

BOSNA I HERCEGOVINA VIJEĆE MINISTARA Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje		БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА САВЈЕТ МИНИСТАРА Агенција за предшколско, основно и средње образовање
--	---	--

**СМЈЕРНИЦЕ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈУ ЗАЈЕДНИЧКОГ ЈЕЗГРА
НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА
ДЕФИНИСАНОГ НА ИСХОДИМА УЧЕЊА**

Смјернице за имплементацију Заједничког језгра наставних планова и програма

Водитељка Пројекта:

Мр сц Марија Налетилић

Консултант:

Др сц Бранко Сливар

Пројектни тим:

Маја Стојкић, директорка Агенције за предшколско, основно и средње образовање

Марија Налетилић, водитељка пројекта, шефица Одјељења за ЗЈНПП

Даница Васиљ, замјеница водитељке, стручна савјетница за разредну наставу

Мате Живковић, стручни савјетник за предметну наставу

Стојан Љоље, виши стручни сарадник за сарадњу са школама и партнерским институцијама и координацију рада радних група и других тијела

Радмила Јаковљевић, стручна савјетница за ЗЈНПП

Денис Фазлић, виши стручни сарадник за односе с ВЕТ школама и партнерским институцијама

Јасминка Нало, стручна савјетница за матерњи језик

Жанета Џумхур, шефица Одсјека за анализу, статистику и информационо-техничку подршку

Бранка Попић, стручна савјетница за друштвене науке и умјетност

Свјетлана Бјелић, преводитељка/извршна асистенткиња

Хашима Ђурак, стручна савјетница за предшколско васпитање и образовање

Напомена

Изрази који су написани само у једном граматичком роду односе се подједнако на женски и мушки род.

Садржај

Увод	4
1. Од компетенција до наставних програма	5
2. Структура ЗЈНПП-а	5
3. Развојни програми у предшколском одгоју и образовању	9
3.1. Принципи и циљеви програма	9
3.2. Савремена схватања о дјетету и организација одгојно-образовног рада	10
3.2.1. Инклузија	10
3.3. Развојна подручја, циљеви и исходи учења за развојна подручја	10
3.4. Партнерство с родитељима, школом и локалном заједницом	10
3.5. Евалуација цјеловитих развојних програма и унапређење квалитета	11
4. Наставни програм за основни деветогодишњи одгој и образовање и средњошколски одгој и образовање	11
4.1. Опћи циљеви наставног предмета	11
4.1.1. Исходи учења	11
4.1.2. Инклузија	12
4.1.3. Препоручене методе подучавања	12
4.1.4. Праћење и вредновање	12
5. Развој исхода учења у наставним програмима за основни деветогодишњи одгој и образовање и средњошколски одгој и образовање	13
5.1. Ревидирана Бломова таксономија (РБТ) и њена употреба	13
Препоруке за утврђивање исхода учења у наставним програмима	23
Прилог 1	27
Прилог 2	28
Прилог 3	29
Литература	31

Увод

Смјернице су израђене ради имплементације Заједничког језгра наставних планова и програма у Развојне програме у предшколском васпитању и образовању, као и за имплементацију Заједничког језгра у Наставне планове и програме за основно образовање, опште средњошколско образовање и општеобразовне предмете у средњем стручном образовању, с освртом на евалуацију и вредновање.

Агенција за предшколско, основно и средње образовање, у складу са законском надлежношћу, ради на развоју Заједничког језгра cjеловитих развојних програма за предшколско васпитање и образовање и развојем ЗЈНПП-а за основно и средње образовање у Босни и Херцеговини. У ЗЈНПП-у дефинисано је осам васпитно-образовних подручја, на основу Европског оквира кључних компетенција, Кључних компетенција и животних вјештина у БиХ, анализе важећих наставних планова и програма (НПП-а) у Босни и Херцеговини, као и анализе курикулума Хрватске, Словеније и Црне Горе, Финске, Аустралије и Новог Зеланда.

За израду ЗЈНПП-а, дефинисаног на исходима учења, установљена је јединствена методологија, тако што се унутар подручја дефинишу области, потом, унутар области основне компоненте за које се даље дефинишу исходи учења. Након тога, за сваки исход учења дефинишу се одговарајући показатељи у односу на установљене нивое образовања од краја предшколског до краја средњошколског васпитања и образовања.

Наредни корак у процесу развоја ЗЈНПП-а јесте израда НПП-а на основу исхода учења. Укључивање ЗЈНПП-а у НПП-е и израда, односно ревизија НПП-а, захтијева методолошки оквир који омогућава израду квалитетног НПП-а за наставне предмете и омогућава системско укључивање исхода учења на свим нивоима васпитно-образовних система и у свим наставним предметима. Ради појашњења методологије израде НПП-а, Агенција је развила Смјернице у којима се објашњава процес израде НПП-а заснован на исходима учења, те у складу с тим препоручује отворен и прилагођен приступ у изради НПП-а, како би се ојачала улога наставника у планирању и извођењу наставног процеса, а ради растерећења садржаја.

1. ОД КОМПЕТЕНЦИЈА ДО НАСТАВНИХ ПРОГРАМА

Појам компетенција традиционално се употребљава у стручном образовању и оспособљавању ученика ради повезаности са тржиштем рада, а описује вјештине и ставове потребне за одређене задатке и одговорности. Од 1990-их, појам 'компетенције' све више се користи у основном и средњем општем образовању.

Компетенције представљају динамичку комбинацију когнитивних и метакогнитивних вјештина, знања и разумијевања, комуникационих, интелектуалних и практичних вјештина, те етичких вриједности које појединцу омогућавају да активно и ефикасно дјелује у специфичној ситуацији, а које се развијају током свих периода образовања.

Знања се односе на чињенична и теоријска, односно на стечене информације, те њихово повезивање. Стечене информације могу да буду појмови, њихове дефиниције, као и друга знања која сама по себи не отварају једнозначну могућност стварања нових информација на основу ограниченог броја постојећих информација. Повезивање информација може да се односи на различите теорије, моделе, те друга знања којима се отвара могућност једнозначног стварања нових информација.

Вјештине се дијеле на: 1. спознајне, у које спада критичко мишљење, рјешавање проблема, стратегије учења; 2. психомоторичке, које подразумевају физичку спретност и употребу метода, инструмената, алата и материјала; и 3. социјалне вјештине. Вјештине се односе на све оно што омогућава примјену знања, било чињеничног или теоријског, без обзира да ли та примјена подразумева брзину и количину обраде информација, одлучивање или физичке реакције или понашање и односе са другима унутар различитих друштвених група, као и на комбинацију вјештина.

Ставови у које спадају мотивација, самосталност и одговорност означавају оне елементе који се односе на личност појединца и који одређују понашање. То значи да особа која посједује одређени скуп чињеничних и теоријских знања одговарајућег профила и нивоа, као и спознајне, психомоторичке и социјалне вјештине у некој одређеној структури, сложености и количини, уз помоћ тих ставова, заправо, даје оквир реализацији тих знања и вјештина.

Кључне компетенције представљају полазну основу за планирање и израду на различитим нивоима образовања:

- АПОСО – развој Заједничког језгра наставних планова и програма;
- Педагошки заводи/ЗШ/ПИ и министарства образовања у ентитетима, кантонима и Брчко дистрикту БиХ - развој НПП-а;
- Ниво васпитно-образовне установе - развој школског курикулума;
- Ниво наставног предмета - развој предметног курикулума.

Обезбјеђивање квалитетног васпитно-образовног система, у највећој мјери, зависи од докумената насталих на нивоу државе и њихове имплементације у односу на претходно наведене нивое.

2. СТРУКТУРА ЗЈНПП-А

Агенција је у процесу развоја ЗЈНПП-а, на основу кључних компетенција, дефинисала осам васпитно-образовних подручја, који чине ЗЈНПП:

1. Језичко-комуникационо подручје;
2. Математичко подручје;
3. Подручје предмета природних наука;
4. Друштвено-хуманистичко подручје;
5. Подручје техника и информатика;
6. Умјетничко подручје;
7. Физичко и здравствено подручје;

8. Кроскурикуларно и међупредметно подручје.

Свако васпитно-образовно подручје састоји се од области које садржавају одређени број компоненти. Свака поједина компонента обухвата дефинисане исходе учења и припадајуће показатеље.

Области

Област је организовани, кохерентан склоп знања, вјештина и ставова у оквиру одређеног подручја. Области се дефинишу на основу:

- Анализе подручја са циљем одређивања основних концепата;
- Анализе постојећих НПП-а са циљем одређивања основних концепата;
- Анализе упоредивих НПП-а са циљем одређивања основних концепата;
- Сажимања и удруживања прихватљивих концепата у области;
- Провјере покривености концепата у дефинисаним областима.

Компоненте

Компонента се дефинише унутар области, и представља одређена знања и садржаје који су значајни, и који дефинишу поједину област. Компоненте се дефинишу на основу:

- Анализе области са циљем дефинисања 'различитих знања' која чине поједину област;
- Анализе постојећих наставних планова и програма са циљем дефинисања 'различитих знања' унутар појединих области;
- Анализе упоредивих НПП-а;
- Сажимања одабраних 'различитих знања' са циљем редукције на прихватљив број и одређивања компоненти;
- Провјере покривености различитих знања у свим областима и на свим нивоима образовања.

Исходи учења

Унутар сваке компоненте дефинишу се исходи учења.

Исходи учења су искази којима се наводи шта би ученик требало да зна, разумије и да буде у стању да учини и покаже након што заврши одређени процес учења, а као резултат активности учења. Исходи учења представљају конкретизацију компоненте. Ужи оквир за дефинисање исхода учења чини компонента, а шири оквир зависи од области и подручја. Сљедећи корак ка конкретизацији исхода учења представљају показатељи.

Показатељи

Показатељи се дефинишу за сваку компоненту, те за крај пет дефинисаних образовних нивоа. Показатељи представљају примјере понашања, односно активности ученика којима ученик исказује степен достизања исхода учења. Показатељ показује и описује развијеност спретности, знања и разумијевања у одређеној области, односно компоненти.

Развој курикулума на нивоу ентитета, кантона и Брчко дистрикта БиХ подразумејева како треба да се приступа развоју НПП-а за поједине нивое и периоде унутар васпитно-образовног система на основу ЗНПП-а и дефинисаних васпитно-образовних подручја, области, компоненти, исхода учења и показатеља.

