

EVALUATION OF STUDENTS' LEARNING UNDER THE PRISM OF EXPECTED OUTCOMES

Teuta SHABANI¹

Suzana NIKODINOVSKA BANCOTOVSKA²

Abstract

Evaluation is recognized as a comprehensive, systematic and purposeful process that is an integral part of teaching and learning. Evaluation procedures must be based on the prescribed learning outcomes and evolve from the instructional strategies implemented to realize these outcomes. They must also enable a teacher to provide an accurate, reliable and justifiable evaluation which reflects students' progress and achievement.

Successful evaluation should be based on the following policies: 1. Student evaluation practices will be based on a philosophy of education which respects the uniqueness of each child and be conducted according to current educational theory and practice. 2. Evaluation will consist of (a) pre-instructional, (b) formative and (c) summative activities. 3. Evaluation represents performance in relation to stated outcomes from the affective, cognitive and psychomotor domains. Outcomes and evaluation procedures must be clearly stated and communicated to students. 4. Process and product objectives will be evaluated. 5. Differentiated evaluation will be employed to accommodate students with special needs. 6. For summative evaluation, grades will indicate performance in relation to the stated outcomes.

Formative evaluation focuses upon the process as well as the products of learning. Summative evaluation is used to assess and report student achievement. Such evaluative data, gathered through various sources, can provide a comprehensive picture of student achievement in progress. A balance must be struck between product and process evaluation. When product becomes an end in itself, the balance between product and process is upset, and process is a slighted partner. When a balance has been struck between product and process, evaluation becomes comprehensive and complete. The extent to which students know and comprehend things, and the extent to which they can do such things as think autonomously, use prior knowledge to solve new problems and make decisions are considered integral in this evaluative scheme.

Teachers across the world are charged with the responsibility of producing core learning outcomes for primary school curricula. However, much educational theory exists which deliberates the value of learning outcomes in education.

Assessment for many of us has been an emotional experience and it is not surprising that we should reject facing children with such experiences too early in their lives.....so very important in the process of including pupils in the process of self-assessment. This paper also explores the issue of self-assessment in primary school and seeks to demonstrate that the principle of assessment as first and foremost the responsibility of the learner is both valid and can be realistically applied in education from the early years. Having reviewed the arguments for self-assessment in terms of the important part reviewing can play in promoting learning, the paper considers how pupils may be trained in the skills of self-assessment and illustrates various ways in which young children can assess their own progress. Evaluation must be based on outcomes which represent goals for students. These goals then can provide a basis for student evaluation.

Keywords: *evaluation, students' learning, formative assessment, teachers, expected outcomes.*

¹, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" Skopje, Macedonia, teuta25@yahoo.com

² Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" Skopje, Macedonia

ВРЕДНУВАЊЕ НА УЧЕЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ НИЗ ПРИЗМАТА НА ОЧЕКУВАНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

Во текот на целиот живот постојано трагаме по најдобри начини за реализација на сопствениот потенцијал. За да го постигнеме тоа, потребно е да ја утврдиме насоката во која сакаме да се движиме и она што треба да го постигнеме. Изјавите во врска со она што сакаме да го постигнеме ги претставуваат нашите цели, кои, за да ги достигнеме, треба да ги поврземе со такви активности и ситуации кои ќе нè доведат до нивното остварување. Еден успешен наставник го карактеризира токму свеста за тоа кои се неговите цели кои сака да ги постигне со одделни ученици и со одделението во целина, да размислува јасно за нив и да биде јасен и концизен во нивното формулирање и соопштување, односно во нивно преведување во очекувани резултати од учењето на учениците.

Следење, проверување, испитување, оценување, вреднување – основни поими и процеси поврзани со целите на наставата

Во текот на изминатите неколку децении, фразата „обем и редослед“ се заменија со изразот „вертикална артикулација“ која, за разлика од обемот и редоследот, повеќе се фокусира кон целите на учењето, отколку на темите, со тоа што самите цели на учењето додаваат глагол на темата. Во поново време има тенденција на воведување на изразот „вертикално усогласување“, кој слично на вертикалната артикулација, се занимава со редоследот на целите на учењето, а не со темите. Меѓутоа, вертикалното порамнување го одредува редоследот не само на целите на наставата, туку и на поучувањето, учењето и оценувањето, како неразделни делови на наставниот процес. За кој и да е термилошки поим се определуваме, целта е иста: начините на кои очекувањата на учењето и искуството се менуваат во текот на времето, така како што учениците се движат кон образовниот систем.

