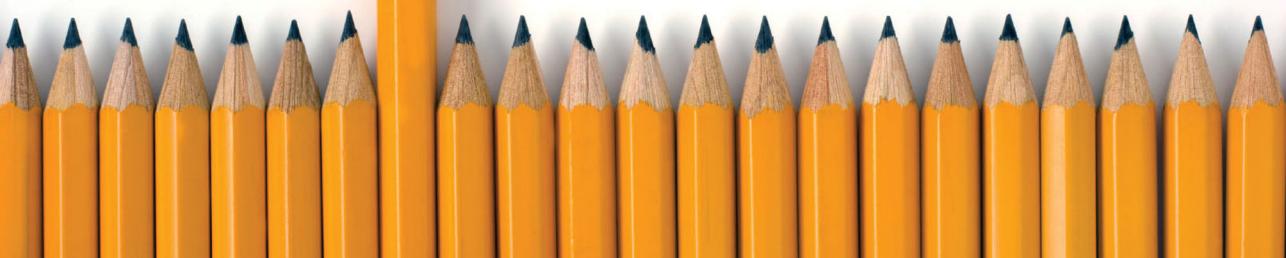




PLANIRANJE

školskog kurikuluma





PLANIRANJE školskog kurikuluma

Branko Kumer
PLANIRANJE
školskog kurikuluma

Izdavač:



Podgorica
Crna Gora
2014.

Stručni saradnici:

Dušan Bošković
Sandra Brkanović
Vjera Mitrović-Radošević
Jadranka Radunović
Srđan Obradović
Vladislav Koprivica
Dušan Pejović
Ljiljana Garić
Gordana Bošković
Nada Šekarić

Odgovorni urednik:

Duško Rajković

Prepress:

Dejan Stanić

Lektor:

Magdalena Jovanović

Štampa:

xxxxxx, Podgorica

Tiraž:

xxxx

©Copyright

Sva prava na ovaj priručnik su zadržana.

Zakonom o autorskim pravima, nijedan dio ovog priručnika, u bilo kojoj formi ili obliku, kao i čuvanje u bazi podataka ili dalje prosljeđivanje nije moguće bez odobrenja Izdavača.

*Uz podršku Projekta MNE/011
(„Jačanje stručnog osposobljavanja na sjeveroistoku Crne Gore“)*

PLANIRANJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA

SADRŽAJ

1. Pojmovnik	7
2. Kurikulum - razumijevanje pojmove	15
2.1 Pristupi u razvoju kurikuluma.....	15
2.1.1 Bihevioristički pristup	16
2.1.2 Menadžerski pristup	16
2.1.3 Sistemski pristup	17
2.1.4 Vrste ili nivoi kurikuluma.....	17
2.1.5 Razvoj ili planiranje i dizajn kurikuluma	18
2.2 Kurikulum usmjeren na ishode učenja	21
2.2.1 Šta su ishodi učenja?	23
2.2.2 Nivoi ishoda učenja	24
2.2.3 Kako napisati ishode učenja?.....	26
2.2.4 Konstruktivno povezivanje	27
2.2.5 Povezivanje ishoda učenja i sadržaja poučavanja.....	29
2.2.6 Provjeravanje ishoda učenja.....	29
2.2.7 Vrednovanje ishoda pomoću ocjena.....	30
2.3 Uloga nastavnika	30
2.3.1 Transmisijski model nastavnika:	31
2.3.2 Kritički (<i>konstruktivistički</i>) model nastavnika.....	31
2.3.3 Reprodukcija VS Kreativnost	32
3. Obrazovni program	35
3.1 Ciljevi obrazovnog programa	35
3.1.1 Nacionalni nivo	35
3.1.2 Nivo škole	36
3.1.3 Kompetencije.....	36
3.2 Nastavni plan	37
3.2.1 Modul	38
3.2.2 U usvojenim obrazovnim programima prepoznajemo:	39

P L A N I R A N J E
školskog kurikuluma

3.3 Kurikulum na nivou škole	39
3.4 Pristup zasnovan na kompetencijama.....	40
4. Planiranje kurikuluma za izvođenje	43
4.1 Planiranje na nivou škole	44
4.2 Školski tim/timovi koji će uraditi kurikulum za izvođenje na nivou škole	47
4.3 Proces formiranja kurikuluma za izvođenje.....	48
4.3.1 Šta je dobro da znamo prije nego počnemo planirati kurikulum za izvođenje?.....	49
4.3.2 Didaktičke smjernice i načela za planiranje kurikuluma za izvođenje ..	50
4.3.3 Operacionalizacija ciljeva nacionalnog obrazovnog programa	51
4.3.4 „Grubi kurikulum“ ili globalni kurikulum za sve godine obrazovanja u jednom obrazovnom programu	52
4.3.5 Godišnji kurikulum za izvođenje, za svaku godinu obrazovnog programa	52
4.3.6 Plan ocjenjivanja	54
4.3.7 Praćenje izvođenja i evaluacije postignutih ishoda učenja	55
5. Provjeravanje i ocjenjivanje	57
5.1.1 Objektivnost ocjenjivanja	59
5.1.2 Planiranje ocjenjivanja	61
Literatura	63



POJMOVNIK

Nacionalni okvir kvalifikacija

Nacionalni okvir kvalifikacija je instrument za razvoj i klasifikaciju kvalifikacija u nacionalnom zajednički dogovorenom sistemu gdje su kvalifikacije klasifikovane u smislu ishoda učenja (kompetencije, znanja i vještine, koje pojedinac ima sa tom kvalifikacijom) i u zavisnosti od deskriptora nivoa složenosti kvalifikacija.

Standard zanimanja

Standard zanimanja je dokument, koji propisuje sadržaj stručne kvalifikacije na određenom nivou zahtjevnosti i određuje potrebna znanja, vještine i kompetencije, koje lice mora posjedovati za obavljanje ključnih poslova u zanimanju.

Standard kvalifikacije

Standard kvalifikacije pokazuje sadržaj i strukturu određene kvalifikacije i sadrži podatke o nazivu kvalifikacije, tipu kvalifikacije, nivou, odnosno podnivou kvalifikacije, kodu kvalifikacije, kreditnoj vrijednosti kvalifikacije, opisu kvalifikacije i dr.

Nacionalna stručna kvalifikacija

Nacionalna stručna kvalifikacija je formalno priznata kvalifikacija na osnovu nacionalnih standarda zanimanja. Stručna kvalifikacija do nivoa visokog obrazovanja stiče se: završetkom javno važećeg obrazovnog programa, u skladu sa posebnim zakonom; završetkom modula, kada je javno važeći obrazovni program urađen na osnovu više standarda zanimanja; provjerom znanja, vještina i kompetencija nakon završetka posebnog programa obrazovanja odraslih; direktnom provjerom znanja, vještina i kompetencija, u skladu sa katalogom standarda znanja, vještina i kompetencija za odgovarajuću stručnu kvalifikaciju; priznavanjem inostranih sertifikata.

Kompetencija	Kompetencija je razvojna sposobnost pojedinca za primjenu znanja, vještina i sposobnosti za kreativni, efikasan i etički rad u složenim, nepredvidivim i promjenljivim okolnostima u struci (na radnom mjestu), društvu i privatnom životu.
Stručne kompetencije	<p>Stručne kompetencije dijele se na stručne generičke kompetencije, koje su zajedničke za slična zanimanja, i specifično stručne kompetencije, koje su specifične za pojedinu profesiju (struku), odnosno poslove.</p> <p>Stručne kompetencije ostvaruju se u stručnim modulima i praktičnim osposobljavanjem u radnom procesu.</p>
Opšte ili ključne kompetencije	<p>Opšte ili ključne kompetencije su od suštinskog značaja za sve i prenose su između različitih zanimanja. Omogućavaju pojedincu bolje razumijevanje i učešće u društvenim promjenama i lični razvoj.</p> <p>Evropska unija definiše 8 (osam) ključnih kompetencija, koje treba da usvoje svi, ako želimo „društvo bazirano na znanju“.</p> <p>To su:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Komunikacija na crnogorskom – srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku i književnosti,</i> 2. <i>Komunikacija na stranom jeziku,</i> 3. <i>Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji,</i> 4. <i>Digitalna kompetencija,</i> 5. <i>Učiti kako učiti,</i> 6. <i>Socijalna i građanska kompetencija,</i> 7. <i>Preduzetnička kompetencija,</i> 8. <i>Kulturna svijest i izražavanje.</i>
Ishod učenja	<p>Ishodi učenja su iskazi kojima se izražava šta učenik treba da zna, razumije i/ili bude u stanju da demonstrira/uradi nakon određenog perioda učenja.</p> <p>Prilikom formulisanja ishoda učenja važno je precizno izraziti željenu aktivnost učenika kojom će demonstrirati stečeno/usvojeno znanje ili vještina.</p> <p>Radi se upravo o onim aktivnostima koje će se mjeriti, odnosno pratiti i na temelju kojih će nastavnik ocijeniti postignuće učenika.</p>

