532.

16.  Н­ик­олић, Ра­дм­ила (1998): *Ко­нт­ин­у­итет усп­еха уч­ен­ика осно­вне шк­оле*. Б­е­оград: И­нст­итут за п­ед­аг­ог­ију и а­ндр­аг­ог­ију Ф­ил­озо­фског ф­аку­лт­ета Б­е­оград.

17.  Основе демократског школског менаџмента, Finnish Co-operation in the Education Sector Bosnia and Herzegovina 2003-2006; Ministry of Foriegn Afairs of Bosnia and Herzegovina, Ministry of Foriegn Afairs of Finland).

18.  *Пегагошка енциклопедија 1, 2* (1989), Завод за уџбенике и на­ставна средства, Београд; ИРО „Школска књига”, За­греб; СОУР „Свјетлост“, ООУР Завод за уџ­бенике и наставна сред­ства, Сарајево; Републич­ки завод за унапређива­ње васпитања и образова­ња, ООУР Издавање уџ­беника и уџбеничке лите­ратуре, Титоград; Завод за издавање уџбеника, Нови Сад.

19.  Pedagoški rečnik, (1967),.Glavni i odgovorni urednik i Predgovor: Radovan Teodosić. Članovi redakcije: Nikola Vučenov i dr. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd .

20.  Петрић, Д. (1960): Описно оцењивање. *Настава и васпитање*, Београд, стр. 524-526.

1. Пешикан, А., Јанковић-Антић, С. (1998). Анализа уџбеника и радне свеске за предмет познавање друштва за IV разред основне школе. *Психологија*, 31(1-2), 137-152.

22.  Пољак. В. (1999): *Дидактика*. Загреб: Школска књига

23.  Поткоњак, Н. (1972): *Вредновање рада у основној школи*. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.

24.  *Правилник о студентском вредновању педагошког рада наставника*. Службени гласник РС“, број 76/05, „Гласник Универзитета у Београду“, број 131/06

25.  Продановић, Т. (1966): *Основи дидактике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

26.  Рајстон Д. Р. (1966): *Вредновање у савременом образовању*. Београд: Вук Караџић.

1. Станојевић, Д. (2009). Како бити успешан наставник географије. *Глобус*, 40(34), 145-150.
2. Стојаковић, П. (1998): Блумова таксономија васпитних циљева у когнитивном подручју и њен значај за ефикаснију индивидуализацију наставе и учења. Београд, *Педагогија*, бр. 4, стр. 1–15;
3. Трој, Ф: (1957): *Прилог питању проверавања знања и оцењивања ученика у нашим школама*. Београд: Просвета.
4. Хавелка Н., Хебиб Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање и развој ученика*. Београд, Министарство просвете и спорта.
5. Шегула, И. (1965): *Описно оцјењивање – нова педагошка квалитета*. Педагогија, Београд, стр. 153-155.