За да донесуваат соодветни оценки, бројчани или описни, најголемиот број наставници се потпираат на информации добиени преку проверување и испитување на различните активности на нивните ученици. Следењето, проверувањето, испитувањето се процеси преку кои се добиваат или се собираат информации, додека евалуацијата (оценувањето) е судот кој се носи врз основа на информациите кои ни се на располагање. Дистинкцијата помеѓу вреднувањето и испитувањето е особено значајна кога одлучуваме за тоа како најдобро да ги наградиме нашите ученици за нивното учење и постигања во наставата. Двајца наставници при преглед на идентични резултати од испитување на ист ученик можат да дадат сосема различни оценки, со што се доведува во прашање кредибилноста на оценките кои им ги даваме на учениците. Уште понеразбирлива е ситуацијата кога еден ист наставник може да оцени иста изведба или активност различно кај различни ученици. Поради проблемите поврзани со вреднувањето на постигањата на учениците во наставата, во продолжение ќе се обидеме да дадеме наша препорака за поврзувањето на процесот на вреднување со планираните цели на наставата, односно со очекуваните резултати од учењето на учениците.

Проверувањата се разликуваат меѓу себе според степенот на формалност. Затоа овој процес најчесто ги содржи моментите на: следење, набљудување, испитување, оценување и вреднување, во кои се менува формалниот и неформалниот приод при мерење на постигањата на учениците: во одреден момент наставникот решава дали ќе користи само набљудување на одредена дискусија која се одвива од стана на учениците, дали ќе бара од нив да истражуваат нешто или, пак, ќе ги тестира за да го мери нивното знаење. Кој метод на формално или неформално проверување ќе користи наставникот, зависи од тоа кој очекуван резултат од учењето на учениците сака да го мери или која наставна цел сака да ја утврди како усвоена од страна на неговите ученици.

Се поставува прашањето: „Зошто е потребно да се дефинираат наставни цели и очекувани резултати?“

Не е тешко да се утврди дека тие имаат одредени функции, кои треба да им бидат јасни на сите наставници, а тоа се:

- да се избераат соодветни наставни ресурси;
- да се избераат и симулираат соодветни наставни ситуации;
- да се дизајнираат соодветни оценки (бројчани или описни);
- да се подобри комуникацијата помеѓу сите фактори на наставата, вклучувајќи ги тука и родителите (да се пишуваат целите на наставата во стандардна форма и со прецизен вокабулар, разбирлив за сите субјекти заинтересирани за учењето на учениците).

Освен овие функции на целите на наставата, на наставникот треба да му биде јасна структурата и архитектурата на наставните цели и на очекуваните резултати од учењето, односно да го земаат предвид фактот дека тие постојат на повеќе нивоа. За наставникот и вреднувањето на учењето на учениците е важно да знае да формулира јасни, едноставни, декларативни реченици во форма субјект-глагол-предмет. Таквите цели се тесни, дневно или часовно планирани и се поврзани со планот за дневните наставни активности. Од голема важност е да се сфати разликата меѓу целите и активностите на учењето. Целите на учењето ги специфицираат посакуваните крајни резултати, односно од нив произлегуваат очекуваните резултати од учењето, додека активностите се средства преку кои треба да се постигнат тие резултати. Во практиката често пати се случува да не се прави лесно разлика меѓу целите и активностите иако дистинкцијата помеѓу нив е јасна.

Исто така, при целиот овој процес, а многу поврзано со проверувањето, оценувањето и вреднувањето е и одредувањето на целите на учењето. Тоа е она што ние како наставници сакаме да го научат нашите ученици, односно тие се очекувани резултати од учењето на учениците кои се појавуваат во форма на мерливи и конкретни наставни активности.

Истражувањата покажуваат дека кај успешните наставници постои концензус околу наставните цели и очекуваните резултати кои се приоритетни, спремност за организирање на беспрекорно поучување, како и постоење на позитивен став кон учениците и нивните залагања да ги достигнуваат очекуваните резултати. Наставниците кои ги стимулираат учениците во достигнување на повисоки наставни цели, ја прифаќаат и одговорноста за тоа. Тие веруваат дека нивните ученици се способни да учат, а наставниците се способни да ги следат на патот кон остварување на индивидуалните очекувани резултати.