	<p>Ishodi pomažu nastavniku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da precizira učenicima što se od njih očekuje, • da pripremi materijale, nastavne metode, testove, • da komunicira s kolegama (učenicima, interesnim grupama) o ciljevima predmeta/modula u odnosu na cjelokupni obrazovni program. <p>Ishodi učenja pomažu institucijama (<i>obrazovnim institucijama, privrednim udruženjima i privrednicima</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • da komuniciraju sa zainteresovanim stranama – posebno poslodavcima (<i>izvođene praktičke nastave kod poslodavca, komunikacija u oba smjera</i>); • da se pripreme za akreditaciju (<i>poslodavci bi trebali biti licencirani ili verifikovani za rad sa učenicima u skladu sa ishodima</i>); • da iniciraju uvođenje novih kvalifikacija u cilju njihovog smještanja u nacionalni okvir kvalifikacija (<i>u zavisnosti od taksonomskog nivoa ishoda učenja, vrši se vrednovanje i stvaranje kvalifikacije u nacionalni okvir kvalifikacija</i>); • da se omogući vertikalna i horizontalna usklađenost obrazovnih programa i očekivanja (<i>isti ili slični ishodi učenja mogu se sresti u različitim obrazovnim programima ili standardima kvalifikacije, kao na primjer: izradi biznis plan za samozapošljavanje</i>).
Taksonomija znanja	<p>Taksonomija ili klasifikacija znanja je sistem u kojem su različita znanja i vještine podijeljene u podgrupe prema različitim kriterijumima.</p> <p>Danas najčešće upotrebljavamo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloomovu taksonomsku skalu za definisanje znanja, vještina i ishoda učenja, • Marzanovu taksonomiju za pomoć kod planiranja procesa, koji prate učenje ili su dio učenja.
Minimalni standard znanja	<p>Minimalni standard znanja je najniži nivo znanja, vještina i kompetencija po završetku učenja potreban za prelaznu ocjenu. Minimalni standard znanja predstavlja razvojni stepen kompetencija ili sposobnosti učenika, koji mu omogućava, da pravilno izvede određeni zadatak i predstavlja dovoljan nivo znanja i vještina za dalje praćenje sadržaja.</p>

Formalno obrazovanje	Formalno obrazovanje je namjerna, institucionalizovana, sistemska i organizovana edukativna aktivnost, koja omogućava dobijanje javno priznatog obrazovanja (kvalifikaciju).
Neformalno učenje	Neformalno učenje je svaka organizovana i namjerna edukativna aktivnost, koja se odvija van formalnog sistema obrazovanja.
Informalno (povremeno, slučajno) učenje	Informalno učenje je namjerna, ali manje organizovana i strukturirana i neinstitucionalizovana aktivnost učenja. Odvija se u svakodnevnom životu kod kuće, na poslu i dr. Usmjerava ga pojedinac sam, porodica ili socijalno okruženje pojedinca. Znanja, vještine i kompetencije stečene na ovaj način mogu se provjeravati i dokazivati u postupku sticanja nacionalne stručne kvalifikacije, odnosno ključne vještine.
Kreditni sistem	Kreditni sistem je evropski dogovoren sabirno prenosni sistem u stručnom obrazovanju. Sistem omogućava dokumentovanje, validaciju i priznavanje ishoda učenja pojedincu, dobijenih u formalnom obrazovanju ili neformalnom učenju. Po pravilu su u svakoj državi EU prihvatali pravilo da 25 časova aktivnosti učenika/studenta predstavlja 1 kreditni bod, odnosno 60 KB za jednu školsku godinu (cca 1500 časova aktivnosti učenika). U aktivnosti se ubrajaju: nastava, vježbe, praktični rad, učenje, seminarski rad, proučavanje literature i primjera.
Obrazovni program - kurikulum	Obrazovni program je dokument, koji je definisan i prihvaćen na nacionalnom nivou, izrađen u skladu sa nacionalnom metodologijom za izradu obrazovnih programa. Program definiše uslove za ulaz i završetak obrazovanja, naziv stečene stručne kvalifikacije i kvalifikacije nivoa obrazovanja, nastavni plan, izborne jedinice, kataloge znanja, minimalne standarde znanja, i materijalne uslove za izvođenje nastave. Na osnovu prihvaćenog nacionalnog kurikuluma na nivou škole priprema se kurikulum za izvođenje.

Kurikulum za izvođenje	<p>Kurikulum za izvođenje je procesno-razvojni dokument škole, koji škola izrađuje na osnovu nacionalnog kurikuluma (<i>gleđaj pod obrazovni program</i>).</p> <p>Kurikulum za izvođenje ima nekoliko komponenti, kao što su: izvođenje korelacije između teorije i praktičnog rada, izvođenje nastavnih jedinica, izvođenje izbornog dijela obrazovnog programa, izvođenje praktične nastave kod poslodavca, nacrt provjeravanja i ocjenjivanja i plan samovrednovanja.</p>
Katalog znanja	<p>Katalog znanja predstavlja nacionalno prihvaćen plan vaspitno-obrazovnog rada za svaku jedinicu nastavnog plana (predmet ili modul). Katalog znanja je pripremljen za pojedini predmet ili modul (za sve godine obrazovanja) i daje usmjerenja nastavnicima za planiranje obrazovnog procesa (podjela tema i definisanje ishoda učenja), definiše minimalne standarde znanja, vještina i ishode učenja, materijalne uslove za izvođenje, oblike provjeravanja i ocjenjivanja i korelaciju među modulima unutar obrazovnog programa.</p> <p>Katalozi znanja su sastavni dio obrazovnog programa.</p>
Modul	<p>Modul je programska jedinica obrazovnog programa. Predstavlja zaokruženu jedinicu ciljeva i sadržaja, koje povezuju stručno – teorijska i praktična znanja te ključne kompetencije. Kurikulum se sastoji iz obaveznih i izbornih modula. Obavezni moduli dalje su podijeljeni u module opšteg obrazovanja i stručne module.</p> <p>Svaki modul (ili više modula zajedno) omogućava da se dobije nacionalna stručna kvalifikacija na osnovu standarda zanimanja, koji su osnova obrazovnog programa.</p>

Kroskurikularno i međumodularno/predmetno povezivanje	Da bi nastavnici olakšali učenicima razvoj vještina/kompetencija u cilju rješavanja radnih i životnih problema, oni se međusobno povezuju na nivou planiranja i realizacije kurikuluma. Ako se nastavnici u procesu planiranja povežu tako, da srodne ciljeve različitih modula/predmeta vremenski međusobno usklade prilikom realizacije, onda govorimo o korelaciji ili kolaborativnom planiranju i izvođenju. Savremeni pristup realizacije nastavnog programa se bazira i na realnim situacijama (situacijsko učenje). Da bi se nastava uspješno realizovala na ovaj način, moraju biti unaprijed pripremljeni planovi od strane tima nastavnika, koji u određenom vremenu izvode situaciju sa učenicima i zajedno ocjenjuju postignute ishode učenja.
Situacijsko učenje	<p>Situacijsko učenje je najmanja smisleno zaokružena jedinica obrazovnog programa, koji se zasniva na ishodima učenja. U situacijskom učenju od učenika se zahtjeva da u realnoj situaciji rješavaju zadatke i probleme vezane za struku. Uz rješavanje problema, učenici treba da usvoje i vještine međusobne komunikacije, odlučivanja, obavještavanja, kontrole, vrednovanja, praćenja realizacije itd.</p> <p>Situacijsko učenje je vrsta problemske nastave, tj. didaktička situacija u struci, za koju se učenik ospozobljava. Situacijsko učenje je, dakle, autentičan oblik obrazovanja, jer obrazovni problemi proizilaze iz realne radne okoline.</p> <p>Situacijsko učenje je često osmišljeno tako, da uključuje kooperativno učenje učesnika u različitim fazama rješavanja problema, koji pritom, često imaju različite uloge, kao što imaju različite uloge kod poslodavca.</p> <p>Kod situacijskog učenja je bitno, da kod učenika ne razvijamo samo vještine i kompetencije za rješavanje radnog problema, već da učenik poveže stručno-teorijska znanja sa opštim znanjima i ključnim kompetencijama, koje mu dugoročno omogućavaju kvalitetno i inovativno rješavanje problema u stručnoj/profesionalnoj oblasti.</p>

**Kriterijumsko
ocjenjivanje**

Kriterijumsko ocjenjivanje je način ocjenjivanja, kod kojeg su očekivani ishodi učenja (standardi znanja) unaprijed određeni i dobro ih poznaju i nastavnik i učenik. U odjeljenju ili školi se može hipotetički desiti da ih svi dostignu ili čak prestignu. Standardi znanja se definišu katalogom znanja u obrazovnom programu i oni predstavljaju minimum prihvatljivih znanja učenika po završetku učenja. Škola može sa partnerima iz privrede sastaviti mješoviti tim nastavnika i poslodavca koji će definisati prosječni i napredni nivo znanja. Određivanje standarda znanja, na skali od tri nivoa, pozitivno je sa aspekta transparentnosti, motivacije i inspiracije učenika.