Израда НПП-а подразумејева:

1. Анализу НПП-а држава чији су васпитно-образовни системи засновани на компетенцијама, с освртом на наставне предмете одређених васпитно-образовних подручја, дефинисане исходе учења и на елементе НПП-а.
2. Усклађивање структуре наставног плана на нивоу ентитета, кантона, односно, шта подразумејева: одређивање циљева за крај предшколског образовања, за крај III разреда, за

крај VI разреда, итд.; утврђивање смјерова за гимназију и стручно образовање; вредновање; израду списка предмета; одређивање броја часова за предмете и за ваннаставне активности, и сл. Посебан дио наставног плана представља инклузија која је, поред организационе интеграције, педагошки, социјални и психолошки процес укључивања ученика са посебним образовним потребама¹ у редовне услове васпитно-образовног рада. Укључивање ученика са посебним образовним потребама у школу и одјељење захтијева посебну пажњу у погледу стварања позитивне атмосфере и признавања различитости. Основа за рад претпоставља различитост као квалитет, захтијева специфичан приступ и надоградњу, и доприноси отклањању подијељености. Укључивање дјеце са посебним образовним потребама требало би да буде угодно искуство за све ученике, стручне раднике, родитеље ученика са посебним образовним потребама, као и друге родитеље. Таква интеграција захтијева пажљиво и детаљно планирање прије и након пријема таквих ученика у школу. Због тога је неопходно едуковати наставнике, стручне сараднике и руководство школе, како би укључивање било успјешно. За успјешно укључивање ученика са посебним образовним потребама у редовну наставу потребно је знање о дијагнози, развојним карактеристикама ученика, специфичностима и могућностима тих ученика. Зато је неопходно оспособљавање и континуирани професионални развој и образовање наставног особља. Због различитих карактеристика група дјеце са посебним образовним потребама и захтјева по специфичним приступима у раду са њима, потребно је припремити посебна и специфична упутства. У њима би се одредили услови рада са специфичним врстама потешкоћа и специфичним потребама, дидактичко-методички приступи методичка средства и помагала. Упутства могу да обухвате сљедећа подручја:

- Организацију васпитно-образовног процеса;
- Израду индивидуалног прилагођеног програма образовања;
- Организацију времена;
- Извођење наставе или дјелатности поучавања и учења, укључујући стратегије поучавања;
- Евалуацију и оцјењивање.

Осим тога, потребно је припремити упутства, односно смјернице за рад са талентованим ученицима, као и са другим специфичним групама ученика, као што су: странци, мањине и други.

3. Анализу свих васпитно-образовних подручја и саставних елемената ради одређивања наставних предмета који могу да допринесу реализацији постављених показатеља унутар одређеног подручја. То значи, одредити предмете који својим циљевима покривају одређено подручје. На примјер: у језичко-комуникационом подручју то би били предмети: Српски језик, Босански језик и Хрватски језик, као и страни језици; у математичком подручју то би био наставни предмет: Математика; у предметима подручја природних наука: Биологија, Физика, Хемија, Географија и други. У овој фази, потребно је усмјерити пажњу на постојање компатибилности између циљева постојећих наставних предмета и припадајућих одговарајућих исхода учења и показатеља ЗНПП-а, односно да ли су потребне промјене на том подручју.
4. Одређивање наставних предмета у васпитно-образовним подручјима по образовним периодима путем анализе циљева постојећих наставних програма. На примјер: за први период у основној школи за подручје природних наука, то могу да буду сљедећи предмети: Познавање околине или Човјек и природа или Природа и друштво, док су у трећем периоду то предмети: Биологија, Хемија, Физика и други.
5. Анализу могућности укључивања изборних предмета и других међупредметних активности, како би се надоградила и допунила реализација показатеља васпитно- образовних подручја.

¹ Термин "дјеца/ученици са посебним образовним потребама" употребљава се умјесто термина дјеца са тешкоћама у развоју или дјеца с инвалидитетом, јер је шири, мање стигматизујући и прикладнији у подручју васпитања и образовања. Такође, овај термин подразумијева и талентовану дјецу и ученике.

6. Одређивање односно, преузимање постојећег броја часова седмично за сваку годину, за поједини предмет. Могуће би било одредити само укупан број часова, посебно за први, други и трећи период у основној школи, док би у средњој школи био исказан укупан број часова за трајање целокупног програма, на примјер, 420 часова за математику у гимназији. Школа би сама распоредила те часове по појединим годинама. Тиме би се ојачала аутономија школе и одговорност у раду, и омогућило би се креирање курикулума на нивоу школе. Тако би школе могле да испуне интересе и потребе својих ученика и своје локалне заједнице. Такође, створили би се услови за међупредметно и кроскурикуларно повезивање и активности. Код одређивања броја часова треба поштовати постојећа законска рјешења о дозвољеној седмичној оптерећености ученика².
7. Одлучивање о концепту праћења и оцјењивања. Познајемо нормативно оцјењивање које се заснива на статистичким нормама, односно нормалној дистрибуцији гдје нису потребни стандарди ученичких постигнућа и критеријумско оцјењивање. Критеријумско оцјењивање захтијева да се за сваку оцјену утврди обим и ниво потребног знања, без обзира на дистрибуцију оцјене, односно постигнућа других ученика. Овај приступ захтијева унапријед одређено знање у погледу квалитета и квантитета за појединачне оцјене, што се исказује стандардима ученичких постигнућа. Стандарди ученичких постигнућа треба да се користе само код критеријумског оцјењивања којим упоређујемо постигнућа ученика на тестирању са унапријед постављеним (*a priori*) стандардима, на основу чега се утврђује оцјена. Дакле, референтна тачка за претварање постигнутих бодова у оцјене код тестирања су унапријед дефинисани стандарди ученичких постигнућа. Стандарди ученичких постигнућа, заправо су операционализовани исходи учења на нивоу предмета који представљају количину и квалитет знања и вјештина који би ученик требало да постигне за одређену оцјену. Стандарди ученичких постигнућа помажу наставнику да објективније прати и оцјењује ученика и да реализује индивидуализовани приступ учењу. Такође, стандарди су добра подршка да се помогне ученику прелаз из нижег у виши ниво постигнућа. На државном нивоу *a priori* стандарде постављају стручне групе које припремају наставне програме, односно групе које припремају испитне каталоге. У том случају, ради се о спољној провјери знања. Спољно провјеравање знања обично се проводи на крају програма у основној школи, односно послије сваког образовног периода, зависно од одлуке образовних органа власти, као и на крају програма у средњој школи и требало би да буде у надлежности самосталне институције, те једнообразно за све школе и ученике. Из поменутих разлога, стандарди ученичких постигнућа за крај образовног периода или програма треба да буду саставни дио докумената на нивоу државе познатих под називом: Каталог знања или Испитни каталог³ који су намијењени надлежној институцији за припремање тестова спољне процјене знања. Осим тога, стандарди ученичких постигнућа представљају референтну тачку јер помажу наставницима при постављању стандарда за поједине теме унутар НПП-а, ради интерног оцјењивања.

Препоручује се дефинисање стандарда ученичких постигнућа на три нивоа: основни, средњи и напредни ниво. Основни стандард представља операционализоване исходе учења на нивоу предмета које би ученик требало да постигне за прву позитивну оцјену, односно довољан успјех, и да представља потребан ниво квантитета и квалитета знања и вјештина за наставак учења одређеног предмета. Постигнути основни стандард је услов за напредовање ученика у наредни разред. При спољној провјери знања, потребно је омогућити одговарајући омјер заступљености основних, средњих и напредних стандарда ученичких постигнућа у омјеру 50:30:20.

² У случају педагошко и/или дидактичко неприхватљивих рјешења код распоређивања броја часова појединог предмета укључиле би се надлежне стручне институције. Проблем због различитог броја часова код преласка ученика из школе у школу рјешавао би се на основу договора између "старог" и "новог" учитеља (упоређивање циљева, садржаја) и индивидуално у непосредном договору између ученика/родитеља и "новог" учитеља, како и на који начин изравнати разлике у знању.

³ То је одлука образовних органа власти.

Уз критеријумско оцјењивање, значајно мјесто заузима добро планирано и квалитетно проведено формативно праћење које унапређује квалитет наставе и омогућава мотивацију за учење и боља постигнућа ученика. Након утврђивања наставних планова слиједи израда развојног и наставних програма. У том процесу најприје треба договорити структуру развојног програма у предшколском васпитању и структуру наставних програма за основно деветогодишње васпитање и образовање и средњошколско васпитање и образовање.

3. РАЗВОЈНИ ПРОГРАМИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Развојни програм у предшколском васпитању и образовању је научно заснован и практично проведив докуменат намијењен васпитачима, директорима, стручним сарадницима и родитељима. Програм омогућава васпитачима да уз праћење стручне литературе, савремених приручника и уз стално истраживање и унапређивање развојно примјерене праксе, планирају и организују квалитетно васпитање и образовање у предшколској установи. У Цјеловитом развојном програму за предшколско васпитање и образовање представљени су принципи и циљеви предшколског васпитања и образовања, основна знања о дјечијем развоју и учењу у предшколском узрасту и циљеви за одређена развојна подручја, како би се повећала јасноћа, транспарентност и професионалност рада.

Принципи

Веома је значајно провођење принципа једнаких могућност и поштовање различитости међу дјецом, које се постиже пружањем једнаких услова за оптималан развој сваког дјетета, узимајући у обзир њихове индивидуалне разлике у развоју и учењу, што значи шире и флексибилно, али и професионално омогућавање услова за стално и повремено укључивање дјеце са посебним потребама у одјељења вртића.

Препоручена структура Документа:

1. Принципи и циљеви програма;
2. Савремена схватања о дјетету и организација васпитно-образовног рада.
3. Развојна подручја, задаци и циљеви/исходи за развојна подручја:
 - a) Физички развој, здравље и учење;
 - b) Развој говора, комуникације и стваралаштва;
 - c) Социо-емоционални развој и развој личности;
 - d) Интелектуални развој.
4. Партнерство са родитељима, школом и локалном заједницом;
5. Евалуација програма у цјелини и унапређење квалитета.