Сознанието што го има наставникот за можностите на учениците (што можат тие да постигнуваат) има тенденција да одредува тоа што наставникот се залага да го стимулира кај учениците и тоа што учениците очекуваат од самите себе. Затоа наставникот треба да формулира барања кои се повисоки но секогаш реално достижни за учениците. Таквите барања (очекувани резултати) треба да рефлектираат вистинска верба во тоа што може да се постигне од страна на учениците и да се третираат како цели кон кои треба да стремат учениците.

Многу е битно наставникот да определува цели за одделението и за секој ученик одделно или цели на неколку нивоа, значи да определува минимум цели кои се остварливи од учениците. Понатаму, наставникот треба да одредува степен на % на напредувањето на учениците за да одредува колку може да напредува одделението во целина или учениците одделно во одреден временски период; постојано да реформулира очекувани резултати за одделни ученици во склад со нивниот напредок кој го следи одблизу. Како и да оди процесот на усвојување на очекуваните резултати, наставникот треба од учениците да очекува доволен напредок кој ќе се разликува од напредокот во минатото, од претходното ниво. Ова подразбира секој ученик да се вклучува активно во процесот на учење и во останатите наставни активности за постојано да се стреми кон повисоки очекувани резултати, со помош на наставникот.

Кога наставникот реализира индивидуално поучување или кога ги ориентира учениците, тој треба да го става акцентот на постигањата на учениците во споредба со неговото претходно индивидуално ново, а не да го споредува со нивото на неговите соученици или со утврдените стандарди. Ова овозможува да се дијагностицираат потешкотиите во патот кој го поминува ученикот и да им помогне да се доближат индивидуално кон очекуваните резултати од учењето.

Следење на напредокот на учениците во наставата

Ако наставникот реализира настава или работи со група ученици на еден час или подолг временски период, а учениците остануваат со исто знаење или не можат да сторат ништо повеќе од она пред да започне предавањето, тогаш прашањето е дали наставникот воопшто држел настава. Одговорот во овој случај ќе биде негативен, наставата претпоставува учење, а учењето значи случување промени кај учениците во времето кога наставникот „се обидува“ да предава. За да откриеме дали сме предавале, секогаш го следиме напредокот на учениците кон очекуваните резултати, нив самите ги прашуваме што и колку научиле денес, оваа тема, овој период. Во овој момент лесно можеме да утврдиме за нас како наставници дали само сме се занимавале со наставна работа или и сме поучувале.

За полесно одредување на нивоата каде сме и каде сакаме да стигнеме, многу ни помага Блумовата таксономија на целите на наставата, каде експлицитно се формулирани начините на кои се очекува учениците да се променат низ образовниот процес. Тука и најјасно се покажува поврзаноста помеѓу наставните цели, наставниот процес и оценувањето воопшто: целите се индикатори како сакаме учениците да ги променат нивните знаења, мисли, ставови, способности, вештини, вредности, однесување; наставата со соодветните наставни ситуации го овозможуваат овој процес за на крајот од севкупниот процес, вреднувањето да определува дали и до кој степен се случила посакуваната промена. Ако промените се очекувани, како амбициозни наставници ќе тежнееме кон посложени промени, во спротивно, нашиот фокус мора да остане во специфичните области каде се јавуваат слабостите.

За да ја провериме промената, мораме да тргнеме од временската рамка: целите планирани за утре, мораат да произлегуваат од тоа што ученикот го знае и умее денес, значи да постои поврзаност помеѓу нив. Но, во практиката честопати се случува одредени наставни цели да се усвојуваат не во предвиденото време за тоа, туку покасно. Кога јазот помеѓу сегашното постигнување на учениците и целите кои сме ги поставиле е толку голем што нема да може да се надмине во предвидениот период, веројатноста на постигнување на целите е сосема мала. Во ситуација кога имаме неуспех во постигнување на целите, не значи дека не дошло до учење. Како заклучок може да се каже дека ако не постои разлика помеѓу сегашноста и иднината, воопшто и не дошло до учење затоа што ученикот веќе ја совладал поставената цел. Доколку разликата е поголема, сепак може да се дојде до одредени резултати во учењето, но не такви кои би значеле остварување на целта. На прашањето: „Колкав треба да биде јазот помеѓу нашите цели и моменталните постигнувања на учениците?“, рускиот психолог Виготски одговорил со помош на неговата позната „зона за приближен развој“, која, всушност, е дистанца меѓу она што ученикот веќе го научил и она што може да го научи со водење или со помош на возрастните или наставникот во одреден временски период. Бидејќи учењето е оптимално во рамки на зоната на приближен развој, целите треба да се поставени во рамките на оваа зона.