**Normativno
ocjenjivanje**

Kod normativnog ocjenjivanja, učenikov uspjeh se mjeri upoređivanjem sa uspjehom drugih učenika. Na primjer, ako se ocjenom odličan označava nivo znanja koju postiže 10% najboljih učenika, to bi značilo, da će, bez obzira na učeničke rezultate, najboljih 10% uvijek dobiti ocjenu odličan. Kod ove vrste ocjenjivanja, granicu za pozitivnu ocjenu, kao i za druge ocjene, definишemo nakon provjeravanja, tj. kad već imamo rezultate učenika na testiranju/provjeravanju znanja. Granice određujemo po principu normalne distribucije, tako da se ocjene učenika u grupi mogu prikazati u obliku Gaussove krive.

**Dijagnostično
ocjenjivanje**

Izdvojimo na početku određene tematske jedinice ili predmeta/modula, a namijenjeno je određivanju stičenog predznanja. Informacija je bitna za nastavnika i za učenika. Nastavniku pomaže da ustanovi onaj minimum znanja, kod kojeg može početi graditi nastavu.

**Formativno
ocjenjivanje**

Ocenjivanje koje se odvija kontinuirano tokom školske godine, koje je usmjeravajuće, podsticajno, procesno ili razvojno, zovemo formativno ocjenjivanje ili ocjenjivanje za učenje. Osnovni cilj je da vrednovanje ishoda prethodnog učenja bude sredstvo za oblikovanje, usmjeravanje i vođenje daljeg procesa učenja. Ovakvo ocjenjivanje odgovara na pitanje šta je učenik postigao, da bi moglo isto tako precizno i jasno da odgovori na pitanje šta i kako učenik treba dalje da uči. Formativno ocjenjivanje se odvija u procesu učenja i usmjerava učenika na određene ciljeve, sadržaje i ishode, podstičući ga da planira naredne korake u učenju i preuzima što aktivniju i konstruktivniju ulogu u sopstvenom razvoju. Može ga sprovoditi nastavnik, koji će provjeriti i procijeniti znanje učenika, vještini, rezultat koji je učenik napravio, i dati povratnu informaciju koja će učeniku biti u funkciji budućeg učenja. U formativno ocjenjivanje mogu biti uključeni i učenici, koji će samooocjenjivanjem steći uvid u sopstveno postignuće i voditi se time u daljem radu.

**Sumativno
ocjenjivanje**

Kada je svrha ocjenjivanja samo da se ocijeni naučeno, da se vrednuju ishodi koji su ostvareni u određenom periodu, tada govorimo o sumativnom ocjenjivanju. Ono nam odgovara na pitanje koliko je učenik naučio u određenom nastavnom periodu i u kojoj mjeri je ovlađao standardima znanja utvrđenim nastavnim programom. Sprovodi ga nastavnik, u skladu sa zakonskim normama, minimum jednom u svakom klasifikacionom periodu.



KURIKULUM - razumijevanje pojmova

Istraživačka i praktična pitanja u obrazovanju su već gotovo jedan vijek vezana za polaznu filozofiju, konceptualizaciju, definisanje, razvoj i evaluaciju kurikuluma. Zbog svoje složenosti, ne postoji jedinstvena i opšteprihvaćena definicija pojma i koncepta kurikuluma. Različite definicije kurikuluma se mogu razvrstati u nekoliko osnovnih kategorija, od vrlo specifičnih i preskriptivnih, do vrlo širokih i opštih rješenja.

Kurikulum je dinamična materija (lat. „*curriculum*“ znači *trčanje, krug*), što znači da se stalno mijenja, da prethodno stanje uslovjava stanje poslije, kurikulum pojedinka utiče na kurikulum grupe (*odjeljenja*) i obrnuto.

Sljedeća važna karakteristika kurikuluma je, da se različite definicije međusobno ne isključuju, već stavljuju akcenat na različite elemente kurikuluma. Jedna od najčešćih definicija, za koju se može reći da pripada kategoriji specifičnih i preskriptivnih kriterijuma, jeste razumijevanje kurikuluma kao ***plana za akciju ili pisanoг dokumenta koji uključuje strategije za postizanje željenih, unaprijed formulisanih ciljeva***.

Ta definicija najčešće označava linearni pristup kurikulumu, odnosno jasno određivanje koraka prije same izrade kurikuluma. Šire definicije kurikuluma nagašavaju uključivanje iskustva učenika i cjelokupnih aktivnosti u školi, tj. upozoravaju na značaj uticaja svih faktora i aktera školske zajednice na kurikulum.

2.1 Pristupi u razvoju kurikuluma

Prije nego što se krene u izradu i razvoj kurikuluma, važno je razumjeti i izabратi jedan ili više mogućih pristupa njegovoj konceptualizaciji. Iako specifične sredine (nacionalni obrazovni sistem, nacionalne institucije nadležne za obrazovanje, obrazovne institucije itd.) usvajaju određene pristupe, mnogi stručnjaci se ne vežu za jedan određeni, već s obzirom na specifične potrebe i situacije naglašavaju važnost kombinacije nekoliko pristupa.

Kurikulumski pristupi se odnose na holističku poziciju ili meta-orientaciju, koja čini podlogu ili porijeklo kurikuluma (obrazovnu filozofiju i psihologiju učenja i podučavanja na kojoj se temelji, razumijevanje socijalnoga konteksta, tradicije itd.) i teorijske i praktične principe razvoja kurikuluma. Pristup odražava gledište o razvoju i dizajniranju kurikuluma, ulozi učenika, nastavnika i stručnjaka u planiranju kurikuluma, ciljevima i zadacima kurikuluma, i ostalim relevantnim pitanjima, kao što je na primjer pitanje evaluacije.

2.1.1 Bihevioristički pristup

Iako postoje različiti pristupi razumijevanju kurikuluma, jedan od najstarijih i još uvijek najuticajnijih je bihevioristički pristup. Kao sredstvo – cilj, on se oslanja na naučne i tehničke principe, uključujući „korak po korak“ strategije za formulisanje kurikuluma i prihvaćen je u većini vaspitno – obrazovnih sistema. Ovaj pristup daje temeljni referentni okvir za praktičnu izradu kurikuluma i u upotrebi je već 90 godina, a drugi pristupi se upoređuju i razvijaju u odnosu na njega.

Osnovna ideja zastupljena u ovom pristupu jeste, da ciljevi u kurikulumu treba da budu naučno utemeljeni i što je moguće preciznije definisani, tako da poučavanje/učenje bude svedeno na tačno definisana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti, kao i da su rezultati ili ishodi mjerljivi.

Ralph Tyler (1949) je prvi prepoznao potrebu za biheviorističkim ciljevima, koji nisu uski ili se odnose na neki mali korak i umjesto toga je povezao osnovne tehnike kurikuluma, poučavanja i vrednovanja koje su kombinovane u jednostavan plan. Njegov pristup kombinuje biheviorizam (*ciljevi kao temelj kurikuluma*) s progresivizmom (*koji naglašava potrebe učenika*).

2.1.2 Menadžerski pristup

Ovaj pristup se temelji na razumijevanju vaspitno-obrazovne ustanove kao socijalnog sistema i oslanja se na organizacijsku teoriju. To znači da su grupe ljudi, kao što su učenici, nastavnici, specijalisti za kurikulum, upravljačko i administrativno osoblje, u međusobnoj interakciji koja je regulisana određenim normama i obrascima ponašanja.

Oni koji se oslanjaju na ovaj pristup, planiraju kurikulum kao program, raspored, prostor, resurse, opremu i kadrove, uz posebno naglašavanje potrebe za selekcijom, organizacijom, komunikacijom i supervizijom ljudi koji su uključeni u donošenje odluka o kurikulumu.