3.1. Принципи и циљеви програма

У овом поглављу одређују се принципи и циљеви Цјеловитих развојних програма. Веома је значајно провођење принципа једнаких могућности и поштовање различитости међу дјецом, које се постиже пружањем једнаких услова за цјеловит и оптималан развој сваког дјетета, без дискриминације по било којој основи, узимајући у обзир њихове индивидуалне разлике у развоју и учењу, што значи шире и флексибилно, али и професионално стварање услова и стално и повремено укључивање дјеце са посебним образовним потребама у одјељења предшколских установа. Циљеви програма подразумевају:

- Стварање оптималних услова сваком дјетету којима ће се омогућити услови за цјеловит развој и остваривање права сваког дјетета, у складу са принципима УН Конвенције о правима дјетета;
- Промовисање општих културних и грађанских вриједности;
- Развој одговорности за себе, за друге, за друштво и средину;
- Развијање компетенција и основа за цјеложивотно учење и сл.

3.2. Савремена схватања о дјетету и организација васпитно-образовног рада

У овом поглављу описују се карактеристике предшколског дјетета (поготово развој и учење) и његове потребе (одмор, исхрана и друго). Осим тога, треба описати и значај игре и учења кроз игру, значај властите активности/активног учења, принципе социјалног учења, односе између дјеце, између одраслих и дјеце, сарадњу и укљученост родитеља, улогу васпитача, стратегије учења, прелазак у основну школу, праћење и евалуација и сл.

3.2.1. Инклузија

Укључивање дјеце са посебним образовним потребама међу остале вршњаке омогућава им развој њихових капацитета и истовремено прихватање и признавање различитости. У исто вријеме, укључивање даје дјецу са посебним образовним потребама, као и другој дјецу и одраслима, прилику да разумију и поштују сваког као јединствену и вриједну особу. У вези с инклузијом посебно је важно да су сви запосленици свјесни сваког дјетета са посебним образовним потребама и да се омогући адекватна подршка сваком дјетету са посебним образовним потребама, као и васпитачима који раде са њима. Запослени у предшколским установама треба да омогуће да дијете развије што више самосталности, да га подржавају приликом избора могућности и да га подстичу да постане дио групе. Веома вриједан ресурс у раду са дјецом са посебним образовним потребама је сарадња са њиховим родитељима, а они могу бити од велике помоћи у разумијевању дјечијих потреба, постављању циљева заједничком раду и процјењивању напретка.

Упутства за рад са дјецом са посебним образовним потребама могу да буду посебан дио програма.

3.3. Развојна подручја, циљеви и исходи учења за развојна подручја

У овом поглављу, за свако развојно подручје потребно је одредити циљеве учења и садржаја на основу дефинисаних исхода учења. При том, потребно је узети у обзир законитости развојне психологије и препоручених Смјерница. Конкретни циљеви и дидактичко-методичке принципе требало би написати тако да остављају могућности прилагођавања условима у васпитно-образовним установама. Предложени примјери активности и садржаји повезују та подручја и стављају их у контекст свакодневног живота дјеце. Предложени примјери представљају могуће начине за постизање циљева, а васпитач је тај који ће, на основу професионалне процјене, одлучити како их остварити.

3.4. Партнерство са родитељима, школом и локалном заједницом

Развијање партнерства са породицама и активно укључивање родитеља/старатеља и других чланова породице у рад предшколских установа, треба да постане једно од основних принципа, и саставни дио свих програма за рад са дјецом предшколског узраста. Породице би требало да имају могућност активног укључивања у програме које похађају њихова дјеца, а програми би требало да омогуће прилике за њихово укључивање. У том контексту, у програмима треба јасно да се дефинишу:

- Појам партнерства са породицом, значај и улога родитеља/старатеља у развоју дјеце;
- Принципе у раду са породицом;
- Циљеве и задатке ове области;
- Области и начине развијања партнерства са породицом и конкретне активности унутар наведених области;
- Улогу васпитача и установе у развијању партнерства са породицама;
- Показатеље и начине праћења квалитета и евалуације ефеката партнерства са породицама;

- Евалуацију ефеката партнерства са породицом.

По сличном принципу, у програмима треба посветити пажњу сегментима грађења партнерства између предшколске установе, основне школе и локалне заједнице.

3.5. Евалуација cjеловитих развојних програма и унапређење квалитета

Постоји основна веза између филозофије васпитања и евалуације програма, јер је важно полазиште у процесу програмирања. Постструктуралистичко схватање дјетета разумије га особом, активним бићем способним за конструисање дискурса кроз партнерски однос са васпитачем.

Циљ евалуације је утврдити стварни процес реализације предшколског програма, квалитет процеса у различитим срединама и условима у реализацији, корисност програма за дјецу, родитеље и друштвену заједницу; сагледавање могућности унапређења програма, те усавршавање знања у подручју педагогије раног васпитања. Развој васпитно-образовне праксе и програма у предшколској установи треба да буде пропраћен континуираном евалуацијом.

4. НАСТАВНИ ПРОГРАМ ЗА ОСНОВНО ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ И СРЕДЊОШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Наставни програм, као основни докуменат предмета, садржава опис свих организованих активности учења, исходе учења и стандарде ученичких постигнућа. Након израде наставног плана услиједила би израда наставних програма, заснованих на компетенцијама и исходима учења. Дефинисани исходи учења цијелог образовног подручја одређују контекст за поједине наставне предмете. Наставни програм предмета основни је докуменат који усмјерава рад учитеља и даје основне информације ученицима и родитељима о квалитету знања, спретности, вјештинама и вриједностима које се очекују од ученика код појединих предмета. Такође, представља концептуалну и садржајну конкретизацију исхода учења. Структура наставног програма зависи од договора између релевантних институција које су надлежне за образовни систем и заснива се на стручним аргументима, на традицији, као и на претходним искуствима. Препоручена минимална структура наставног програма наставног предмета:

1. Општи циљеви предмета;
2. Исходи учења;
3. Инклузија;
4. Препоручене методе подучавања;
5. Праћење и оцјењивање.

4.1. Општи циљеви наставног предмета

У овом поглављу потребно је објаснити на који начин наставни предмет доприноси реализацији васпитно-образовног подручја којем припада. Осим тога, описују се и компетенције које ће се стицати у оквиру тог предмета. Слиједи дефинисање предмета, односно опис основне идеје предмета. Основна идеја предмета дефинише важност знања, вјештина и ставова које предмет укључује и оно што је важно за даљње школовање и развој појединца.

4.1.1. Исходи учења

У овом поглављу потребно је представити конкретне исходе учења и садржаје предмета за, на примјер, сваки разред основне школе, односно могу се дати исходи учења и садржаји без распоређивања по разредима. Тако би структура овог поглавља за основну школу била сљедећа:

- Разред - навести разред у којем се реализују исходи учења;
- Наставна тема - наслов теме;
- Исходи учења и садржај.

На нивоу предмета, исходи учења описују оно што ученици треба да знају и да буду у стању да учине, као и начине на који стечено знање, вјештине и ставови треба да буду исказани по успјешном завршетку одређене наставне теме. Исходи учења користе се ради прецизног и јасног изражавања онога што се очекује да дјеца и ученици треба да знају и да буду у стању да учине на крају појединог периода развоја и учења. У дефинисању исхода учења нагласак је на когнитивним постигнућима ученика и повезаности с одређеним садржајем, на описима когнитивних операција које ученик проводи са садржајем, на опису нивоа когнитивне комплексности и когнитивних процеса ученика. Осим когнитивних постигнућа, потребно је у наставном програму, у зависности од специфичности предмета, укључити афективне и психомоторне циљеве и метакогнитивне активности. Вокабулар за писање циљева учења разликује се од оног за исходе учења, који морају да буду описани недвосмисленим активним глаголима.

Премда је тежиште на исходима учења, потребно је навести и садржај предмета као дио процеса. Садржај се записује кратко и не превише детаљно. Исходи учења треба да буду конкретни, написани у кратком исказу и не превише оперативно, како би омогућили већу самосталност учитеља. У исходе учења и садржаје потребно је укључити и исходе учења кроскурикуларних и међупредметних тема, зависно од могућности њихове реализације у појединим предметима.

4.1.2. Инклузија

У овом поглављу потребно је описати предметне специфичности рада на подручју инклузије у сагласности с упутствима описаним у наставном плану.

4.1.3. Препоручене методе подучавања

У овом поглављу уврштене су препоруке, идеје, сугестије које се односе на дидактичко-методичко извођење наставе, као и улога ученика и наставника у процесу подучавања. Корисно је навести основне смјернице за постизање циљева из наставног програма за планирање наставних активности, као и за наставне приступе. Нагласак треба да буде на савременим приступима, који обухватају развој сложених вјештина, интегрисано остваривање циљева наставног програма и комбиновање активних метода и облика рада. Осим тога, потребно је одредити и специфичности рада за ученике са посебним потребама.

4.1.4. Праћење и вредновање

Упутства и препоруке за процес праћења и вредновања, односно оцјењивања треба да буду усмјерена на различите приступе у виду писмене и усмене провјере знања, тестова знања, оцјењивања пројеката, праћења комплексног знања – Прилог 1. Упутства и препоруке треба да буду написане тако да наглашавају подстицајну улогу оцјењивања и сарадњу, као и одговорност наставника и ученика у процесу постизања квалитетног знања и вјештина. У овом поглављу потребно је написати и критеријуме оцјењивања.

5. РАЗВОЈ ИСХОДА УЧЕЊА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНО ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ И СРЕДЊОШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Након одређивања основне структуре развојног програма и наставног програма, пажњу треба усмјерити на израду исхода учења, који ће у наставном програму бити дати у поглављу, под називом: **Исходи учења и садржај предмета**. Увријежено је очекивање да исходи учења представљају један од првих корака ка подизању квалитета васпитања и образовања, јер квалитетни исходи учења знатно утичу на планирање и извођење васпитања и наставе. Осим тога, добро дефинисани исходи учења олакшавају процес вредновања, што је кључни елемент квалитета знања.

Традиционални начин израде наставних програма заснивао се на садржају. Наставници су одређивали садржај за подучавање, планирали како тај садржај подучавати, и на крају оцјењивали тај садржај. У центру пажње биле су методе и садржаји наставних јединица изражених у предметном програму и курикулуму. Ова врста приступа усредсређена је на улаз, односно на оно што учитељ уноси у процес подучавања, као и на оцјењивање успјеха ученика у савладавању садржаја који се подучавао. Програми су, углавном, обухватили садржаје предмета који ће бити подучавани током предавања. Овакав приступ настави назива се 'приступ усмјерен на наставника'. Недостатак овог приступа је отежано препознавање онога што ученик треба да буде у стању да учини или да зна по завршетку школовања.