Обично во образованието среќаваме две групи на ученици: ориентација кон оценката (работа, учење за да се добие одредена оценка), или ориентација кон учењето (работа за да се стекнат одредени знаења и вештини). Оние кои се ориентирани кон добивање оценка се, исто така, во одреден степен заинтересирани за учење, но дошле до сознание дека вистинската вредност на образовниот процес е оценката која ќе ја добијат во учењето, а не стекнатото знаење. Од друга страна, учениците ориентирани кон знаењето работат вредно и напорно, не престануваат да учат и кога ќе се соочат со тешкотии или фрустрации и се подготвени да преземаат ризици. Повеќето истражувања, направени поврзано со овие проблеми, наведуваат некои заеднички карактеристики на двете групи ученици.

-Ученици насочени кон учење: главниот интерес е совладување на содржината и целите, подготвени се за преземање тешки задачи што ги надминуваат нивните моментални способности, на грешките гледаат како на можности за учење итн.

-Ученици насочени кон оценки: главниот интерес е да се прикажат како способни или подобри од другите за да ги заслужат посакуваните оценки, се држат до задачите што им се познати и кои можат да се остварат со минимален напор, на грешките гледаат како на доказ за својата неспособност па затоа настојуваат да ги избегнат итн.

Поврзување на методите и техниките за испитување со целите на учењето

Вреднувањето треба да се смета за составен дел од наставниот процес. Резултатите од вреднувањето треба да се анализираат за да се верификува кои се потребите на учениците и на кои места и ситуации треба да се интервенира од страна на наставникот. Исто така, анализата на резултатите од вреднувањето може да послужи и за предлагање промени во целите на програмите, наставните материјали како и за ревидирање на слабостите на вреднувањето.

Една успешна училишна програма во себе ја вклучува компонентата на сеопфатно и функционално вреднување. Компонентата на вреднување треба да кореспондира со целите на наставната програма, впрочем, тие и се дел од програмата, методите на поучување, наставните активности и имаат за цел да го вреднуваат напредокот на учениците кон очекуваните резултати предвидени со наставните програми. Ефикасните наставници користат формални и неформални начини за следење, проверување и вреднување на напредокот на учениците кон планираните наставни цели и очекуваните резултати од учењето. Наставниците го користат процесот на вреднување за да се следи напредокот на учениците во учењето и за да го планираат нивното поучување. Правилното вреднување зема предвид податоци од повеќе извори и ја вреднува работата за достигнување на очекуваните резултати (не само нивото на знаења, туку и умствените способности од повисоки нивоа, како и можноста на поврзување на претходните со новите содржини).

Најголемиот дел од наученото не може да се види бидејќи се наоѓа во умот на учениците. Наставникот мора да изнајде начин, тип на однесување на ученикот или одредена изведба од страна на ученикот за да може да го процени наученото. Тие се наставни ситуации кои ќе му овозможат на ученикот да ни докаже на мерлив начин дека има реализирано одредени нивоа на очекувани резултати од нивното учење. Иако се надеваме дека ќе бидеме способни да направиме валидна процена за учењето на ученикот, можно е одвреме-навреме да бидеме доведени во заблуда токму од однесувањето или изведбата. Значи, една од вистинските предизвици на наставната дејност е изнаоѓањето начини за опсервација, проценка и оценување на резултатот од наставната дејност врз учењето на учениците. Многу е битно наставникот со успех да проценува што навистина ученикот научил од она што од него се очекува. Во овој процес, неформалните проценки се важни, но не се доволни, затоа е потребно да се воведат поформални методи на оценување. При употребувањето на формалните методи, сепак фокусот треба да се става на учењето, односно на промената на постигнувањата во текот на времето. Со помош на најразлични методи на проверување, ќе успееме да ги споредуваме постигањата во две временски точки-периоди, пред наставата и по нејзино завршување и оттука да проценуваме навистина колку добро го научиле она што од нив се очекува (цели на наставата и очекувани резултати).