Menadžerski pristup se, takođe, oslanja na plan, racionalne principe, logične korake, ali ne nužno i na bihevioralni pristup. On se fokusira na administrativne aspekte kurikuluma, posebno na organizacione i implementacione procese, što postaje jasno ako se uzme u obzir da ima korijene u reformskim pravcima 20. vijeka, a vrlo je uticajan posebno 50-ih i 60-ih godina prošlog vijeka. To je vrijeme u kojem su ideje za promjenom kurikuluma dolazile od onih koji su upravljali školama, dakle od obrazovnih lidera koji su se više bavili organizacijom i implementacijom nego sadržajima obrazovanja i metodama rada.

2.1.3 Sistemski pristup

Sistemski pristup ili kako ga ponekad nazivaju „**kurikulumsko inženjerstvo**”, uključuje procese, koji su neophodni za planiranje kurikuluma, a to su: koraci (*razvoj, dizajn, implementacija i evaluacija*) i struktura (*područja, predmeti, moduli, nastavni planovi, planiranje nastavnih jedinica*). Taj se pristup razvio pod uticajem teorije sistema, sistemske analize. Ti su se koncepti razvili u društvenim naukama 50-ih i 60-ih godina prošloga vijeka.

Specijalisti za kurikulum, koji svoj rad temelje na tom pristupu, polaze od makro perspektive i bave se onim kurikularnim pitanjima koja se odnose na cijelo područje ili cijeli školski sistem, a ne na pojedine predmete ili područja. Oni pokušavaju da odgovore na pitanja koja se odnose na operacionalizaciju kurikuluma u/i među različitim programima i predmetnim područjima. Iz te perspektive, važna su i pitanja: u kojem stepenu (*opseg*) kurikulum odražava hijerarhiju ili organizacijsku strukturu cijelog sistema ili podsistema; potrebe i trening onih koji su uključeni u realizaciju kurikuluma, kao i problemi razvoja različitih metoda praćenja i evaluacije ostvarivanja rezultata. Pri praktičnoj izradi kurikuluma, ti se pristupi međusobno ne isključuju, već ih je moguće koristiti sinergijski, kao nadogradnja jedan drugome.

2.1.4 Vrste ili nivoi kurikuluma

Kao i u drugim oblastima kurikularne teorije, tako i u ovome ne postoji konsenzus oko definisanja tipova kurikuluma. Različiti autori opisuju različite tipove kurikuluma koji imaju različit uticaj na istraživače i praktičare. Allan Glatthorn (2000) opisuje 7 (sedam) tipova kurikuluma:

1. *preporučeni kurikulum — obično ga izrađuju stručnjaci ili stručna udruženja/organizacije;*
2. *napisani ili službeni kurikulum — onaj koji se pojavljuje u službenim dokumentima;*

3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava — odnosi se na ono što nastavnici izvode/ implementiraju u svome radu;
4. podupirući kurikulum — odnosi se na resurse koji pomažu u implementaciji kurikuluma;
5. izmjereni/procijenjeni kurikulum — onaj koji je testiran ili evaluiran;
6. naučeni kurikulum — ono što učenici/studenti uistinu nauče;
7. skriveni kurikulum — onaj koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu.

U literaturi se nalaze i brojna druga viđenja tipova/niova kurikuluma, od kojih će ovdje biti spomenuta samo dva, jer su vrlo važna pri donošenju odluka u fazama izrade kurikuluma. To su retorički i tzv. nulti kurikulum.

Retorički kurikulum se odnosi na ideje koje zagovaraju donosioci odluka, odnosno kreatori obrazovne politike. Taj koncept može doći i od onih stručnjaka koji su uključeni u proces donošenja odluka o kurikulumu, ili od onih obrazovnih inicijativa koje se temelje na nacionalnim izvještajima/dokumentima, kao i iz tekstova u kojima se napada zastarjela obrazovna praksa.

Nulti ili nepostojeći/izostavljeni kurikulum odnosi se na one sadržaje i iskustva, koja ne proučavamo, ali za koje učenici znaju da postoje. Učenici iz nultoga kurikuluma mogu zaključiti, da se ono što je izostavljeno ne smatra bitnim ili da naprsto nije važno za obrazovanje. Dakle, ako kultura iz koje dolaze nije zastupljena u kurikulumu, znači da se ona razumije kao manje vrijedna u odnosu na one koje su zastupljene u kurikulumu (Ornstein i Hunkins 2004, Eisner 1985). Analiza nultoga kurikuluma obično se odnosi na pitanje zašto su neka područja izostavljena iz službenoga kurikuluma, što najčešće upućuje na analizu socijalnog i vrijednosnog konteksta u kojem neki kurikulum djeluje.

U novije vrijeme, pristup koji naglašava orijentaciju prema standardima i ishodima učenja rezultirao je potrebom za **poravnanjem**, to jest **ujednačavanjem službenog, napisanog i procijenjenog** kurikuluma. Bez obzira na poteškoće vezane za samu definiciju kurikuluma i različite klasifikacije njegovih temeljnih oblasti, domena i nivoa, moguće je identifikovati nekoliko faza koje se javljaju kao ključne u većini slučajeva pri izradi kurikuluma. To su: razvoj i dizajn kurikulima, kao i njegova implementacija i evaluacija.

2.1.5 Razvoj ili planiranje i dizajn kurikuluma

Razvoj kurikuluma odnosi se na: planiranje, implementaciju i evaluaciju kao i na ljudе, procese i procedure koje su uključene u konstrukciju kurikuluma. Razvoj

se obično odvija kroz „korak po korak“ proces, temelji se na biheviorističkom i menadžerskom pristupu, i ima korijene u naučnim saznanjima o obrazovanju. Drugim riječima, te principe je moguće generalizovati, tj. moguće ih je primjeniti na svim nivoima obrazovanja i za sve tipove obrazovnih institucija.

Iako postoje različiti pristupi razvoju kurikuluma, vjerovatno je najpoznatiji onaj koji je razvio Ralph Tyler, a kasnije ga je nadopunila Hilda Taba. Njihov rad moguće je ubrojati u tehničko-naučni pristup kurikulumu.

Godine 1949., Tyler je napisao knjigu „*Basic Principles of Curriculum and Instruction*“ u kojoj je objasnio osnovu za istraživanje problema kurikuluma i poučavanja. Postavio je četiri ključna pitanja o razvoju kurikuluma:

1. *Koje vaspitno-obrazovne ciljeve škola treba da ostvari?*
2. *Kako izabrati obrazovna iskustva (aktivnosti, sadržaje) koja vode ostvarivanju tih ciljeva?*
3. *Kako organizovati obrazovna iskustva (metode rada) da bi poučavanje bilo produktivno/efikasno?*
4. *Kako se može evaluirati postignuće/efikasnost obrazovnih iskustava?*

Drugim riječima, osnovni opšteprimjenljivi principi u razvoju kurikuluma su:

- **definisati ciljeve,**
- **definisati iskustvo učenja primjereno ciljevima,**
- **organizovati iskustva učenja na način, da imaju kumulativni učinak i**
- **evaluirati ishode učenja.**

Ti su principi bili i ostali temelj razvoja kurikuluma, iako se u novije vrijeme oni povezuju s novim idejama i interpretacijama/reinterpretacijama.

Iako sam Tyler nije grafički prikazao svoj model, to su pokušali učiniti drugi autori (*slika 1, prema: Orstein i Hunkins, 2004*). Na slici je prikazano da oni koji planiraju kurikulum treba da identifikuju opšte (generalne) ciljeve na osnovu prikupljanja podataka iz tri izvora: predmeta podučavanja, karakteristika učenika i društva. Nakon što identifikuju više opštih ciljeva, oni koji planiraju kurikulum treba da ih redefinišu i pročiste koristeći dva mehanizma za selekciju: filozofiju vaspitno-obrazovne ustanove i psihologiju učenja. Rezultat te selekcije su specifični ciljevi poučavanja. Nakon toga slijedi odabir obrazovnih iskustava koja omogućavaju postizanje ciljeva. Obrazovna iskustva se moraju temeljiti na prethodnim iskustvima učenika i percepciji koju oni unose u situaciju poučavanja. Takođe, iskustva se selektuju na osnovu spoznaja o učenju i razvoju čovjeka. Sljedeći korak je organizacija izabranih obrazovnih iskustava. Redoslijed isku-

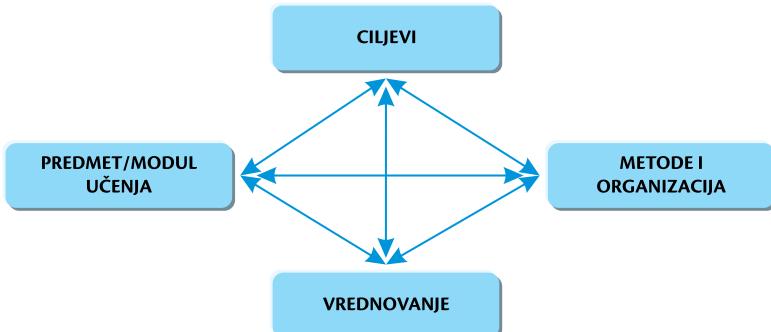
stava treba da bude sistematičan, da bi na kraju imao maksimalan kumulativan učinak.