Савремени образовни процес подразумијева помак у односу на традиционални приступ усмјерен на наставника ка новом приступу подучавања који је усмјерен на ученика. Овај модел се заснива на резултатима учења јер описује постигнућа, односно исходе учења које треба постићи и исказати на крају одређеног процеса учења. Код таквог приступа, у први план долази оно што сва дјеца и ученици током развоја и школовања треба да науче, што треба да знају и умију да ураде, и које вриједности да прихватају. Укратко, нови приступ обликовања курикулума заснива се на компетенцијама. Овакав приступ образовању шири је од приступа који школу схвата само као мјесто усвајања знања и преношења чињеница, јер се наглашава да је васпитно-образовна установа мјесто cjеловитог личног и социјалног развоја дјецe и ученика.

При одређивању исхода учења препоручујемо употребу Ревидиране Блумове таксономије (РБТ) (1956/2001) која је, и након пола вијека, још увијек једно од најчешће цитираних и кориштених помагала за одређивање исхода учења. Таксономија исхода учења даје оквир за класификацију изјава о томе шта се очекује од ученика (очекивани резултати) да науче у наставном процесу.

5.1. Ревидирана Блумова таксономија (РБТ) и њена употреба

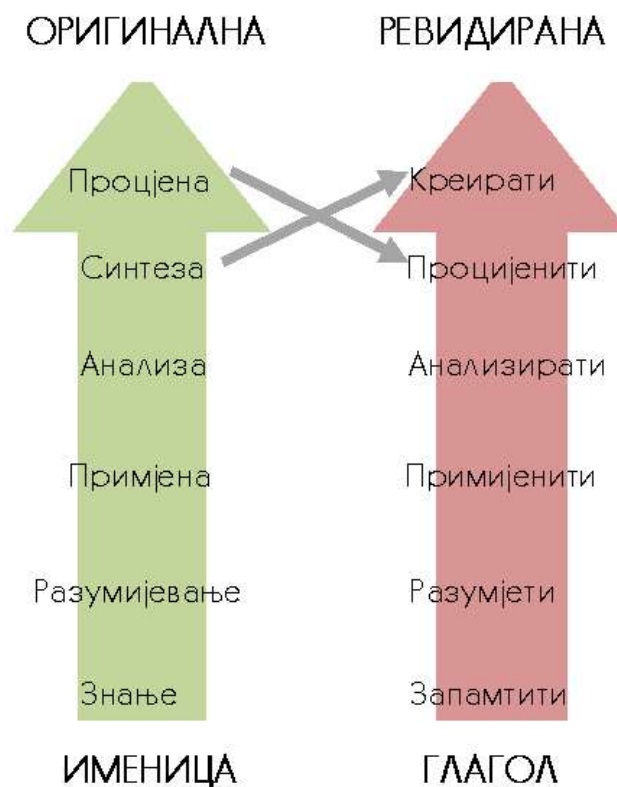
АПОСО је при развоју ЗНПП-а дефинисао исходе учења употребом Ревидиране Блумове таксономије (РБТ), премда се у даљњем раду, сходно карактеристикама наставног предмета, могу да користе и друге таксономије, као што су Марзанова и Гагнеова таксономија. Наиме, РБТ управо служи за усклађивање и провјеру ваљаности курикулума, односно повезивање основних компоненти курикулума: исхода учења, подучавања и оцјењивања. РБТ даје оквир за класификацију изјава о томе шта очекујемо од ученика да науче у наставном процесу.

Бењамин С. Блум је са групом стручњака из САД, већ 1956. године, у дјелу *Таксономија образовних циљева: Класификација образовних циљева*, утврдио три подручја учења: когнитивно, афективно и психомоторичко. Током година, највише се проучавало когнитивно подручје. Ревизија овог оквира, посебно на когнитивном домену, урађена је 45 година касније (Anderson, Krathwohl, et al., 2001) и добила назив: Ревидирана Блумова таксономија.

Когнитивни домен

Оригинална таксономија развила је дефиниције за шест основних категорија когнитивног домена: знање, разумијевање, примјену, анализу, синтезу и процјену. Категорије се нижу од једноставне до сложене, односно од конкретне до апстрактне. Такође, претпоставило се да таксономија представља кумулативни поредак, што подразумева да појединачна категорија представља предуслов за савладавање наредне сложеније категорије. Потребно је напоменути да таксономија није једноставна класификација, него је покушај организовања различитих процеса размишљања у хијерархији. Главне промјене у РБТ на когнитивном домену су (слика 1):

- Називи шест главних категорија које су се промијениле из именица у глаголски облик;
- Таксономија одражава различите облике мишљења, а мишљење је активан процес, па тако глаголи одражавају акцију;
- У поткатегијама шест главних категорија такође су замијењене именице са глаголима, а неке поткатегије су реорганизоване;
- Категорија: Знање је преименована. Знање је исход или производ размишљања, а није размишљање само по себи. Према томе, ознака: *Знање* је неприкладна за описивање категорије размишљања и преименовала се у *Запамтити*;
- Разумијевање је преименовано у *Разумјети*;
- Синтеза је преименована у *Креирати*, како би се боље одразила природа размишљања;
- Замијењен је редослијед Синтезе (Креирати) и Процјене (Процијенити), јер је креативно размишљање много комплекснији облик размишљања него критичко мишљење (процјењивање).



Слика 1: Оригинална и Ревидирана Блумова таксономија когнитивног домена

Пракса и истраживања показали су да когнитивни домен није једнодимензионалан, него дводимензионалан. Тако је, поред осталих модификација, Andersonova и Krathwohlva (2001) ревидирана верзија Блумове таксономије редефинисала когнитивни домен као пресјек димензије знања и димензије когнитивних процеса.

Димензија знања обухвата четири категорије или типове знања, које ученици треба да стичу од конкретног до апстрактног знања (Таблица 1).

Табела 1: Димензија знања

КОНКРЕТНО → АПСТАРКТНО

ЧИЊЕНИЧНО	КОНЦЕПТУАЛНО	ПРОЦЕДУРАЛНО	МЕТАКОГНИТИВНО
<p>Знање, основни елементи</p> <p>Обухвата основне, елементе које ученици морају да знају да се упознају са предметом или да рјешавају проблеме унутар њега</p> <p>Поткатегорије:</p> <p>а) Знање о терминологији</p> <p>б) Знање о специфичним детаљима и елементима</p>	<p>Начин размишљања</p> <p>Међуодноси међу основним елементима унутар веће структуре која им омогућава да функционишу заједно</p> <p>Поткатегорије:</p> <p>а) Знање о класификовању и категоризовању</p> <p>б) Знање о принципима и генерализацијама</p> <p>с) Знање о теоријама, моделима и структурама</p>	<p>Начин поступања</p> <p>Како учинити нешто, методе истраживања, критеријуми за кориштење вјештина, алгоритама, техника и метода</p> <p>Поткатегорије:</p> <p>а) Знање о предметно специфичним вјештинама и алгоритмима</p> <p>б) Знање о предметно специфичним техникама и методама</p> <p>с) Знање о критеријумима за одлучивање када употрежити прикладну процедуру</p>	<p>Начин учења/знање о когнитивним стратегијама, о самом себи, о својој спознаји</p> <p>Знање о општим стратегијама спознаје и свјесност и знање о властитој спознаји</p> <p>Поткатегорије:</p> <p>а) Знање о стратегијама</p> <p>б) Знање о условима под којима се стратегије могу употребљавати и о обиму њихове ефикасности</p> <p>с) Самопознавање</p>

Сходно когнитивној психологији, димензији знања додата је нова четврта категорија, под називом: *Метакогнитивно знање* које обухвата опште знање о спознаји, и свијест о властитој спознаји, а има важну улогу у учењу. Важни концепти психолошке и образовне теорије и истраживања о учењу усмјерени су на помоћ ученицима у стицању више знања о општој спознаји и размишљању, те на то да постану одговорнији за властите спознаје и размишљања. Независно од теоретских перспектива, научници се слажу да, у складу са развојем, ученици постају све свјеснији властитог размишљања, као и да имају више општег знања о спознаји. Самоспознаја и стратегија до стицања знања поспјешују и олакшавају квалитетније поучавање ученика. Метакогнитивно знање обухвата познавање општих стратегија које се могу користити за различите задатке и задужења, затим познавање услова под којима се те стратегије могу да користе и њихову ефикасност, као и знања о себи. На примјер, ученик може да познаје различите стратегије за читање текста из уџбеника, као и стратегије за праћење и контролу разумијевања прочитаног. Такође, ученик може да активира одговарајуће знање о властитим slabим и jakim странама које се односе на захтјевност задатка, као и властиту мотивацију за довршење задатка. Претпоставимо да ученик схвата да већ доста зна о теми о којој чита у уџбенику, што може да перципира као своју јаку страну, те како га та тема интересује, што може да повећа његову мотивацију. Ова спознаја може да доведе до промјене начина како приступити рјешавању задатка, што, на примјер, укључује прилагођавање технике читања или промјену процјене тежине задатка. На крају, ученик такође може да активира релевантна ситуацијска знања или знања о условима за рјешавање проблема у одређеном контексту, на примјер, у свом одјељењу, за одређену врсту теста, за одређену реалну претпостављену ситуацију итд. Тако би се ученик, на примјер, у случају одређене врсте теста са питањима вишеструког избора, која захтијевају само препознавање тачних одговора, а не стварно разумијевање информација, припремао сходно таквим задацима – учио би напамет. Дакле, ова врста метакогнитивног знања може да утиче на припрему ученика за испит. Метакогнитивна знања треба да буду уграђена у наставне програме у различитим тематским

подручјима. Али не треба очекивати да ће наставници предавати (преносити) та знања на посебним часовима, или као дио наставне јединице, иако се то свакако може учинити у неким ситуацијама.

Опште стратегије за размишљање и рјешавање проблема могу да се уче у контексту наставе енглеског језика, математике, предмета друштвених и природних наука, умјетности, музике итд. Наставници предмета из области природних наука, на примјер, могу ученике да науче опште научне методе и поступке, али то учење ће бити ефикасније кад се веже уз одређени конкретан садржај, а не само као учење на апстрактном нивоу. Наравно, у неким подручјима, као што су читање или писање, у подучавању метакогнитивних знања о различитим општим стратегијама за читање са разумијевањем и писање пожељно је укључити оба приступа: конкретан – са употребом садржаја и апстрактан – уз теоретски приступ. У процесу подучавања веома је важно укључивати димензију метакогнитивног знања и она треба да буде саставни дио циљева наставних програма. Тако ће наставници бити подстакнути да ова знања уврсте у своје редовно планирање и извођење одређених наставних јединица, а затим и да оцијене кориштење ове врсте знања код ученика.