Секој наставник мора да ја сфати јасната врска меѓу целите за учење и проверувањето; обликот на испитување и проверување, треба да биде во согласност со нивото на целта, односно очекуваниот резултат. Неусогласеноста помеѓу целите за учење и испитувањето лесно се забележува и не дава релевантни податоци за постигањата кои сакаме да ги утврдуваме. Сепак, усогласеноста помеѓу целите на учењето и испитувањето е далеку потешка работа. Во овој момент неопходно е да се спомне Блумовата таксономија на когнитивните, афективните, социјалните и психомоторните цели на наставата, кога при проверување на активностите од овие сфери, процесите стануваат глаголи во формулираните цели. При избор на алатки и техники за испитување и проверување, потребно е да се стави фокус на глаголот содржан во целта на учењето. Наставникот треба да биде способен да определи соодветни техники и методи на проверување на очекуваните резултати од сите нивоа на Блумовата таксономија.

Во продолжение прикажуваме табела за усогласување на испитувањата со нивоата на целите на учењето, според Блумовата таксономија, преземени од www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html

НИВО НА ЦЕЛИ НА УЧЕЊЕ	СООДВЕТНО ПРОВЕРУВАЊЕ
Помнење (именување, сеќавање, препознавање, идентификување)	Објективни ставки на тестови како прашања со куси одговори, поврзување, означување и прашања со повеќе одговори
Разбирање (толкување, давање примери, илустрирање, класификација, сумирање, споредување, објаснување, заклучување или предвидување)	Есеи, збир на задачи, дискусија на час, концептуални мапи, причинско-последични графички прикази, прашања со повеќе понудени одговори
Примена (извршување, споредување, демонстрирање, употреба)	Збир на проблеми, задачи за изведба, лабораториски вежби, симулации
Анализирање (диференцирање, разликување, организирање,)	Студии на случај, проекти, вежби за отстранување на неправилности, дебати, есеи, истражувачки извештаи
Вреднување (проверка, нагледување, критика, просудување)	Критички рецензии, критики, студии на случај, дневници, збирки на проблеми
Создавање (генерирање, поставување хипотези, дизајнирање, планирање, произведување, конструирање)	Истражувачки проекти, експерименти, музички композиции, есеи, бизнис планови, дизајнирање на интернет страници

Во горенаведената табела фокусирани сме на когнитивната сфера на наставните цели, но исто толку важни се и социјалната, афективната и психомоторната сфера и треба да заземат важно место во планирање и реализација на истите. Според намената за која вршиме испитување, разликуваме: сумативно и формативно проверување и испитување, процеси при кои се разликуваат методите на проверување:

- за сумативно оценување: тестови, писмени испити, есеи, извештаи, усни испити, изведби;
- за формативно проверување: набљудување, прашања на час, работни листови, квизови, дневници, дијагностички тестови, самопроверување и проверување од страна на врсниците, практични изведби.

Можат и да се поклопуваат истите методи и техники и за формативно и за сумативно проверување и оценување.

Освен успешното поврзување на методите и техниките на проверување и оценување на постигањата на учениците со целите на наставата, друг предуслов за реализација на ова цел е и креирањето ситуации и средини за учење. Наставниците треба да направат дијагноза на иницијалниот статус на учениците и да го активираат нивното претходно знаење, да развиваат или селектираат соодветни активности за учење, да одржуваат настава на начини кои ги оживуваат активностите за учење и да пронајдат начини да го одржат наученото во текот на времето. Овде мора да се потенцира важноста на дијагностичкото проверување на учениковите искуства и предзнаења со што се овозможува полесно разбирање на патот кон остварување на наставните цели доколу се поврзува познатото, претходното искуство или знаење со новото градиво. Кога ќе бидеме свесни за претходните искуства, понатаму како наставници треба да тежнееме да го активираме тоа знаење и искуство. Тоа доведува учениците да го коригираат или модифицираат претходното знаење, да го реорганизираат истото за да можат полесно да го поврзат со новата содржина. Ако новото не се интегрира со старото знаење, тоа ќе остане изолирано, ќе нема можност за трансфер на знаења, а сето тоа доведува до формални знаења. Како што гледаме, овој процес на следење, проверување и вреднување на постигањата на учениците во форма на очекувани резултати е процес кој започнува од предзнаењата, односно од дијагностичкото проверување, преку формативното, со сите пропратни елементи, па до утврдување (вреднување) на очекуваните резултатите од учењето на учениците како крајна фаза на овој процес. Но, овој процес не смее да заврши само со утврдување на нивото на индивидуалните очекувани резултати, туку наставникот постојано, во континуитет, треба да тежи кон утврдување на сè повисоки очекувани резултати од страна на учениците.