Organizacija elemenata, kao što su: ideje, koncepti, vrijednosti i vještine, treba pažljivo kombinovati u kurikulumu. Ti ključni elementi treba da budu u korelaciji u različitim modulima/predmetima. Posljednji element pri izradi kurikuluma odnosi se na evaluaciju efikasnosti, to jest evaluaciju ostvarenih ciljeva.

Sljedbenica tog modela bila je Hilda Taba, koja je toj perspektivi dala dalji podsticaj. U svojoj knjizi *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962) ona ističe da postoji tačno određeni redoslijed u izradi kurikuluma. On se ogleda u sljedećih 7 (sedam) koraka:

1. *ispitivanje potreba - analiza potreba učenika, za koje se kurikulum izrađuje,*
2. *formulacija ciljeva,*
3. *izbor sadržaja,*
4. *organizacija sadržaja,*
5. *izbor iskustava učenja (metoda rada nastavnika),*
6. *organizacija aktivnosti učenja/poučavanja,*
7. *evaluacija i sredstva za evaluaciju.*

Prilikom razvoja i izrade kurikuluma, važno je voditi računa o odnosima između pojedinih kurikulumskih djelova. Kao objašnjenje tih odnosa može poslužiti model prikazan na slici. Ciljevi, predmet učenja, metode i organizacija, kao i vrednovanje, predstavljaju elemente koji su gotovo uvijek zastupljeni u kurikulumu, ali im nije data ista težina niti prostor. Najčešće je najveći akcenat na sadržaju ili predmetima/modulima, a ponekad je akcenat na ciljevima. Prema tom modelu, pomenute komponente su u međusobnoj interakciji, to jest promjena u bilo kojem segmentu vodi do promjena i u svim ostalim.



slika 1: uzajamna zavisnost

2.2 Kurikulum usmjeren na ishode učenja

“Ishodi učenja su važni za priznavanje... Zato, temeljno pitanje postavljeno učeniku/studentu koji je diplomirao, u budućnosti više neće biti: ‘Šta si radio da bi dobio diplomu?’, već će pitanje biti: ‘Šta možeš raditi sada, kada si stekao diplomu?’”. Taj pristup je od važnosti za tržište rada, a, takođe, je fleksibilniji ako se uzmu u obzir pitanja kao što su cjeloživotno učenje, netradicionalno učenje i druge forme neformalnih obrazovnih iskustava.” (Purser, Council of Europe, 2003)

Tradisionalan način planiranja obrazovnih programa temelji se na **sadržaju**, odnosno na **strukturi naučne discipline**. Nastavnici donose odluke o tome, koji će sadržaj poučavati, planiraju kako će poučavati i na kraju provjere u kojem su opsegu učenici naučili taj sadržaj. Taj je pristup fokusiran na ulaze (*inpute*) od strane nastavnika i evaluaciju koja podrazumijeva koliko je dobro student usvojio poučavani sadržaj. Programi (*nastavni programi*) sastojali su se uglavnom od sadržaja raspoređenih u nastavne teme/jedinice. Taj pristup pripada planiranju usmjerenom na nastavnika i sadržaj. Jedna od mogućih kritika ovog pristupa je, da je teško precizno utvrditi šta učenik mora učiniti da bi bio uspješan na *provjeravanju/ocjenjivanju/ispitu*.

Internacionalni trendovi u obrazovanju pokazuju promjenu od poučavanja usmjerenog na nastavnika do poučavanja usmjerenog na učenika. Taj model se fokusira na ono što se očekuje da će učenik biti sposoban da učini na kraju modula/predmeta ili cjelokupnog obrazovnog programa, odnosno podrazumijeva orijentaciju na **ishode učenja**.

Pristup koji se temelji na **ishodima učenja** ima **korijene u bheviorističkom** pristupu kurikulumu, odnosno **definisanju ciljeva** kao **mjerljivih rezultata učenja**. Pri planiranju kurikuluma, utemeljenog na ishodima učenja, potrebno je uzeti u obzir nekoliko fundamentalnih promjena koje se moraju dogoditi na nivou nastavne jedinice, nastavnog programa modula/predmeta, obrazovnog programa u odnosu na tradicionalni način planiranja. Ako prihvatimo koncept **ishoda učenja**, onda možemo očekivati sljedeće promjene koje se odnose na ulogu nastavnika (*Tablica 1*) i promjene koje se odnose na dizajniranje obrazovnog programa (*Tablica 2*).

P L A N I R A N J E
školskog kurikulumu

<i>Uloga nastavnika</i>	
<i>Tradicionalni pristup</i>	<i>Pristup temeljen na ishodima učenja</i>
Nastavnici pripremaju, poučavaju i evaluiraju svoj predmet/modul (<i>učenici uče ono što se poučava</i>)	Nastavnici zajedno planiraju, poučavaju, demonstriraju, evaluiraju u odnosu na unaprijed određene/dogovorene ishode učenja
Nastavnici predaju, oni su „izvor/riznica“ informacija, koje prenose učenicima	Nastavnici savjetuju, facilitiraju/moderiraju, osiguravaju resurse, demonstriraju i poučavaju
Većina se kontakata između učenika i nastavnika događa u učionici	Kontakt između nastavnika i učenika može biti temeljen na broju učenika, nastavnik kao dio nastavnog tima može imati odgovornost za određeni broj učenika
Nastavnici drže predavanja i uobičajeno rade samostalno	Nastavnici facilitiraju/moderiraju učenje i rade kao članovi nastavnog tima

Tablica 1 - uloge nastavnika

<i>Izrada obrazovnog programa</i>	
<i>Tradicionalni pristup</i>	<i>Pristup utemeljen na ishodima učenja</i>
Važni su ulazi	Važni su rezultati
Planiranje na temelju vremena, katalozi znanja su vremenski definisani i svakom predmetu je dodijeljen broj sati nedjeljno ili po godini	Planiranje na temelju željenih ishoda, katalozi znanja predmeta/modula su povezani sa ishodima i impliciraju fleksibilno koriscenje vremena i prostora
Učenici su grupisani po godinama i prolaze kroz predmete/module programa zajedno	Učenici napreduju kroz predmete/module na različite načine da bi postigli željene ishode
Nastavni programi predmeta/modula se dodjeljuju nastavnicima, koji poučavaju grupe učenika i evaluiraju ih	Nastavnici su odgovorni za ishode koji su definisani obrazovnim programom i katalozima znanja predmeta/modula
Učenici prikupljaju dokaze o pohađanju nastave, rješavaju testove i odgovaraju usmeno, što sve vodi ka završetku školovanja	Učenici demonstracijom dokazuju, da su postigli planirane ishode

Tablica 2 - promjene u kurikulumu (obrazovnom programu)

U pristupu usmjerenom na ishode učenja, učenik postaje integralan dio obrazovnog procesa razvijajući „vlasništvo“ nad ishodima i tako **postaje učesnik**, a **ne posmatrač** u vlastitom obrazovanju. Razvoj kurikuluma koji se temelji na ishodima učenja ide od generalno definisanih ishoda/ciljeva na nivou obrazovnog programa prema odgovarajućim ishodima na nivou modula/predmeta pa i nastavne jedinice. Svaki se ishod na nižem programskom nivou uklapa u šire ishode, kojima učenik ovlada uspješnim završetkom obrazovnog programa. **Ishodi učenja** se danas vrlo često **definišu** kao **kompetencije** koje se shvataju kao **kombinacija znanja, vještina, sposobnosti i stavova** potrebnih za rad u nekom području.

2.2.1 Šta su ishodi učenja?

Kada govorimo o kompetencijama, riječ je o relativno široko definisanim kategorijama. Kompetencije se mogu operacionalno definisati, odnosno prevesti u vrlo konkretnе ishode učenja. Drugim riječima, postizanjem odgovarajućih ishoda učenja, učenik dokazuje da je stekao neku kompetenciju. Ishodi učenja su promjene kod učenika koje se mogu precizno izraziti kao ono što će učenik znati, razumjeti, odnosno moći pokazati i uraditi nakon učenja.

Ishode učenja možemo definisati na nivou obrazovnog programa, nastavnog programa modula/predmeta ili pojedine nastavne jedinice. Na svakom od tih nivoa oni nam pomažu da korisnici (*učenici i budući poslodavci*), ali i nastavnici, bolje razumiju čime treba da rezultira obrazovni proces. Jasno napisani ishodi učenja služe da:

- *učenici bolje razumiju šta se na kraju od njih očekuje,*
- *učenicima bude jasnije šta mogu očekivati od pojedine nastavne jedinice ili modula/predmeta,*
- *poslodavcima bude jasnije šta će učenici po završetku školovanja znati i moći raditi,*
- *nastavnici jasno definili su određeni broj ishoda koje žele postići poučavajući na određenom predmetu/modulu,*
- *nastavnici vrše dopunu predloženih sadržaja u skladu sa ishodima koji su definisani katalogom znanja,*
- *nastavnici odaberu primjerene metode poučavanja kojima će ostvariti željene ishode,*
- *nastavnici odaberu primjerene načine praćenja učenikovog napredovanja, kao i načine provjeravanja i vrednovanja ishoda učenja.*

Vrlo često, o ishodima učenja, nastavnici razmišljaju tek na kraju predmeta/modula kada bi trebalo da ispitaju učenikova znanja i vještine. Međutim, o ishodima učenja i njihovom mjerenu treba razmišljati prilikom osmišljavanja nastavne jedinice, predmeta/modula ili obrazovnog programa, jer su oni jasan i mjerljiv cilj prema kojem usmjeravamo poučavanje i učenikovo učenje, a u skladu sa njima planiramo i vrednovanje učenikovog napretka.

2.2.2 Nivoi ishoda učenja

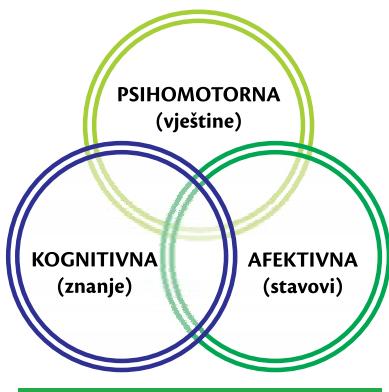
Za klasifikaciju obrazovnih ciljeva sastavljene su različite *taksonomije obrazovnih ciljeva*, koje omogućavaju konceptualno raspoređivanje i sistematizaciju događaja u odnosu na određeni princip klasifikacije.

Jedna od najpoznatijih taksonomija ishoda učenja je ona, koju je predložio Bloom, a kasnije su je revidirali Anderson i Krathwohl (2002). Osnovni cilj Bloomove taksonomije, ogleda se u izradi svrsishodnog i dosljednog sistema koji polazi od logičko-sadržajnih, pedagoških i psiholoških zakonitosti i principa učenja i poučavanja uopšte.

Pritom je posebno važna taksonomija ishoda u kognitivnom području u kojem se spominje šest različitih nivoa. Nivoi odražavaju dubinu misaonih procesa u obradi informacija — viši nivo u taksonomiji pokazuje da je učenik dublje obradio sadržaje i da njima može baratati na složeniji način. Podrazumijeva se da je

ishod nižeg nivoa sadržan u ishodu višeg nivoa (*Tablica 3, 4 i 5*). Dakle, ako od učenika očekujemo primjenu nekog znanja, podrazumijevamo da je u stanju da navede neke sadržaje toga znanja, poveže glavne ideje, tj. da je već savladao nivoe pamćenja i razumijevanja. Na nastavniku je da definije na kojem nivou očekuje učenikove ishode i da to, po potrebi, posebno prokomentariše sa učenicima.

Prilikom definisanja ishoda učenja nastavnik uzima u obzir da su neki nivoi jednostavni i učenicima lagani, a da neki nivoi ishoda zahtijevaju više učenikovog napora ili drugčije načine poučavanja. Takođe, treba voditi računa o ishodima relevantnim za određenu godinu školovanja, kao i o položaju predmeta/modula u obrazovnom programu. Naime, u praksi nije neobičajeno, da se od učenika na nižim godinama zahtijevaju neki ishodi koji su primijereniji za kasnije godine školovanja ili obrnuto (*na kasnijim se godinama traže ishodi, koji su jednostavniji i učenici su ih već savladali*). Pri definisanju is-



htijevaju više učenikovog napora ili drugčije načine poučavanja. Takođe, treba voditi računa o ishodima relevantnim za određenu godinu školovanja, kao i o položaju predmeta/modula u obrazovnom programu. Naime, u praksi nije neobičajeno, da se od učenika na nižim godinama zahtijevaju neki ishodi koji su primijereniji za kasnije godine školovanja ili obrnuto (*na kasnijim se godinama traže ishodi, koji su jednostavniji i učenici su ih već savladali*). Pri definisanju is-

hoda pojedinog predmeta/modula valja imati na umu cjelokupnu sliku obrazovnog programa i ishoda koji se žele postići tim obrazovnim programom.

Treba napomenuti, da je relativno teško razlučiti ciljeve pojedinih nivoa pa se, u praktične svrhe, navedenih šest nivoa kognitivnog područja obično sažima u tri šire kategorije:

1. *Pamtiti, razumjeti,*
2. *Primijeniti, analizirati, sintetizovati,*
3. *Vrednovati.*

Pri definisanju ciljeva dobro je voditi računa o tome, da se ishodi učenja definišu u okviru tih širih kategorija, pa tako, npr.: ako postoji analitički ishod, ne mora nužno postojati i sintetički. U sljedećim tabelama, navedeni su i glagoli kojima se opisuje učenikova aktivnost i koji jasnije kazuju šta je učenik sposoban da radi, nakon završetka učenja. Taksonomski nivoi podijeljeni su prema kognitivnom, psihomotornom i afektivnom području.

				Vrednovati
		Sintetizovati	(stvaranje novog sadržaja, novih ideja, teorija, uočavanje novih obrazaca)	(prepoznavanje prednosti i nedostataka, mogućnost procjene ispravnosti i kvaliteta)
		Analizirati	Glagoli: analizirati, razlikovati, zaključiti, uporediti...	Glagoli: preuređiti, planirati, razviti
Pamtiti	Razumjeti	Primijeniti	(primjena znanja u novoj situaciji) Glagoli: primijeniti, isplanirati, pokazati, izabrat...	
(u izvornom obliku reprodukcija činjenica, teorije...) Glagoli: nabrojati, definisati, imenovati, opisati...	(povezivanje glavnih ideja, povezivanje primjera iz prakse sa teorijom) Glagoli: izdvojiti, sažeti, preoblikovati...			

Tablica 3 - Ishodi učenja u kognitivnom području

					Stvaranje
				Prilagođavanje	Glagoli: izgraditi, konstruisati, uređiti, izumiti, dizajnirati, kombinovati
			Složena operacija	Glagoli: prilagoditi, uskladiti, promijeniti, reorganizovati	
		Automatizovan odgovor			
	Vodeni odgovor				
	Spremnost	Glagoli: izvesti, konstrui-sati, sprovesti, podići			
Percepcija	Glagoli: početi, pokrenuti, nastaviti, reagovati, odgovoriti				

Tablica 4 — Ishodi učenja u psihomotornom području

			Integritet
		Organizacija	Glagoli: ocijeniti, zastupati, kvalifikovati, uticati, riješiti, predlagati
	Vrednovanje	Glagoli: generalizovati, dovršavati, integrисati, pripremiti, sažimati, dovesti u vezu	
	Odgovaranje	Glagoli: dopunjavati, objasniti, razlikovati, suprostaviti se	
Prihvaćanje	Glagoli: odgovarati, pomagati, izvještavati, kazati		

Tablica 5 — Ishodi učenja u afektivnom području

2.2.3 Kako napisati ishode učenja?

Ishodi učenja treba da budu tako napisani da se u njima jasno prepozna traženo učenikovo ponašanje koje se može posmatrati i mjeriti. Drugim riječima, nakon završetka učenja, učenik će moći nešto da pokaže i uradi, a nastavnik će to moći da izmjeri i nakon toga da ocjeni. Nedovoljno jasno i nedovoljno specifično napisani ishodi učenja neće zadovoljiti te kriterijume, odnosno njih je moguće na više načina interpretirati.

Tako na primjer nastavnik može napisati sljedeći ishod učenja:

Nakon završetka učenja, učenik će: razumijeti ulogu promocije turizma.

Iz tako napisanog ishoda učenja nije jasno kako će učenik manifestovati to znanje i kako će nastavnik moći to znanje izmjeriti.

Mnogo je bolje ishod napisati sasvim konkretno:

Nakon završetka učenja, učenik će: *nabrojiti tri primjera promocije turizma.*

Kod tako napisanog ishoda, učeniku je sasvim jasno šta se od njega očekuje, a nastavnik zna kako očekivana znanja može izmjeriti, tj. koje tehnike usmenog ili pisanih ispitivanja može primijeniti. Prilikom pisanja ishoda učenja sljedeće napomene mogu biti od koristi:

- *razmisliti što bi učenik trebalo da zna/bude sposoban da učini po završetku učenja i pritom bude realan;*
- *ishod formulisati kao nastavak rečenice: Nakon učenja, učenik će moći/biti sposoban da, ...;*
- *treba koristiti aktivne, precizne glagole kao što su: nabrojati, napraviti, odabrat, primijeniti, pokazati, objasniti i sl., a izbjegavati glagole kao što su: znati, osvijestiti, naučiti, razumjeti, biti svjestan i sl.;*
- *ishod učenja treba prokomentarisati sa kolegama i sa učenicima (da li je dovoljno jasan i znaju li učenici šta se time od njih očekuje).*

... ako želimo dobro zapisan ishod učenja, onda poštujmo:
 1. ishod mora biti mjerljiv,
 2. zapis upotrebljava samo jedan aktivan glagol,
 3. ishod je prepoznat u realnoj okolini,
 4. ishod je izvodljiv u vremenskom periodu (realan).

Kao pomoć kod zapisa i definisanja ishoda učenja možemo sebi pomoći sa sljedećom podjelom glagola:

<i>precizni glagoli</i>	<i>neprecizni glagoli</i>
analizirati	znati
opisati	razumjeti
definisati	cijeniti
napraviti	zapamtiti
uporediti	upoznati
razlikovati	naučiti
argumentovati	osvijestiti

2.2.4 Konstruktivno povezivanje

Konstruktivno povezivanje ili konstruktivno poravnjanje (Kovač, Količ Vehovec, 2008) odnosi se na pristup, u kojem planiranje nastavnog programa predmeta/modula započinje jasnom slikom o ishodima učenja. Naime, tek kad nam

je u cijelosti jasno šta bi učenici nakon završetka jedinice učenja trebalo da budu sposobni da pokažu/urade možemo planirati metode poučavanja i načine provjere i vrednovanja ishoda učenja kod učenika.

Sam termin konstruktivno povezivanje sastoji se od dva dijela.

„**Konstruktivno**“ je povezano sa **konstruktivizmom** kao pravcem u poučavanju, tj. sa idejom da učenik vlastitom aktivnošću kreira svoje znanje. Drugim riječima, nastavnički postupci važni su samim tim što podstiču učenikovu aktivnost. Nastavnik koji realizuje svoju nastavu, a da pritom ne podstakne učenika na vlastitu aktivnost, neće proizvesti očekivane ishode. Nastavnik koji je pomogao učeniku da nove sadržaje dovede u vezu sa već poznatim informacijama, podstakao ga da o novim sadržajima raspravlja s drugovima, omogućio mu da primjeni novo znanje u nekim situacijama, ukratko, nastavnik koji je podstakao učenika da svojom aktivnošću konstruiše novo znanje - dovešće učenika do željenih ishoda učenja.

Riječ je o dvijema različitim koncepcijama podučavanja koje funkcionišu u obrazovnom sistemu:

- *poučavanje kao prenos znanja,*
- *poučavanje kao konstrukcija znanja.*

U prvoj koncepciji poučavanja, nastavnik je taj koji je u posjedu znanja (*informacija*) i prenosi ih učenicima, on je autoritativan izvor ekspertskega znanja, odgovoran za vođenje učenika, a na učenicima je da pamte ono što je rečeno ili pokazano i da to znanje reprodukuju na zahtjev nastavnika.

Prema koncepciji konstrukcije znanja, učenici kroz aktivnosti izgrađuju znanja, a različiti izvori doprinose toj konstrukciji (*nastavnik, tekstovi, eksperti, rasprava ...*), učenici dijele odgovornost prema učenju sa nastavnikom koji ih usmjerava, a grupa (*odjeljenje*) učenika djeluje kao zajednica koja uči.

Drugi dio termina („**povezivanje**“) odnosi se na to, da u nastavi moraju biti usklađeni ishodi učenja sa sadržajima i aktivnostima koji se podstiču tokom poučavanja, kao i sa ishodima koji će se mjeriti.

Postupci u konstruktivnom povezivanju su:

1. Opisati željene ishode učenja pomoću glagola;
2. Izabrati aktivnosti učenja/poučavanja koje će biti u funkciji dostizanja ishoda;
3. Pri vrednovanju ishoda, koristiti zadatke koji su u skladu sa taksonomskim nivoom ishoda;
4. Prevesti vrednovanje u standardne ocjene.

Biggs i Tang (2007)

2.2.5 Povezivanje ishoda učenja i sadržaja poučavanja

Posao nastavnika je da odabere odgovarajuće metode poučavanja kojima će omogućiti da učenici postignu planirane ishode učenja.

Primjer: *ako je riječ o usvajanju nekih novih činjenica, nastavnik može odabratи kratko tzv. mini predavanje, neki oblik saradničkog učenja ili uputiti učenike da pročitaju odgovarajući tekst. Ukoliko želi da osigura razumijevanje nekoga sadržaja, nastavnik može da podstakne raspravu ili da organizuje situaciju u kojoj će učenici biti u prilici da nove sadržaje povežu sa nekim primjerima iz prakse. Ako nastavnik planira da ishod učenja bude neka sinteza znanja (npr. izrada promotivnog listića), onda mora tokom nastave da organizuje aktivnosti u kojima će učenici moći da uvježbavaju tu aktivnost (npr. da sastavljaju promotivni listić [turizam, prodaja povrća]).*

Nažalost, često, tokom procesa nastave/školovanja učenici ne budu poučavani kako nešto konkretno da urade/izrade, već im samo bude rečeno da postoje različiti oblici i koncepti, koji se mogu primijeniti, kao i koje su njihove prednosti/nedostaci. Dakle, na prethodnom primjeru, od učenika se nije tokom poučavanja tražilo da sastave promotivni materijal, a kroz ishod učenja se očekuje da budu sposobni da urade promociju.

2.2.6 Provjeravanje ishoda učenja

U slučaju provjeravanja ishoda učenja, nastavnik mora da sprovede njihovo vrednovanje u skladu sa planiranim ishodima. S obzirom da postoje različiti načini provjeravanja ishoda učenja, nastavnik može odabratи **usmeni** ili **pisani** ispit, odnosno na pisanim ispitom zadatke različitoga tipa kojima može mjeriti različite ishode (*zadaci dopunjavanja, alternativnog izbora, višestrukog izbora, povezivanja i sređivanja, zadaci esejskoga tipa*). Pri odabiru metoda za vrednovanje učeničkog znanja, važno je da one budu takve da zaista mogu izmjeriti planirane ishode. Ako se ponovo pozovemo na prethodni primjer, modul/predmet sadrži planiran ishod po kojem će učenici moći da izrade promotivni listić za neko područje, onda nije primjereno da se taj ishod provjerava zadatacima objektivnoga tipa u kojima student treba da nabroji vrste promotivnog materijala ili prepozna prednosti. U slučaju takvog ishoda, nastavnik treba od učenika da traži da sam sastavi promotivni listić iz određenog područja i obrazloži svoj izbor.

2.2.7 Vrednovanje ishoda pomoću ocjena

Nakon što je učenikovo znanje izmjereno treba ga prevesti u standardne ocjene. Pritom treba voditi računa o tome da se rezultati mogu interpretirati na dva načina: **normativno i kriterijumski**.

Normativno interpretiranje podrazumijeva da se rezultat pojedinca upoređuje sa rezultatima čitave grupe (odjeljenja). Normativna interpretacija govori o položaju učenika u odnosu na druge, ali ne govori o tome šta taj učenik stvarno zna.

Kriterijumska interpretacija rezultata temelji se na rezultatu ispitivanja i zaključuje se šta učenik zna, bez obzira na znanja drugih učenika. Kriterijumska interpretacija govori u kom stepenu je znanje usvojeno ili upoređuje rezultat sa nekim unaprijed zadatim kriterijumima.

U praksi je moguće konstruisati normativne i kriterijumske testove znanja, pri čemu su prvi sastavljeni tako da što bolje razlikuju učenike, a drugi tako da što bolje opisuju stečena znanja. Moguće je uz neke kompromise napraviti testove koji omogućavaju i kriterijumsku i normativnu interpretaciju rezultata.