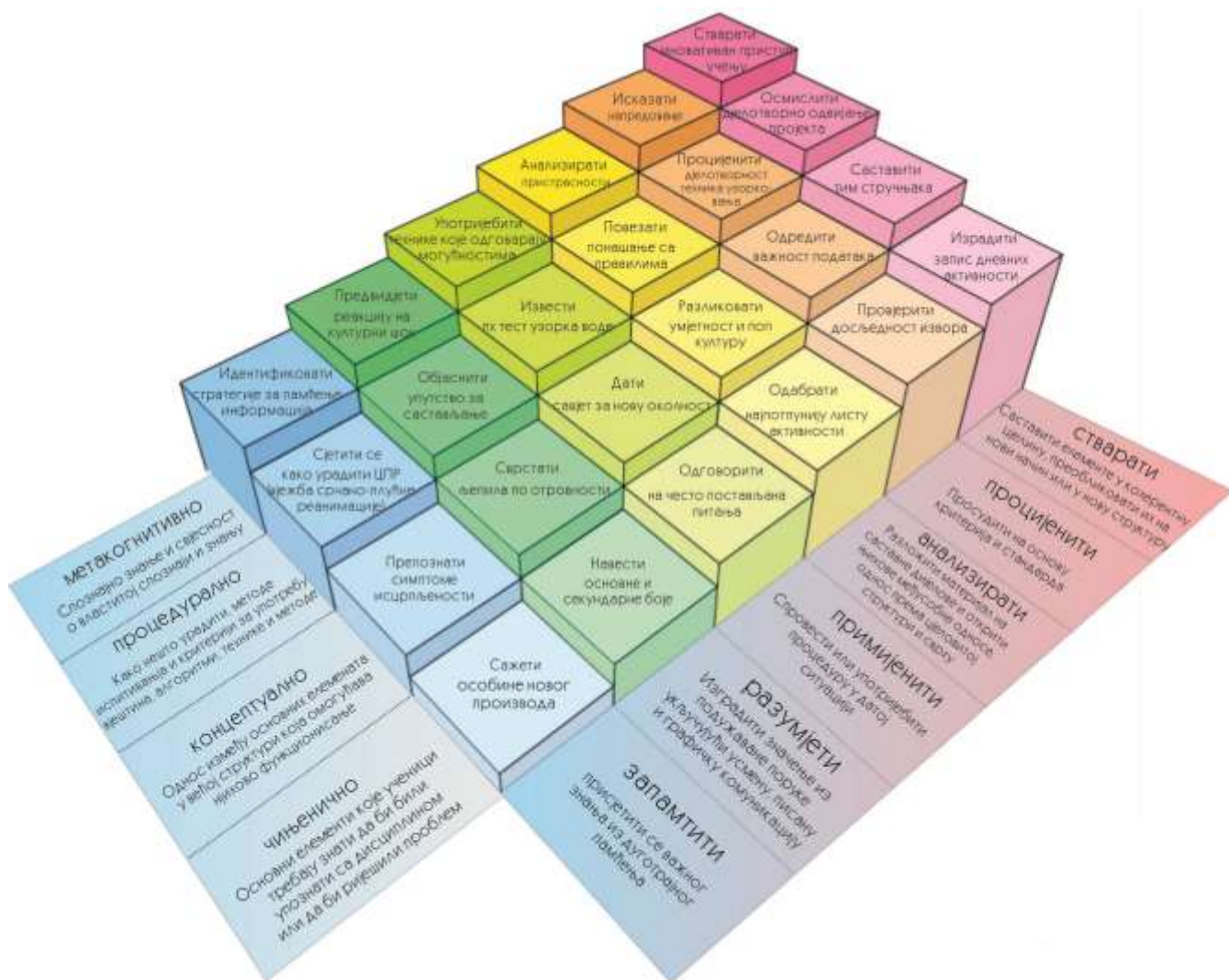
Димензија когнитивних процеса представља континуум растуће когнитивне сложености од вјештина нижег реда мишљења до вјештина вишег реда мишљења.

Табела 2: Димензија когнитивних процеса

НИЖИ НИВО МИШЉЕЊА → ВИШИ НИВО МИШЉЕЊА

ЗАПАМТИТИ	РАЗУМЈЕТИ	ПРИМИЈЕНИТИ	АНАЛИЗИРАТИ	ПРОЦИЈЕНИТИ	КРЕИРАТИ
<p>Присјећање знања из дугорочне меморије</p> <p>Поткатегорије:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Препознати • Сјетити се 	<p>Препознавање (изградња) значења/смисла на основу наставних порука (усмених, писаних графичких)</p> <p>Може објаснити</p> <p>Поткатегорије:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Тумачити • Дати примјер • Разврстати • Резимирати • Закључити • Упоредити • Објашњавати 	<p>Провођење или употреба поступака/знања извођењем или имплементацијом (рјешавање проблема)</p> <p>Поткатегорије:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Извршити • Провести/имплементирати 	<p>Одређивање организационе структуре, растављање цјелине на дијелове, одређивање како су дијелови међусобно повезани или како се повезују у цјелину (разумјети зашто)</p> <p>Поткатегорије</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разликовати • Организовати • Приписати 	<p>Доношење процјена (одлука) на основу критеријума и стандарда кроз провјеравање и критиком</p> <p>Поткатегорије:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Провјерити • Критиковати 	<p>Повезивање неповезаних елемената у нове кохерентне и функционалне цјелине, интеграција идеја у рјешење, израда нових производа</p> <p>Поткатегорије:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проузроковати/генерисати • Планирати • Произвести

Дводимензионалност когнитивног домена можемо видјети као простор пресијецања знања и когнитивних процеса, чиме добијамо позицију исхода учења. За илустрацију тога, на слици 2 дат је општи примјер одређивања исхода учења пресијецањем знања и когнитивних процеса.



Слика 2. Таксономска табела у 3Д приказу ради постизања исхода учења

Исход учења заступљен је са двије наведене димензије које омогућавају израду таксономске табеле исхода учења. Димензија знања дата је вертикално, док је димензија когнитивних процеса дата хоризонтално. Пресијецањем знања и когнитивних процеса добијамо квадратић који представља позицију исхода учења с одговарајућим показатељима.

Табела 3: Таксономска табела исхода учења

Димензија знања	Димензија когнитивних процеса					
	1. Запамтити	2. Разумјети	3. Примijenити	4. Анализирати	5. Процијенити	6. Стварати
A. Чињенично знање	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Концептуално знање	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. Процедурално знање	Ц1	Ц2	Ц3	Ц4	Ц5	Ц6
D. Метакогнитивно знање	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6

Наиме, основна структура записа исхода учења јесте: **глагол** (означава когнитивни процес) и садржај (знање). Таксономска табела представља користан оквир за класификовање и анализу исхода учења, наставних активности и оцјењивања, као и за процјену усклађености курикулума у свим предметима и у свим разредима. Анализе су показале да курикулум треба да се базира на циљевима сврстаним у сложеније категорије.

Примјер:

Исход учења: Ученик описује утицај Земљиних кретања на живот људи и промјене у екосистемима. Ако сада покушавамо да одредимо ћелију у коју би могли да ставимо тај циљ, онда би то био квадратић Б1 (табела 4). Глагол "описује", означава, когнитивни процес памћења, а садржај "утицај Земљиних кретања на живот људи и промјене у екосистемима", што се може сврстати у концептуална знања. На овај начин, могуће је одредити таксономски степен за све исходе учења. Исход учења је довољно јасно дефинисан, уколико га је могуће позиционирати у одређени квадратић таксономске табеле.

Табела 4: Таксономска таблица исхода учења

Димензија знања	Димензија когнитивних процеса					
	1. Запамтити	2. Разумјети	3. Примijenити	4. Анализирати	5. Процијенити	6. Стварати
<i>Е. Чињенично знање</i>						
<i>Ф. Концептуално знање</i>	Описује утицај Земљиних кретања на живот људи и промјене у екосистемима					
<i>Г. Процедурално знање</i>						
<i>Н. Метакогнитивн о знање</i>						

Помоћу таксономске таблице можемо да урадимо таксономску анализу постојећих исхода учења и циљева по подручјима и предметима, или је употребити као помагало за одређивање исхода учења. Поглед на тако испуњену таблицу указује креаторима наставних програма на исходе учења које треба додати, односно на којим димензијама их нема, или их је премало, односно превише.

Током праксе израђено је доста практичних примјера за израду исхода учења на основу Блумове таксономије, као, на примјер, табела 5 гдје су дати примјери активних глагола за поједине димензије когнитивних процеса и потенцијалних активности и продукта ученика.

Табела 5: Примјери глагола, активности и понашања ученика

НИВО КОГНИТИВНИХ ПРОЦЕСА	ПРИМЈЕРИ ГЛАГОЛА	Активности и могући продукти ученика
ЗАПАМТИТИ	Описати, одредити, препознати, означити, набројати, именовати, наћи ...	<ul style="list-style-type: none"> • Сачинити списак главних догађаја у причи. • Израдити временску линију догађаја. • Сачинити списак чињеница. • Написати списак информација о, којих се можете сјетити. • Које су животиње биле у тој причи? • Сачинити графикон који приказује. • Израдити акростих. • Рецитовати пјесму.
РАЗУМЈЕТИ	Класификовати, упоредити, наводити примјере, објашњавати, закључити, објаснити, парафразирати, сажети ...	<ul style="list-style-type: none"> • Илустровати оно што мислите да би могла бити главна идеја. • Направити цртани стрип и приказати слијед догађаја. • Написати и приказати игру која се заснива на причи. • Препричати причу својим ријечима. • Написати сажети извјештај о догађају. • Припремити дијаграм тока за илустрацију слиједа догађаја. • Направити цртанку. • Изрезати или нацртати слике које показују одређени догађај. Илустровати оно што мислите да је главна идеја. • Написати сценску игру која се заснива на причи.
ПРИМИЈЕНИТИ	Примијенити, ријешити, демонстрирати, припремити, користити, употријебити, произвести, извршити...	<ul style="list-style-type: none"> • Направити модел и показати како ради. • Сачинити дијаграм за илустрацију догађаја. • Направити споменар о подручјима учења. • Узети збирку фотографија и показати одређени садржај. • Написати текст о теми за остале. • Обући лутку у народну ношњу. • Направити глинену модел. • Израдити маркетиншку стратегију за ваш производ помоћу неког већ познатог модела.
АНАЛИЗИРАТИ	Анализирати, разликовати, издвојити, одредити, одабирати, упоредити, ставити у однос, структурирати, категоризовати...	<ul style="list-style-type: none"> • Структурирати упитник за прикупљање информација. • Сачинити дијаграм критичних фаза. • Израдити породично стабло и приказати односе. • Написати биографију значајне личности. • Припремити анализу о подручју учења. • Анализирати умјетничко дјело, у смислу форме, боје и текстуре.