Важноста од запознавањето на учениците со очекуваните резултати од нивното учење

Наставникот треба да воспостави критериуми за оценување и такви процедури кои се директно поставени со учењето. Во тој случај и наставникот и учениците ќе знаат кон која насока да се движат и кон кои цели да се стремат. А тоа што е најважно во целиот овој процес е дека учениците нема да можат да постигнат повисоки оценки ако не научиле.

Наставниците треба да ги подготвуваат учениците објаснувајќи им ја претходно целосната структура на содржината на учењето што следува за да им бидат јасни резултатите кои се очекува да се постигнат како и поуспешните стратегии за усвојување на истите. Истражувањата ја покажуваат вредноста на процесот на ориентирање на учениците на почетокот од наставниот час или тема кон општата структура и главните тези на новата содржина. Учењето на учениците станува полесно и поуспешно кога ученикот ја познава природата и целите на предметот, кога прави поврзаност меѓу новата содржина и познатите тези на научените содржини претходно, и што е многу битно, кога е свесен за тоа што се бара да го работи во оваа содржина или предмет. Според нашето мислење, овие се трите клучни моменти кои во голема мера даваат гаранција за успех во учењето на учениците. Уште повеќе, во овој процес веќе кај учениците се јасни целите кон кои треба да се стреми во текот на наставата, со што тој ќе тежнее да изнајде соодветни стратегии за постигнување на планираните и зацртаните цели.

Претходното презентирање на структурата ги ориентира учениците кон содржината која ќе се обработува пред да започне наставниот процес. Најпрво се почнува со општ опис на природата на новата содржина и на учениците им се дава ментална шема која ќе им помогне да разбираат и да прават поврзаност меѓу шемата и обработката и објаснувањето од страна на наставникот. Познавањето на природата и структурата на новата содржина им помага на учениците да се концентрираат на главните идеи и да ги средат мислите. Затоа, на почетокот на наставниот час, наставникот мора да биде сигурен дека учениците знаат што ќе се работи и тоа, што е најважно, да им се познати очекуваните резултати од нивното учење. Сето тоа стимулира идеи кај учениците за изнаоѓање стратегии и насоки за надминување на наставните проблеми.

Откако ќе ги упатиме кон она што од нив се очекува како очекуван резултат од нивното учење, треба да бидеме сигурни дека тие ќе го разберат значењето на целите на учење. За да го постигнеме тоа, целите треба да бидат напишани за учениците, а не за друг аудиториум: администратори, креатори на образовна политика итн.

После дефинирање на очекуваните резултати од учењето, при соопштување на целите на наставата на учениците, наставникот треба да им го објасни тоа на разбирлив начин, јазик, односно да ја парафразира целта и да биде сигурен дека учениците го ќе сфатат она што се очекува од нив. Откако ќе ја разберат целта, учениците полесно ќе се снајдат во училиницата и ќе знаат што, всушност, се случува во неа, а со тоа ќе ги насочат напорите за остварување на барањата наменети за нив.

Заклучок

Нејаснотиите во врска со она што очекуваме од учениците да го научат, носи одредени негативни последици. Без јасни цели на учењето, губиме време или ги ангажираме учениците во многу бесмислени активности. Без јасни цели на учењето, тешко може да го оквалификуваме оценувањето како правично и објективно, а ризикуваме учењето да го сведиме само на когнитивниот домен. Иако добро и јасно формулираните цели на наставата и очекуваните резултати од учењето и нивното поврзување со вреднувањето и оценувањето нема да ги решат сите проблеми поврзани со наставата и образованието воопшто, сепак ќе даваат солидна основа за правично, транспарентно и објективно оценување, кое, за жал, во последно време е подложено на големи критики од сите фактори и чинители, не само од образованието, туку и од општеството воопшто.

Користена литеартура

- Anderson, L.W. (2003), Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making, Mahwah, New Jersey.
- Brophy, J. (2003), Mësimdhënja, Akademia ndërkombëtare e edukimit, Zyra ndërkombëtare e edukimit, IAE UNESCO.
- Pongrac, S. (1980), Ispitivanje i ocjenjivanje u obrayovanju, Skolska knjiga, Zagreb.
- (2013), Настава за да се научи, Референтен водич за наставници ориентирани кон резултати, Гама дигитал центар, д.о.о, Београд.
- (2001), Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers, New York; London, Continuum International.
- www.ibe.unesco.org.
- www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.
- www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm.