

Сандра Дабић

Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

## УТИЦАЈ НУМЕРИЧКОГ ОЦЕЊИВАЊА НА РАЗВОЈ УЧЕНИКА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Данас још увек најраспрострањенији систем оцењивања ученика представља вредновање учинка на основу постављених задатака путем бројева од један до пет, односно пет до десет - у зависности од нивоа школске установе (основне школе, средње школе, више школе или факултета). Иако је можда настало из позитивних тежњи, нумеричко оцењивање представља типичан пример идеје која у пракси, начином на који се спроводи, временом губи свој првобитни смисао и чак постаје супротна почетној намери коју је садржала.

Претпоставимо да је „идеја” оцењивања уопште (па тако и нумеричког), проистекла из тежње за успостављањем критеријума неопходних за праћење и правилно усмеравање целокупног човековог развоја и напретка. У образовању, критеријум успоставља диференцијације у нивоу знања, а уједно дефинише и ниво знања који треба достићи и који је у случају планираног градива (или циља) „највећи”. Диференцирање нивоа знања ученика у нумеричком оцењивању, дефинисано је, и исказује се, бројевима - оценама од 1 до 5, односно од 5 до 10, (када говоримо о високом образовању). Међутим, проблем настаје управо у тренутку када се **критеријум своди на број и када се са њим поистовећује.**

За разлику од прошлости, када је образовање било привилегија малобројне елите, данашње школе су - масовне. Увођењем обавезног основног образовања, и сама концепција школовања морала је да се прилагоди великом броју ученика. Требало је успоставити систем који ће том повећаном броју ђака прилагодити градиво, омогућити праћење наставе, и уједно успоставити методе којима ће се усвојено знање проверавати и диференцирати на јединствен начин за све.

Створити добар школски образовно-васпитни систем изузетно је сложен, тежак и одговоран посао. Најсложенији проблем је како успоставити и применити **исти** критеријум у најширем смислу, на велики број веома различите деце. У том смислу учињен је велики корак, тако што су успостављене одређене норме на основу којих системи школовања функционишу. Примера ради, успостављене су старосне границе у

оквиру којих деца полазе у школу, утврђени су планови и програми рада који подразумевају број предмета, одређен ниво градива и број часова у оквиру школске године, утврђени су захтеви и начини провере знања на основу којих се добијају оцене (писмене вежбе, завршни испит или годишња оцена). Међутим, и поред бројних елемената школског система који су се у пракси показали као добри, треба указати и на елементе који су првобитно изгледали као добра решења, али чији су недостаци временом испливали на површину и које, у циљу напретка и побољшања школског система, треба преиспитати и мењати.

Оцењивање је, као продукт потребе за масовним начином мерења нивоа знања, од свих елемената школског система најпроблематичније. Рационализација „мерења знања”, успешно је испунила „технички” део задатка: градиво је подељено на лекције чије се савладавање проверава и знање категорише оценама. У основној школи сабирањем и дељењем оцена током године добија се закључна оцена из одређеног предмета, тако из сваког понаособ, а њиховим сабирањем и дељењем општи успех. На основу општег успеха који се израчунава за сваку годину, добијају се поени за упис у средњу школу. Исти принцип се наставља у средњим школама све до виших школа и факултета где се знање мери бројевима од 5 до 10. Укида се успех на нивоу година, а успоставља просек на крају више школе, односно факултета. Али, шта се крије иза једног тако функционалног, технички „савршено-једноставног”, наизглед за све равноправног система оцењивања?

Технички гледано, данашњи систем оцењивања, заиста је у први мах решио проблем успостављања **истог принципа вредновања учинка за све ђаке** и у први мах (наизглед) решио проблем критеријума који ће се примењивати у масовном образовању. Међутим, осим техничког савршенства, систем оцењивања који се данас примењује нема много позитивних карактеристика. Проблем је пре свега у „**идеји**”. Ако оцењивању приступимо искључиво рационално, посматрајући га само кроз „математичку концепцију стварности”, онда за неке проблем оцењивања уопште не постоји, или је толико мали у односу на велике измене које би промена система оцењивања захтевала, да је боље прихватити и не мењати постојећи, без обзира на недостатке и мане које има. Међутим, ако се сагледа утицај оцењивања на све елементе који чине развој ученика у наставном процесу, онда недостаци нумеричког оцењивања постају упадљиви и забрињавајући.

Пођимо од тога да је школа **васпитно**–образовна установа. У том смислу посебан значај имају основне (музичке) школе. То је место где се ученици социјализују (у ширем смислу) и где од школе зависи шта ће се од „малих ногу” неговати као културна вредност. Дакле, то је период када

ће се ученици по први пут сусрести са (школским) „правилима” која важе и која се усађују као добра, период када се формира начин на који ће користити свој ум, када се успоставља однос према раду, однос према себи и другима. Уједно, то је период када ученици почињу да (у школи) граде и однос према музици, и дефинишу начин на који ће се њоме бавити. То је један изузетно важан психолошко-социјални период сазревања коме се не придаје заслужени значај. Уместо успостављања правих вредности, уместо неговања индивидуалног развоја, уместо развоја критичке свести, уместо креативног приступа уметности, ми наше ученике од првог дана суочавамо са оцењивањем. То, често погубно ремећење нагласка у домену вредности, које се током школовања пре или касније неминовно догоди, својство је нумеричког оцењивања које се можда на први поглед не види, али које оставља видне и трајне последице.

**Да ли смо свесни како оцењивање утиче на ученике?** Ако је идеја у основи образовног система да се путем оцењивања код ученика успостави жељени систем вредности, онда смо дефинитивно изабрали погрешан метод. Не треба занемарити чињеницу да су ученици, без обзира што су груписани у разреде приближно истог узраста, веома различити. Њихов успех у школи зависи од бројних психо-физичких фактора, пре свега мисли се на различите способности, на различит степен истих способности, разлику у психофизичкој и емоционалној зрелости.

Многе од ових разлика постоје и зато што немају сви ученици срећу да живе у породицама које су истински посвећене стварању услова за њихов оптималан физички и психички развој. Породични услови у којима ученик живи понекад обележе личност за цео живот, а самим тим утичу и на успех у школи. Понекад су родитељи *спречени* да се својој деци посвете у оној мери која би за њих била најбоља, јер сву своју енергију морају да посвете борби за опстанак, а понекад, *нису у стању да процене* шта је за развој њихове деце истински корисно. Све ово је неопходно узети у обзир да би се, с једне стране, правилно дефинисали циљеви и методе школовања, а са друге пратио утицај оцена на ученике, односно, проверавао допринос нумеричког оцењивања позитивном утицају који школа треба да има. Међутим, ка таквим широким видцима се не тежи: од наставника се очекује да, без обзира на околности које прате развој ученика, оцењује само резултат и успех дефинише бројем - оценама.

**Прва негативна последица коју оцене изазивају већ на самом почетку школовања јесте, да се ученици навикавају и прихватају да раде и уче за оцену.** Ученицима већ у првим школским данима постаје јасно да ће у школи, осим тога што ће учити, наставник њихово знање проверавати и оцењивати. Наравно, петица убрзо постаје оцена коју би сви волели да имају, а уједно и оцена коју родитељи највише воле, и која собом носи

и разне друге (чак и материјалне) погодности. Родитељи често контролишу и подстичу „бројчани успех” своје деце методама „забране”, „уцене” и „куповине”. Високе оцене награђују се поклонима, а лоше повлаче казне, забране, разна условљавања. Неговањем и успостављањем таквог става, ученицима веома брзо постаје секундарно **шта уче**.<sup>1</sup> У њима се, таквим ставом не подстиче право интересовање, нити жеља за знањем, већ жеља за „добром оценом”. На тај начин, како опомиње већ и дефиниција оцењивања из Педагошког речника „...мотивациони карактер оцене скреће активност ученика у нежељеном правцу, тако да стицање знања постаје другостепено, па чак и ирелевантно.”<sup>2</sup>

„Добре” оцене убрзо постају циљ до кога треба стићи не бирајући средства. Преписивање, дошаптавање, обмањивање, симулирање, само су неки од начина које ученици временом усаврше у трци ка доброј оцени, симболу који у њиховој свести постаје једини значајан. Такав циљ, (постизања добре оцене, без свести о томе да она треба да буде само спољни индикатор залагања, учења и напредовања ученика), убрзо надмаши значај васпитно-образовних циљева због којих деца и иду у школу. Таква погрешна схватања која се нумеричким оцењивањем ученицима намећу од првих „школских дана”, често се одражавају на њихову целокупну личност. Формализам (који своје корене дефинитивно има и у школи) временом „производи” људе који су у трци за формалним „знањем”, не бирајући средства, у потпуности занемарили друге аспекте своје личности, па тако, примера ради постају лекари који дају погрешну дијагнозу (као последицу незнања или површног приступа пацијенту), политичари који манипулишу људима без икакве етичке свести, итд.

Нумеричко оцењивање, осим тога што не подстиче креативан однос према себи, често подстиче и некреативан однос према другима - жељу да се по сваку цену буде бољи од других. И на такву атмосферу често, свесно или несвесно, утичу и родитељи, који оценама, као што смо поменули, придају велики значај. Много је чешћи случај да ће родитељ казнити своје дете, забранити му нешто што воли, или га уценити уколико добије лошу оцену, него што ће се истински заинтересовати за његове проблеме, за то како се оно снашло у школи, или за то каква му је помоћ потребна. **Површно конкурентско надметање и површан приступ знању** родитељи

<sup>1</sup> Када говоримо о вредностима које школа успоставља, треба истаћи да осим оцењивања значајно место заузимају и наставно-образовни садржаји. У књизи „Слободна деца Самерхила”, Александар С. Нил нагласио је однос самих наставника према овим садржајима: „Многи педагози сматрају да није важно шта дете учи, важно је да нешто научи. Но, у школама оваквим какве су, то јест фабрике за масовну производњу, шта друго може наставник до да нешто предаје и дође до закључка да је учење само по себи најбитније?”, (стр. 44).

<sup>2</sup> Педагошки речник, Београд, 1967, стр. 212.

често подржавају поређењем своје деце са другом, не питајући се *зашто*, већ *како* је неко дете добило већу, добру оцену, а њихово није. Узајамно поређење ученика у разреду, и од стране наставника, „...у знатној мери подстиче ривалство, а замагљује управо оне индивидуалне карактеристике које би васпитач требало да уочи, како би могао да активира оне латентне могућности у ученика које би иначе могле да буду затрпане.”<sup>3</sup>

Када говоримо о површном конкурентском надметању, треба напоменути да у музичком образовању, поред уобичајеног оцењивања, оваквом ставу ученика могу допринети разна такмичења и смотре. Не оспоравамо чињеницу да и такмичења и смотре могу имати позитивна својства, уколико представљају могућност да ученици сагледају своја достигнућа и конструктивно их упореде са резултатима других – како би (таквим сагледавањем) побољшали и унапредили свој тренутни домет. Међутим, као и код оцењивања, такмичења и смотре се често свODE на мерење резултата, са прецизнијом скалом рангирања, додуше, с обзиром да се често користе и поени са децималама.

Такмичења, треба истаћи, нажалост остављају и много простора за манипулације. Пре свега, остаје нејасно, на основу ког критеријума комисије, или поједини оцењивачи успевају да тако прецизно рангирају успех нечијег извођења изражавајући га бројем, нпр. 9,87? Са друге стране, остаје нејасно која је квалитативна разлика између извођења које је дефинисано бројем 9,87 и извођења које је дефинисано бројем 9,89 или 9,90? Шта извођач може извући као поуку и подстрек за побољшање свог извођења, ако му кажемо да је свирао или певао за 9,87 а не за 10, и који су то елементи или фактори који су таквог извођача за 0,13 удаљили од потпуног успеха?

Не треба стећи утисак да негирамо постојање нијанси у разлици између два или више извођења. Желимо само да истакнемо да се таква различитост у извођењу не може сводити и дефинисати бројем и децималом, јер ма колико били у убеђењу да њоме дефинишемо суптилне разлике, ми заправо не говоримо ништа о њима. С обзиром да бројевима не исказујемо разлоге због којих је постигнут одређени успех, такмичарима сагледавање тих разлога постаје секундарно, ако не и ирелевантно, а жеља за постизањем квантитативног нумеричког израза примарна. Тиме квалитет оствареног развоја постаје мање битан, а признавање успеха бројем циљ.

Исто тако, на појединим такмичењима квалитет не подразумева уједно и добијање одређене награде. Дешава се, на пример, да се за сваку награду одреди одређен број места, што значи да без обзира што по броју

<sup>3</sup> Исто, стр. 212.

освојених поена или оцена више такмичара заслужује прво место, прву награду добија само ограничен број кандидата.

Због свега наведеног можемо закључити да се такмичења, уместо да буду подстицај за истинско напредовање, често своде на прилике за мерење и укалупљивање у унапред одређене категорије. Таква искуства навикавају ученика (такмичара) на такмичења која заправо подржавају површно конкурентско надметање, често и ривалство, а не сусретање и могућности да се упознавањем туђих остварења, критички сагледа и унапреди своје.

Критикујући такву праксу, професор социологије Иван Илич каже:

*„...Институцијализоване вредности које школа устоличује су квантитативне. Школа уводи младе у свет у којем се све може мерити, укључујући и њихова машта, а наравно и сам човек. Али лични развој није мерљива ствар. То је раст дисциплиноване посебности, који се не може мерити никаквим заједничким аришином, или наставним програмом, нити се може поредити са учинком неког другог бића...”<sup>4</sup>*

Значајан недостатак нумеричког оцењивања је у томе што оно **не дефинише који су елементи, и у којој мери, утицали на постигнути успех ученика**. Другим речима, нумеричка оцена не указује на елементе које треба побољшати, како би одређени ученик постигао бољи успех. Њена функција се своди искључиво на констатацију и механичко рангирање „знања”.

Потребно је указати на још један аспект нумеричког оцењивања који директно утиче на будући друштвени положај појединца. На основу постојећег система школовања и оцењивања, наставници, на неки начин, лошим оценама одређују „судбину” ученика. Сетимо се добро познатог начина сабирања и дељења чији резултат - општи успех ученика, уписан у потврде и дипломе, одређује и условљава даље професионалну „проходност” младих. *„Унесене у сведочанства и дипломе, оцене су официјална декларација о стручној квалификацији, те повлаче за собом законске последице одређујући положај, радно место, утицајну сферу и развојне могућности појединца у извесној друштвеној средини”<sup>5</sup>*.

О последицама (или интенцијама) овог метода Иван Илич каже:

*„...Школа претендује да знање разбија на предмете, да у ђаке уграђује наставне програме сачињене од овако префабрикованих блокова, и да резултате усклађује са интернационалним скалама. Људи који су изложени оваквом процесу мерења личног раста стандардима других, ускоро почи-*

<sup>4</sup> Ivan Illich, *Deschooling Society*, Pelican books, London, 1971, p. 45.

<sup>5</sup> Енциклопедија лексикографског завода, Загреб, стр. 509.

њу и сами да на себе примењују исти метод. Није више потребно стављати их на своје место; они то сами чине, гурају се у предвиђени простор, тискају се у нише које су их други научили да траже, све док сви и све не легне на 'своје место'.<sup>6</sup>

Не треба стећи утисак да лошу оцену ученици никада не заслужују и да лошу оцену стога никада не треба давати (односно изрећи), већ да при оцењивању рада и напретка мора постојати јасна представа о сваком ученику, о томе **зашто** он не постиже добре резултате и о томе **како** ће одређена оцена његовог рада на њега утицати и **шта** треба учинити да би се успех ученика побољшао.

**Једини добар педагошки приступ је индивидуални приступ сваком ученику. То не значи привилеговање једног у односу на друге, већ напротив, једнако указивање пажње сваком појединцу примерено његовим специфичним развојним способностима и потребама.**

Осим што може лоше утицати на ученика, оцењивање представља проблем и наставнику, поготову ономе који истински жели да буде равноправан и праведан према свима. Ако је један ученик добио негативну оцену зато што није савладао одређени наставни садржај, онда, из перспективе осталих ученика и други ученик који није научио одређени наставни садржај мора да добије исту (негативну) оцену. Наставник је тај који може да зна да разлози незнања немају никакве сличности и да су у једном случају везани за особине које заиста треба „казнити” - као што су немар, неодговорност, итд., а да су у другом последица несигурности, породичних и здравствених проблема итд. Пред разредом, по систему који вреднује само крајњи резултат, он исти учинак, упркос поменутиим разликама, мора третирати исто.

Да оцене често стоје на путу успостављања праве везе ученика са знањем, и другим правим животним вредностима, управо говори и чињеница да се **вреднује и оцењује само учинак, а не и пратеће околности које га чине** (вреднује се само циљ, а не и пут који до њега води, само успех, али не и средство коришћено да би се он постигао). Тај моменат је кључан, када говоримо о негативним странама оцењивања и када говоримо о оцењивању као крајње рационалној методи. Оцењивање само чистог резултата, подразумева заправо, изоловање „једне категорије” из целокупног контекста личности ученика. Другим речима, занемарићемо околности које наводе, и под којим одређени резултат настаје, а издвојићемо само учинак који ћемо оценити.

<sup>6</sup> Ivan Illich, *Deschooling Society*, p.45.

Са друге стране, дефиниција учинка се често, ако не и увек изједначава са наученом лекцијом. На тај начин, **знање се у образовању своди на репродукцију изложеног градива**. Опасност од овакве концепције оцењивања, а самим тим и школовања је вишеструка. Са једне стране, оцењивање заправо усмерава целокупну концепцију образовања (на шта посебно сликовито упућује Нил Постман).<sup>7</sup> Уместо да буде креативно остваривање и обогаћивање личности, образовање се своди на изношење података у оквиру области којом се одређени предмет бави – а оцена је, заправо, само степен меморисаних података. Као што смо већ рекли, истом праксом **успоставља се и специфичан систем вредности и специфичан појам успешности**. Оцена постаје једина вредност, а успешни су они који имају добре оцене. „...У школама нас уче да се драгоцено знање стиче похађањем часова; да вредност знања расте са унесеном количином; и, напокон, да се вредност може мерити и документовати оценама и потврдама.”<sup>8</sup>

Поред наведених значајних недостатака нумеричког начина оцењивања, постоји, већ смо напоменули, још један који се намеће као очигледан, а то је, да **исте оцене заправо нису исте**. Ради се о питању **критеријума**. Данашњи систем оцењивања успоставио је скалу за нијансирано мерење тј. рангирање знања (недовољан 1, довољан 2, добар 3, врло добар 4 и одличан 5) али **не** и истински објективан **критеријум** оцењивања који би се могао униформно спроводити и гарантовати истоветност истих оцена.<sup>9</sup> Иако критеријуми за оцењивање (исказани истим апстрактним бројевима), претпостављамо, морају бити исти, они се заправо разликују од

<sup>7</sup> Говорећи о томе како је телевизија довела до деградације америчког политичког живота (о људима који су били одговорни за телевизијску продукцију у Америци) Нил Постман истиче да они нису свесно намеравали да изазову политичке промене већ само да телевизију претворе у огромну машинерију која даноноћно производи новац. Потом додаје: „Слично овој ситуацији, људи који су најдалекосежније утицали на Америчко образовање у овом веку нису били филозофи, учитељи или критичари друштва. Радикали који су изменили Америчко образовање били су ћутљиви предузетници из богаташког предграђа града који се зове Принстон, Њу Џерси. Они су у том граду развили, и тржишту понудили, технологију која се зове стандардизовани тест, један од којих је и посебно ноторни Тест за проверу школског успеха. **Учитељи широм Америке приморани су да наставу прилагођавају том тесту, како би ученици приликом тестирања постигли добре резултате**. Да кажемо отворено, тест контролише наставу, што је један од најречитијих примера како технологија може да тиранише своје кориснике” – Neil Postman, „Defending ourselves against the seductions of eloquence” - Culture First!, p. 35. (Подвукла Сандра Дабих).

<sup>8</sup> Ivan Illich, *Deschooling Society*, p. 45.

<sup>9</sup> Истина, треба поменути да у основном и средњем образовању формални покушаји дефинисања критеријума постоје, у виду Правилника за оцењивање ученика основне школе и Правилника за оцењивање ученика средње школе. Међутим, ови правилници до сада никада нису ни правно ни формално усклађени са потребама и специфичностима музичке наставе.



наставника до наставника, од школе до школе, од места до места. Поред тога, у пракси се дешава да један исти наставник, из различитих разлога, свој критеријум варира од ђака до ђака, од разреда до разреда. Из свих ових чињеница, које су стална појава у пракси, постаје сасвим јасно да оцена, ма која била, заправо не говори много, јер не представља синоним за критеријум који је у пракси увек на исти начин доследно спроведен.

На крају, налазимо за потребно да поставимо једноставно, али у суштини, најважније питање: „Због чега постоји оцењивање?”

Изгледа да проблеми нумеричког оцењивања заправо проистичу из два основна, мада у суштини повезана разлога. Први разлог је проблем „исказа”. Намеће се, наиме, закључак да при оцењивању већи проблем представља чињеница да се процена треба исказати бројем, него могућност да наставници греше у проценама. Управо ова карика *процена – оцена* садржи највећи број негативних страна и негативних импликација нумеричког оцењивања. Међутим, управо наметнута веза између процене и оцено у оквиру нумеричког оцењивања указује и на саму *функцију* ове врсте оцењивања. Ако се од наставника очекује да сазнања, запажања и процене о развојним потенцијалима, знању и способностима ученика и његове личности у целини сведе на један број, онда функција оцењивања не иде даље од задовољавања административних потреба школске установе, а тиме и друштва у целини. У том случају, оцењивање не постоји за добробит и развој појединца, већ има функцију да рангира „неког” у односу на „нешто”. Овако схваћена рангирајућа функција оцењивања која има примену у постојећој пракси, представља други разлог који условљава мноштво проблема везаних за оцењивање.

Каква је педагошка функција непрекидног нумеричког рангирања (готовоу ако при том немамо јасне параметре, а ни дефинисане критеријуме на основу којих меримо)? Да поновимо, осим административне – скоро никаква. Суштина оцењивања би требало да буде достизање циља (у виду знања и способности) и указивање на индивидуалне потребе и мере које би до тог циља требало да воде. У том случају оцењивање проистиче из процене која, изведена на основу свеобухватног сагледавања потенцијала и успеха ученика, не може бити исказана бројем.

У досадашњој наставној пракси, напори су уместо у правцу преиспитивања функције оцењивања, улагани у правцу усавршавања технике рангирања. Управо окупираност методама и техникама мерења, све је више замагљивала праве разлоге због којих би „оцењивање” у образовању требало да постоји, фокусирајући пажњу оних који су се оцењивањем бавили на решавање проблематике објективних техника мерења (као што је на пример тест), које су своју примену налазиле и у областима каква је уметност.

Током школовања оцењивање би требало да буде средство у служби развијања индивидуалних способности ученика. У складу с тим, ученику треба давати не статичну рангирајућу констатацију у виду броја (која о индивидуалним потребама за напредак не говори ништа), већ запажања о раду и успеху до којих је наставник дошао, и савете о мерама које би подстакле даљи развој. Самим тим оцењивање нужно подразумева праћење, и треба да буде резултат пажње којом је наставник надгледао и потпомагао развојни процес својих ученика.

Као закључак овог рада цитираћемо професора Душана Трбојевића који овако подвлачи суштину педагошког приступа који је у наставном процесу најважнији:

*„Из целог система произилази и један од основних циљева: да ниједан студент не буде део студентске масе, него третиран као **посебна личност** којој се, без обзира на ступањ способности, поклања подједнака пажња, са тежњом да се што пре постане зрела, слободна и самостална личност. Према томе, Нова Школа свесно одбацује конкуренцију, престижања (појединаца или класа) и рангирања као главни циљ педагогије (што **јесте** данашњи тренд), него га усмерава ка омогућавању сваком појединцу да, слично библијској параболи о талентима, постигне максимум у откривању себе и својих потенцијала...Према томе, основни циљ ће бити спознаја музике и себе кроз њу; све друго треба да произилази из тог примарног импулса.”<sup>10</sup>*

#### Литература:

1. Енциклопедија лексикографског завода, Лексикографски завод ФНРЈ, Загреб, 1961.
2. Illich Ivan, *Deschooling Society*, Pelican Books, London, 1971.
3. Kenneth Dyson & Walter Homolka, *Culture First! - Promoting standarts in the new media age*, Neil Postman, „Defending ourselves against the feductions of eloquence”, Cassell, London&New York, 1996.
4. Нил С. Александар, *Слободна деца Самерхила*, БИГЗ, Београд, 1993.
5. *Oxford Cambridge and RSA Examinations*, september 2001, електронска форма.
6. *Педагошки речник*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије, Београд, 1967.
7. Пројекат развоја школства у Републици Србији, *Стандарди и оцењивање*, веб сајт Владе Републике Србије, 2003.
8. Трбојевић Душан, *Размишљања о музици*, Савез друштава музичких и балетских педагога Србије, Београд, 1992.

<sup>10</sup> Душан Трбојевић, *Размишљања о музици*, Савез друштава музичких и балетских педагога Србије, Београд, стр. 40. (Подвукла Сандра Дабић)