ПРОЦИЈЕНИТИ	Утврдити, провјерити, процијенити, предвидјети, вредновати, оцијенити, просудити, критиковати, експериментисати...	<ul style="list-style-type: none"> • Припремити списак критеријума за процјену. • Оцијенити ТВ дебату о питањима од посебног интереса. • Одредити пет правила које видите као важне, и увјерити друге о томе. • Обликовати панел за дискусије (са критеријумима), како би разговарали о различитим погледима. • Аргументовати приједлог потребних промјена у друштву/разреду. • Написати критику полугодишњих извјештаја о ... • Припремити случај и изнијети свој став о томе.
КРЕИРАТИ	Конструисати, израдити, развити, планирати, створити, генерисати, реконструисати ...	<ul style="list-style-type: none"> • Израдити нараву/инструмент да урадите одређени задатак. • Дизајнирати намјештај за свој стан. • Створити нови производ. Дати му назив и планирати маркетиншку кампању. • Писати о својим осјећајима у односу на ... • Написати ТВ шоу, игра у луткарској представи, пјесму или пантомиму о • Дизајнирати насловницу за ЦД, књигу или часопис ... • Продати идеју... • Смеслити начин да би ... • Остварити нови језик и користити га на примјеру.

Афективно подручје

Иако је когнитивни домен највише истраживан, и најчешће се користи, Блум и његови сарадници истраживали су и афективни домен, који обухвата ставове, осјећаје и вриједности. Ово подручје се бави питањима која се односе на емоционалну компоненту учења и креће се од основне спремности за примање информација до интеграције увјерења, идеја и ставова. Да би описали начин на који се носимо с учењем емоционално, Блум и његови сарадници развили су пет категорија у којима се описује емоционална компонента учења:

Табела 6: Нивои афективног подручја и типични глаголи

НИВОИ АФЕКТИВНОГ ПОДРУЧЈА (Krathwohl и сарадници, 1964)	ПРИМЈЕРИ И ТИПИЧНИ ГЛАГОЛИ
<p>ПРИХВАТАЊЕ</p> <p>Ученици свјесно и пажљиво прате, а постоји и усмјерена пажња.</p>	<p>Примјер: Слуша остале са поштовањем. Слуша и памти имена непознатих људи, који му се представљају.</p> <p>Глаголи: питати, изабрати, описати, дати, држати, одредити, смјестити, именовати, указати, изабрати, одговорити, употребљавати, прихватити, потврдити, препознати, освијестити, слушати, биљежити, слиједити, уважавати.</p>
<p>РЕАГОВАЊЕ / ОДГОВАРАЊЕ</p> <p>Ученици активно учествују, пажљиво прате и реагују, мотивисани су. Исходи учења треба да истакну усклађеност одговора, спремност да се одговори, или задовољство у одговору.</p>	<p>Примјери: активно учешће у дискусији у одјељењу, Изводи презентацију. Поставља питања о новим идејама, моделима, концептима, да би их боље разумио. Познаје безбиједносна правила и поштује их.</p> <p>Глаголи: одговорити, помоћи, саставити, прилагодити се, сложити се, прихватити, пристати, расправити, поздравити, означити, извести, практиковати, представити, извијестити, издвојити, рећи, написати, допринијети, сарађивати, слиједити, извршавати, с вољом учествовати, посјетити, волонтирати.</p>

<p>УСВАЈАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ</p> <p>Ученици поштују или вреднују особу која је повезана с одређеним објектом, догађајем или понашањем, у распону од прихватања до сложенијег стања посвећивања.</p>	<p>Примјери: Демократично представља своје ставове. Разумије индивидуалне и културне различитости. Показује тежњу за рјешавање проблема. Предлаже план социјалног побољшања и предан му је.</p> <p>Глаголи: довршити, описати, разликовати, објаснити, слиједити, обликовати, иницирати, позвати, укључити, оправдати, просудити, предложити, извјестити, одабрати, подијелити, проучити, израдити, усвојити, супротставити се, понашати се у складу с, посветити се, жељети, исказати оданост, изразити, тражити, исказати забринутост/бригу.</p>
<p>ОРГАНИЗОВАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ</p> <p>Ученик организује вриједности по приоритетима проучавањем контраста међу различитим вриједностима, рјешавајући конфликт међу њима; ствара јединствени систем вриједности; нагласак је на упоређивању, проучавању односа, и синтези вриједности</p>	<p>Примјери: Препознаје потребу по равнотежи између слободе и одговорног понашање. Прихвата одговорност за нечије понашање. Објашњава улогу системског планирања у рјешавању проблема. Прихвата професионалне и етичке стандарде. Ствара планове за живот у складу са својим способностима, интересима и увјерењима. Правилно и ефикасно распоређује своје вријеме, да би се задовољиле потребе организације, породице и себе самог.</p> <p>Глаголи: прилагодити, уредити, комбиновати, упоредити, допунити, одбрани, уравнотежити, објаснити, генерализовати, одредити, интегрисати, поредати, ставити у однос, модификовати, организовати, груписати, припремити, синтетизовати, концептуализовати, формулисати.</p>
<p>УСВАЈАЊЕ СИСТЕМА ВРИЈЕДНОСТИ/ ИНТЕГРИТЕТ</p> <p>Ученик посједује систем вриједности који контролише његово понашање (карактер), и представља његову особеност</p>	<p>Примјери: Показује самоповјерење у самосталном раду. Сарађује у групним активностима (тимски рад). Користи објективан приступ у рјешавању проблема. Приказује свакодневну професионалну преданост етичким праксама. Ревидира своје процјене и мијења понашање на основу нових доказа. Вреднује људе на основу тога што су, а не како изгледају.</p> <p>Глаголи: дјеловати, разликовати, приказати, утицати, модификовати, прилагодити, извести, примијенити, предложити, квалификовати, испитати, ревидирати, ријешити, користити, вредновати, одбрани, одржати, служити, подржати.</p>

Психомоторичко подручје

Треће подручје Блумове таксономије је психомоторичко подручје. Психомоторичко подручје, углавном, наглашава физичке способности које укључују координацију мозга и мишићне активности. На основу података из литературе, овај домен је мање развијен на подручју образовања него когнитивни и афективни. Психомоторно подручје обично се користи код предмета здравственог подручја, умјетности, музике, драме и физичког васпитања, и предмета са лабораторијским радом.

Табела 7: Психомоторичко подручје и типични глаголи

НИВОИ ПСИХОМОТОРИЧКОГ ПОДРУЧЈА (Симпсон, 1972)	ТИПИЧНИ ГЛАГОЛИ
ПЕРЦЕПЦИЈА / МОЋ ЗАПАЖАЊА Ученик користи чула као вођство у моторичким активностима	Изабрати, препознати, уочити, издвојити, повезати, чути, слушати, примијетити, препознати, видјети, осјетити, намирисати, окусити, гледати, пратити
СПРЕМНОСТ Ученик је ментално, емотивно и физички спреман за активност	Почети, објаснити, покренути, наставити, реаговати, одговорити
ВОЂЕНИ ОДГОВОР Рани степен учења комплексних вјештина који обухвата имитацију и методу покушаја и грешке. Адекватност извођења вјештине постиже се вјежбом/тренингом	Опонашати, копирати, извршити уз надзор, вјежбати, покушати, поновити, раставити, раздвојити, саставити, калибрирати, скицирати, поправљати
АУТОМАТИЗОВАНИ ОДГОВОР Ученик са повећаном ефикасношћу, сигурношћу и окретношћу извршава радње. Радње постају неке врсте навика/аутоматизма (уобичајених покрета)	Извести, конструисати, подићи, провести, водити, извршити, произвести
СЛОЖЕНА ОПЕРАЦИЈА (АУТОМАТИЗАЦИЈА) Ученик аутоматизовано извршава комплексне радње: висока координисаност и прецизност, најмањи број грешака	Поправити, изградити, управљати, демонстрирати, контролисати, управљати, водити, одржавати ефикасност, овладати
ПРИЛАГОЂАВАЊЕ Вјештине су већ тако развијене да их ученик може да прилагоди проблемској ситуацији или специфичним захтјевима	Прилагодити, ускладити, преокренути, ревидирати реорганизовати, промијенити
СТВАРАЊЕ Спретности су већ тако развијене да ученик ствара нове обрасце понашања, који су прилагођени за посебне ситуације или случајеве	Мијењати, конструисати, уредити, саставити, изумити, конструисати, комбиновати, иновирати, креирати

Примјери исхода учења за психомоторичко подручје:

- Препознаје звукове који указују на неисправност уређаја, инструмента итд. (перцепција);
- Зна да користи компјутерски миш (спремност);
- Слиједи упутства при изградњи модела (вођени одговор);
- Користи лични компјутер (аутоматизовани одговор);
- Раставља и саставља различите компоненте аутомобила брзо и без грешке (сложена операција);
- Користи уређај за друге радње, за које тај уређај није оригинално намијењен (прилагођавање);
- Иновира приступе за ефикасније обављање задатка на текућој траци (стварање).

Препоруке за утврђивање исхода учења у наставним програмима

На основу ЗНПП-а дефинисаних на исходима учења за васпитно-образовна подручја препоручујемо сљедеће фазе:

1. Утврдити који показатељи ће се реализовати унутар појединог предмета према појединим образовним периодима (показатељ је потребно повезати са предметом).

Табела 8: Примјер (показатеља из подручја предмета природних наука, АПОСО)

Показатељ Крај IX разреда (VII, VIII и IX)	Предмет
Разликује јединице грађе природе (станица, ткиво...еколошки систем, биосфера).	Биологија, хемија, физика, географија
Категоризује жива бића у групе на основу сличности и разлика.	Биологија
Описује еволуцијски развој живог свијета на Земљи.	Биологија

2. Израдити таксономску анализу показатеља когнитивног домена по појединим образовним периодима, служећи се Таксономском таблицом.

Таблица 9: Примјер (показатељи за васпитно-образовно подручје: Природне науке, АПОСО):

Показатељ Крај IX разреда (VII, VIII и IX)	Таксономски ниво
Разликује јединице грађе природе (станица, ткиво...еколошки систем, биосфера).	A4 – чињенично знање/анализирати
Категоризује жива бића у групе на основу сличности и разлика.	B4 – концептуално знање/анализирати
Описује еволуцијски развој живог свијета на Земљи.	B1 – концептуално знање/запамтити

3. Дефинисати исходе учења по појединим предметима за одређену годину, односно, разред (извођења предмета). При том, треба уважити развојни степен ученика и таксономску хијерархију, јер ученик мора, најприје, да разумије како би могао нешто да примијени. Код тог поступка добро је користити одговарајуће циљеве из важећих наставних програма у БиХ и из наставних програма осталих држава из региона а и шире, ако одговарају концепту, односно критеријумима исхода учења и могуће их је смјестити у таксономску табелу. Аутори наставних програма треба да допишу и своје циљеве. Сваком циљу треба одредити таксономски ниво, у складу са таксономском табелом – на примјер, Ц1, А4. Таксономска ознака, ауторима наставних програма, омогућава преглед, односно анализу заступљености појединих таксономских нивоа.

Табела 10: Примјер узет из постојећих НПП-а у БиХ (2013)

Показатељ Крај IX разреда (VII, VIII и IX)	Примјери припадајућих циљева за VII разред и таксономска ознака	Примјери припадајућих циљева за VIII разред и таксономска ознака
Утврђује важност биолошке равнотеже и варијабилности врста за опстанак живота на земљи	1. Образложити Дарвинову теорију тумачења развоја живота на Земљи A2	1. Разумјети принципе одрживог развоја B2
Категоризује жива бића у групе на основу сличности и разлика	1. Приказати подјелу живог свијета у више различитих царстава Ц3 2. Разликовати начин исхране аутотрофних и хетеротрофних организама, сапрофита и паразита Ц4	1. Препознати да се сродне врсте комбинују у родове у породици, ред, класе и стабло B1 2. Препознати да се класификовањем организама у складу са њиховим својствима бави систематика A1
Описује еволуцијски развој живог свијета на Земљи.	1. Навести услове на Земљи који су омогућили развој живих бића A1 2. Описати научно засноване претпоставке о току хемијске еволуције и појави првих живих бића B1 3. Образложити факторе еволуције и процес настајања нових врста (природно одабирање, изолација) B4 4. Навести доказе еволуције живог свијета A4 5. Образложити Дарвинову теорију тумачења развоја живота на Земљи B4	1. Разумјети да је еволуција постепени процес у ком нове сложене карактеристике организма настају кроз многе генерације, мутације су случајне, у смислу да нису ради побољшања организма, природни одабир није случајан B2

Код одређивања исхода учења потребно је додатно уважити још и сљедеће препоруке:

- Исходи учења предмета треба да слиједе исходе учења за поједина васпитно-образовна подручја;
- Исходи учења треба да буду јасно утврђени и мјерљиви;
- Исход учења започиње активним глаголом у презенту, којем слиједи знање/садржај или контекст;
- Користити само један активни глагол за исход учења;
- Избјегавати нејасне појмове, као што су: зна, разумије, учи се, бити упознат са, бити изложен, бити упознат са, бити свјестан;
- Избјегавати сложене, комплексне реченице, користити више реченица, да би се обезбиједила јасноћа;
- Исходи учења, на примјер, наставних јединица морају да одговарају општим циљевима предмета/програма и васпитно-образовног подручја;
- Потребно је уважавати временски оквир унутар ког ће се постизати исходи учења. Треба избјегавати претјерану амбициозност приликом писања исхода (превише исхода, превише обухватни, презахтјевни...). Осим тога, треба мислити на временски оквир и ресурсе који су на располагању;
- Обратити пажњу на оцјењивање - како ће наставник знати да ли је ученик постигао исход учења. Ако су исходи учења преопширно написани, они се могу тешко ефикасно и квалитетно оцијенити. Ако су врло уски, списак може бити превише детаљан и непрегледан;

- Избјегавати преоптерећења с исходима учења на нижим нивоима Блумове таксономије (на примјер, памтити и разумјети - у когнитивном домену). Исходи учења треба да мотивишу ученике, тако да се комбинују, што су већ научили, укључујући и неке исходе учења из виших нивоа.

Код утврђивања исхода учења треба имати на уму да исходи учења нису сами по себи циљ, него да треба да се користе као интегрални дио дефинисања курикулума и процеса поучавања. У креирању НПП-а треба да имамо спремне одговоре на три основна питања:

- Шта ће ученик знати или моћи да уради након положеног предмета (жељени исходи учења)?
- Које методе поучавања ће учитељ примијенити, како би се подстакли ученици на рад, ради постизања зацртаних исхода?
- Како осмислити вредновање (процјењивање/оцјењивање) уз услов да постављени критеријуми и задаци помогну ученику и наставнику у сазнању како су испуњени замишљени исходи учења?

Исправним осмишљавањем одговора на наведена питања исходи учења престају да буду пуки алат и олакшавају наставницима и ученицима дефинисање цијелог процеса учења.

Код израде исхода учења потребно је обратити пажњу да исходи учења одређују процесе учења и поучавања и методе вредновања знања.

Наставници код планирања поучавања одабирају оне методе чија примјена омогућава ефикасно постизање одређеног исхода. Уколико се формулисани исходи учења наставног предмета односе на памћење чињеничног знања, настава се организује путем предавања или се ученици упућују на самостално проучавање литературе. Када се исходи учења односе на разумијевање чињеница, наставник организује групне расправе на којима подстиче ученике на размјену мишљења. Када се исходи учења односе на стварање процедуралног знања, наставник упућује ученике да самостално осмисле или изведу поступак, уз обавезу да се ученицима омогуће услови у којима то може да се и оствари. Могуће активности наставника и ученика за сваки ниво постигнућа приказане су у прилогу 2.

Приликом писања исхода учења важно је да буду написани на начин да их је могуће оцјењивати. При том, изазов за наставнике је како повезати наставне методе, технике оцјењивања, критеријуме за оцјењивање и исходе учења. Веза између поучавања, оцјењивања и исхода учења помаже да свеукупно искуство учења постане транспарентно. Најбољи начин, да се помогне ученицима како да постигну исходе учења, јесте да се јасно представе технике оцјењивања и критеријуми оцјењивања. Што се тиче учења и поучавања, ту је динамична равнотежа између наставних стратегија, с једне стране, и исхода учења и оцјењивања са друге стране. Важно је да оцјењивани задаци одражавају исходе учења. Аутори наставних програма и учитељи морају да буду свјесни, да је за учитеља оцјењивање на крају подучавања, односно наставног догађаја, али за ученика је на почетку. Ако се наставни програм огледа у оцјени, онда су наставне активности наставника и ученичке активности учења усмјерене према истом циљу. Кад се ученици припремају за оцјењивање, они уче по наставном програму (Биггс, 2003). За ученика, у центру пажње је оцјењивање, односно оцена, о чему највише брине, јер од оцене, заправо, зависи много значајних ствари, као што је упис у гимназију, на факултет, излазак на тржиште рада...). Ученици ће учити оно што мисле да ће се оцјењивати, а не оно што је написано у наставном програму или што се ради у настави. Познато је да је перспектива наставника другачија од ученикове.

Перспектива наставника

циљеви предмета -> исходи учења -> наставне активности -> оцјењивање

Перспектива ученика

оцјењивање -> учење -> исходи учења

Учитељева и ученикова перспектива оцјењивања

Оцјењивање, дакле, треба да буде у складу с исходима учења. Добро дефинисан исход учења у себи садржи мање или више експлицитно дефинисане методе оцјењивања. Начин формулисања исхода учења, кориштењем активних глагола, упућује на методу провјере постигнућа пожељних исхода учења. Различитим исходима учења одговарају различите методе оцјењивања, а када се пишу исходи учења, глагол је обично назнака технике оцјењивања. (Прилог 3).

Из циљева образовног подручја произлази његов садржај, а тиме и поједини предмети који творе образовно подручје.

Вредновање⁴ постигнућа⁵ обухвата оцјењивање знања, што представља процес документовања у мјерљивом облику којима се мјере исходи учења усвојеног знања, разумијевања и вјештина.

Директна процјена је цјелокупни спектар писмених, усмених и практичних тестова, испитивања, пројеката, презентација, који се користе ради оцјењивања ученика у наставном предмету или модулу. *Индиректна процјена* обухвата анкетирање послодаваца, бивших ученика и студената који су одустали од студија, упоређивање са сродним институцијама, анализу курикулума итд.

Наведени поступци представљају перманентан процес који:

- Успоставља јасне и мјерљиве исходе учења;
- Омогућава ученицима довољно могућности за постизање очекиваних исхода учења;
- Системски скупља, анализира и интерпретира прикупљене податке.

Одређује се у којој је мјери учење и поучавање ученика прилагођено очекиваним исходима учења (*Testing*).

- Кориштење свих прикупљених информација омогућава повратну везу за побољшање процеса учења.

Дио процеса је евалуација (енг. *Evaluation*) у којој се на основу прикупљених информација ствара процјена:

- Да ли су ученици остварили зацртане циљеве учења;
- Које су релативне снаге, односно слабости стратегије учења и поучавања;
- Које су промјене потребне за остварења циљева и стратегија учења/поучавања.

Мјерење и вредновање исхода учења проводи се различитим методама и поступцима мјерења знања.

Традиционалне методе процјене су: усмени и писмени испити, тестови знања, континуирано праћење, презентације, семинарски радови, есеји и друге методе. Кад год је то могуће, препоручује се, поред ових метода, вршити и процјењивање/оцјењивање специфичних комуникационих и радних вјештина, ставова, доприноса ученика за вријеме групног рада или рада на пројекту, рјешавања креативних задатака на задату тему...

Испитивање/Испит (енг. *Examination/Exam*) је формални писмени или усмени испит, који се полаже на крају.

Оцјена (енг. *Grade, Mark*) је коначна процјена заснована на свеукупном извођењу унутар појединачног предмета или модула у образовном подручју.

⁴ Утврђивање, процјена, оцјењивање

⁵ Термин *Assessment* различити појединци и институције дефинишу на различите начине, понекад и са различитим циљевима.

Табела 11: Повезивање нивоа постигнућа и метода поучавања

Нивои постигнућа	Методe поучавања
Памћење чињеничног знања	Предавање, упућивање студената на самостално поучавање литературе, сарадничко учење, рад на тексту, е-учење, семинарски радови
Разумијевање чињеничног стања	Тражење и анализирање примјера, организација групних расправа, упоређивање појмова и теорија, расправе (тражење аргумената)
Примјена	Израдити програм, израдити пројекат, ријешити проблем, презентовати препознавање препарата, приказ случаја, саставити задатке, направити скулптуру, консултовати се према упутствима
Анализа	Расправе, анализа, приказ случаја, есеји, семинарски радови
Вредновање	Издвојити предности и недостатке, написати приказ, истраживања, методе, теорије
Креирање - стварање	Провјера (истраживање) појмова и теорија

Циљ процјене знања је утврдити и показати да је планирани ниво исхода учења остварен, односно на ком се нивоу усвојености знања, вјештина и ставова студент тренутно налази. Три су главна циља процјене знања:

- омогућавање преласка на виши степен или стицање дипломе;
- разврставање ученика по успјешности; и
- побољшавање учења код ученика.

Резултати процјене знања могу да се користе ради развоја знања ученика, или ради процјене. Оцјењивање развоја, односно напретка ученика назива се формативна процјена знања. Процјена знања која се проводи ради процјене назива се сумативно оцјењивање. Оцјењивање је вредновање свих важних чињеница о постигнућима ученика током изучавања, а изражава се оцјеном. Оцјењивање мора да буде у складу с исходима учења. Добро дефинисан исход учења садржи у себи мање или више експлицитно дефинисане методе оцјењивања. Начин формулисања исхода учења, кориштењем активних глагола, упућује на методу провјере постигнућа пожељних исхода учења. Различитим исходима учења одговарају различите методе оцјењивања, а када се пишу исходи учења, глагол је обично назнака технике оцјењивања. У наредној табlici приказане су методе оцјењивања знања за сваки ниво постигнућа ученика.

Табела 12: Повезивање нивоа постигнућа и оцјењивања

Нивои постигнућа	Методе оцјењивања
Памћење	Есеји, писмени испити, усмени испити
Разумијевање	Есеји, семинарски радови, писмени испити, усмени испити
Примјена	Задачи извођења, излагања и презентације, писмени извјештаји, есеји
Анализа	Расправе, есеји, семинарски радови
Вредновање	Расправе, есеји, семинарски радови
Стварање	Задачи извођења, есеји, семинарски радови, дипломски рад

Ефикасност методе оцјењивања зависи од исхода учења који се процјењују, те од конкретних задатака, а не само од методе процјењивања. Методе процјењивања постизања исхода учења могу се подијелити у двије категорије:

- Субјективне методе **процјене** знања;
- Објективне методе **мјерења** знања.

Субјективне методе процјене знања су поступци процјењивања одговора и рада ученика, и обухватају процјену усмених одговора, излагања и презентација, есеја и семинарских радова, резултата на задацима извођења и есејских задатака на писменим испитима. Субјективне методе користе се код процјене познавања чињеница и концептуалног, те процедуралног знања. Посебно су корисне када се жели процијенити способност ученика да сагледају сложене проблеме који могу да захтијевају све нивое образовних циљева у таксономији спознајних задатака.

Објективно мјерење знања проводи се задацима објективног типа, који захтијевају препознавање чињеница:

- Алтернативни задаци (процјењивање тачности тврдњи);
- Задаци вишеструког избора (избор између више понуђених одговора на питање);
- Задаци повезивања (повезивање чланова двају низова ријечи или реченица);
- Задаци сређивања (редање реченица према неком критеријуму), или присјећање чињеница;
- Задаци једноставног присјећања (питања која траже одговор од једне или неколико ријечи или тврдње које се надопуњавају); и

- Задаци исправљања.

Задацима објективног типа, углавном, се испитују прва два нивоа постигнућа: познавање чињеница и њихово разумијевање.

Табела 13: Повезивање метода процјене знања, бодовања и ниво постигнућа

Метода процјене знања	Опис методе и начин бодовања	Ниво постигнућа
Случајеви и отворени проблеми	Кратке случајеве сразмјерно лако је осмислити и бодовати, док је теже осмислити и развити сложеније случајеве, те начине бодовања.	Примјена знања, анализа, вредновање
Рачунарска процјена знања	<ul style="list-style-type: none"> - Обликовање питања са вишеструким избором одговора. - Могу се користити разнолике графике и симулације. Састављање је дуготрајно, али се бодовање проводи врло брзо. - Поузданост је висока, али ваљаност (усклађеност с исходима) захтијева велику пажњу. 	
Есеји	Испитују се различити стилови писања и начини размишљања. Задаци се сразмјерно лако, а бодовање засновано на импресионистичком бодовању ⁶ је брзо.	разумијевање - синтеза - вредновање
Модификована есејска питања	Низ питања заснованих на анализи случаја. Након што ученици одговоре на једно питање, добијају даљње информације и ново питање. Поступак обично траје један час. Сразмјерно их је лако задати. Могу се користити при поучавању.	Подстицање размишљања и анализе
Испит у облику есеја на задату тему	Релативно лако за осмислити, али потребно је посветити пажњу критеријумима. Бодовање ради оцјењивања је релативно брзо, под условом да су критеријуми једноставни.	Могућност закључивања на основу разноврсних знања, синтетизовање и уочавање тема које се понављају
Питања са вишеструким избором одговора	Омогућава брзо узорковање широког распона знања. Могућност вишеструког избора.	Мјерење разумијевања, анализе, рјешавања проблема и вјештина вредновања
Питања која захтијевају кратак одговор	Лакше обликовање него код комплексних питања са вишеструким избором, али релативно споро. Бодовање кориштењем модела одговора релативно је брзо, на примјер у поређењу са бодовањем	Мјерења анализе, примјене знања, рјешавање проблема и вјештине вредновања

⁶ Закључивање на основу (првих) утисака

	проблемских задатака, али не и у поређењу са питањима са вишеструким избором одговора.	
Усмени испити	Бодовање може да буде брзо, али је потребна одређена стандардизација поступка интервјуисања, да би се омогућила поузданост и ваљаност.	Комуникација, разумијевање, Капацитет брзог размишљања под притиском, те познавање поступака
Постер секције	Опасност од претјераног усредсређивања на презентацију може се избјећи кориштењем једноставних критеријума.	Провјеравају способност презентовања наученог и тумачења на језгровит начин
Презентације	Бодовање засновано на једноставним критеријумима брзо је и потенцијално поуздано. Могуће је укључити мјерење способности одговарања на питања и вођења расправе.	Провјеравају припремање, разумијевање, знање, способност структурирања, чињенице и вјештину усмене комуникације
Проблемски задаци	Бодовање је брзо за лаке проблемске задатке. Сложени проблемски задаци и план бодовања тешко се осмишљавају. Креативна, ваљана рјешења од бољих студената.	Потенцијал за мјерење примјене, анализе и стратегије рјешавања проблема.
Пројекти, групни пројекти	Групни пројекти омогућавају мјерење вјештина и вођења у тимском раду. Мотивација и тимски рад су високи. Корист за учење велика, посебно ако је рефлективно учење један од критеријума. Тестира методе и процесе, али и завршне резултате. Омогућава мјерење управљања пројектом и временом.	<ul style="list-style-type: none"> - Могућност провјере широког низа практичних, аналитичких и интерпретативних вјештина. - Шира примјена знања, разумијевања и вјештина на стварне/симулиране ситуације

ЛИТЕРАТУРА:

1. A model of learning objectives; <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/>; 24. 3. 2014.
2. Biggs, J. (2003) Teaching for Quality Learning at University. Buckingham:Open University Press.
3. Bloom's Taxonomy of Learning Domains; <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>; 19. 3. 2014.
4. Guidelines for Writing Student Learning Outcomes; Assessment & Research Studies, November, 2008, Division of Undergraduate Education, University of California, Irvine, http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.assessment.uci.edu%2Fassess%2Fdocuments%2FGuidelinesforWritingSLOsfinal.doc&ei=mgm0U-a3I4GCzAP4h4DQBQ&usg=AFQjCNGFWm_Mv61epq5X2bpKGYcmShWLog&bvm=bv.70138588,d.bGQ ; 20. 3. 2014.
5. Kennedy, D., Hyland, A., Ryan, N.: Writing and Using Learning Outcomes:a Practical Guide,; http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf, 24.3. 2014.
6. Korun Tjaša (2009): Integracija/inkluzija otrok s posebnimi potrebami z vidika vzgojiteljic v vrtcih občine Šentjur, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
7. Krathwohl, R. David (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into practice, Vol 41, Number 4, Autumn 2002.
8. Kurikulum za vrtce; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf; 15. 2. 2014.
9. Милекшич, В. (2013): Исходи учења. Градиво Twining пројекта, Завод РС за школство
10. Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Slovenije <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/index.htm>; 20. 3. 2014
11. Revised Bloom's taxonomy; <http://www.kurwongbss.qld.edu.au/thinking/Bloom/blooms.htm>; 15. 3. 2014
12. Нацрт документа ЗНПП-а за природне науке, дефинисан на исходима учења (2013), Агенција за предшколско, основно и средње образовање.
13. Teaching with the Revised Bloom's Taxonomy; <http://www.niu.edu/facdev/programs/handouts/blooms.shtml>; 25. 3. 2014.
14. Učni načrt za biologijo za osnovno šolo (2011), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf; 20. 3. 2014.
15. Učni načrt za fiziko za osnovno šolo (2011), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Fizika.pdf; 20.3.2014
16. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy: originalno publikovano u ED 721 (2001) course handbook, <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm> (2005), revised 2013, 20..3..2014.
17. Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy; <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/goals-objectives/writing-objectives>, 20.3.2014.
18. Zapis standardov znanj v učnih načrtih za gimnazije, delovno gradivo Zavoda RS za šolstvo, Ljubljana, 2011.
19. Исходи учења, Приручник Одјела за стручне студије Свеучилишта у Сплиту, децембар 2012.
20. Израда наставних програма према приступу заснованом на исходима учења, Приручник за свеучилишне наставнике, Весна Ковач, Свјетлана Калић - Веховец, Ријека 2008.
21. Исходи учења и њихово праћење, радионица, доц. др сц Весна Ковач, Филозофски факултет у Ријеци 2007.
22. www.slideshare didaktika-1-1



АГЕНЦИЈА ЗА ПРЕДШКОЛСКО,
ОСНОВНО И СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ

Издавач:

Агенција за предшколско, основно и средње образовање

За издавача:

Маја Стојкић, директорица Агенције за предшколско, основно и средње образовање

Лектура:

Зорица Рудић

ДТП:

АПОСО