Kod usmenih ispita nastavnička »sloboda« je izraženija te postoji veća vjerovalnoca za različite greške u ocjenjivanju, tj. da na nastavničke procjene ishoda i konačnu ocjenu djeluju i neke druge varijable, a ne samo znanje i vještina učenika.

2.3 Uloga nastavnika

Položaj, uloge i zadaci nastavnika u obrazovnom procesu i obrazovnom sistemu na različiti se način sagledavaju u sklopovima modernističke (*objektivističko-kartezijanske*) i postmodernističke (*konstruktivističke*) paradigme. Različiti pristupi konceptualizaciji nastavničke profesije zasnivaju se na različitim modelima učenja i izučavanja u sklopu kojih se razvijaju i odgovarajući tipovi nastavnika. Teorijsko-koncepcijeske pretpostavke i modeli uloge nastavnika imaju brojne implikacije, među kojima su najvažnije:

- metodologija istraživanja uloge nastavnika u razredu,
- uloga nastavnika u promjeni obrazovnoga sistema i
- reforma škole i kurikulum profesionalnog obrazovanja nastavnika.

S teorijsko-metodološkog gledišta, različite tipove nastavnika možemo svesti na osnovu dvije paradigme:

- modernističko-objektivističkoj (*biheviorističkoj*) paradigm – model **transmisijskog nastavnika**,
- postmodernističko-konstruktivističkoj paradigm – model **kritičkog nastavnika**.

2.3.1 Transmisijski model nastavnika:

- nastavnika shvata kao izvor informacija, medijatora-prenosioca znanja;
- nastavnik se shvata kao pasivni potrošač tehnološko-ekspertske znanja;
- u organizaciji javnog školstva transmisijski se model nastavnika razvija i uvodi različitim sistemima i oblicima eksplicitnog i implicitnog nadzora nad radom nastavnika, nadzora koji djeluje na autonomiju nastavnika:
 - *vertikalnom ili asimetričnom komunikacijom uvjeravanje nastavnika da ne mogu uvoditi promjene po svojoj volji,*
 - *podsticanje izvršnog te negativna evaluacija kreativnog rada nastavnika,*
 - *onemogućeno ili nedostupno, ali strogo nadzirano stručno usavršavanje;*
- osnovna svrha pozicioniranja nastavnika u status objekta vaspitno-obrazovnoga rada: *pretpostavljena reprodukcija odgovarajućih ponašanja koja odslikavaju metafore izvršitelja-izvođača, nastavnika predavača, prenosioca znanja, instruktivističkog nastavnika, sveznajućeg, kontrolora i sl.;*
- konačni rezultat: razvoj profesionalne autocenzure kao vrijednosti – najefikasniji oblik kontrole, odnosno podsticanje i razvoj epistemoloških uvjerenja (*u neformalnu definiciju moderne epistemologije spadaju tri "velika pitanja" koja su obilježila novovjekovnu putanju nekadašnje filozofske gnoseologije: "Šta je znanje?", "Šta možemo znati?" i "Kako znamo ono što znamo?"*) i biheviorističkih posebnih vaspitno-obrazovnih filozofija (implicitnih pedagogija).

Transmisijski ili objektivistički model učenja i poučavanja, nastavnika definiše kao izvor znanja, a učenika kao pasivnog primatelja informacija. Proces učenja sagledava se kao proces primanja/usvajanja informacija od nastavnika i specijalno didaktički priređenih nastavnih izvora.

2.3.2 Kritički (*konstruktivistički*) model nastavnika

Kritički ili konstruktivistički model učenja i poučavanja zasniva se na konцепцијi aktivnog učenja, gdje nastavnik mora da stvori odgovarajuću podsticajnu sredinu u kojoj će učenici sticati znanja različitim nastavnim strategijama: rješavanjem problema, istraživanjem, kritičkim mišljenjem, projektnim radom,

praktičnim radom u zajednici, radom u grupama, kolaborativnim istraživanjima i slično. Dobra nastava je raznovrsna, ona koja na različite načine pokreće različite misaone aktivnosti učenika.

Osobine/prepostavke modela konstruktivističkog nastavnika:

- zasniva se na profesionalnoj autonomiji nastavnika;
- znanje je aktivna konstrukcija, ne može se direktno prenositi već zavisi od onoga ko uči, znanje je njegova individualna konstrukcija (*prilagođavanje grupi učenika*);
- učenje i znanje se stalno prilagođavaju i mijenjaju s obzirom na razvoj, promjene i stručno usavršavanje;
- nastavnik samostalno kreira i reflektuje događaje u odjeljenju;
- uloga nastavnika je da bude aktioni istraživač:
 - *aktivno konstruisanje profesionalnih (stručnih) znanja, njihova primjena i provjera u praktičnom radu,*
 - *aktivni kreator novih znanja o učenju, izučavanju i kurikulumu;*
- nastavnikova aktivnost se ostvaruje uzajamnom komunikacijom (*nastavnika i učenika*), socijalnim interakcijama i obostranim interpretacijama;
- teorijska znanja se prevode sa praktičnim primjerima, oblikovanjem i razvojem posebnih oblika rada nastavnika (*sarađivanje, zajedno planiranje, zajedno vrednovanje*);
- nije samo vrijedno znanje kao rezultat učenja, već i sam proces učenja.

2.3.3 Reprodukcija VS Kreativnost

Uspješnost podsticanja kreativne atmosfere zavisi i od komunikacijskih vještina nastavnika, paralingvističkih i ostalih neverbalnih znakova, entuzijastičkog nastupa, sigurnih gestova, opšteg stava i držanja, koji odaju dispoziciju nastavnika prema predmetu proučavanja, ali i prema učeniku. Nastavnik kreativnog stila animira, nastoji zadovoljiti i intelektualne i emocionalne potrebe učenika, omogućava im slobodno izražavanje podstičući pri tom vlastito kreativno stvaranje. Jensen (2005) pri kreiranju pedagoških situacija koristi rezultate neuronaučnih istraživanja koja su pokazala pozitivno djelovanje emocija pri procesu učenja. Ugodne emocije podstiču kognitivnu aktivnost, aktiviraju misaone procese višeg reda i kreativnost (Buckley - Saarni 2009). Humor je, takođe, element koji se ne smije izostaviti pri razmatranju kreativnosti u nastavnom procesu. U psihu čovjeka bliska je sposobnost za igru, razvijanje spontanosti i kreativnosti.

<i>reprodukтивni nastavnici/nastavnice</i>	<i>kreativni nastavnici/nastavnice</i>
rado koriste unaprijed spremljene nastavne materijale i spremljene pripreme za svoj rad u razredu	za svaki susret s učenicima dolaze s novim scenarijima i novim nastavnim materijalima
rado se oslanjaju na udžbenike s ponuđenim cjelovitim scenarijem za obradu nastavnog sadržaja	umjesto udžbenika koriste naučno popularne i umjetničke tekstove
misle da im je stečena diploma dovoljna za cijeloživotni rad	stalno uče (<i>formalno i neformalno učenje</i>)
nikad nisu poželjeli prezentovati neki svoj radni rezultat, a one koji to rade nazivaju „karijeristima“	prezentuju vlastite metodičke scenarije, materijale i projekte na stručnim susretima
nikad nisu napisali niti objavili stručni tekst, a o onima koji to čine nemaju „visoko“ mišljenje	objavljaju stručne tekstove u časopisima ili na internet prezentacijama
reprodukujу godinama iste modele nastavnih aktivnosti	istražuju (<i>akcijska istraživanja</i>), provjeravaju vlastite ideje
nemaju ideja i nikad se ne pitaju može li se nešto raditi drugačije	uvijek imaju nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima
ako i saznaju za neku novu ideju traže što jednostavniji recept za njeno ostvarenje	svaku tuđu ideju obogate i mijenjaju
ništa ih ne zanima osim „propisanog“ programa	znatiželjni – sve ih zanima, širok spektar interesa
ne znaju da postoje internet prezentacije na kojima se mogu pogledati djela kreativnih nastavnika	pregledaju tuđe ideje na internetu
godinama ne požele pročitati novu stručnu ili naučnu knjigu	čitaju najnovije knjige iz područja metodike, pedagogije i psihologije
godinama nisu uzeli u ruke neki stručni ili naučni časopis	prate stručne i naučne tekstove u časopisima

<i>reprodukтивni nastavnici/nastavnice</i>	<i>kreativni nastavnici/nastavnice</i>
godinama koriste iste pripreme (<i>modele rada</i>) bez obzira na strukturu učenika u razredu	prilagođavaju metodičke scenarije konkretnim učenicima
ne zanima ih nikakva saradnja s drugim nastavnicima, a na stručne susrete nastavnika idu zato što moraju, jer ih neko kontroliše i prisiljava	sarađuju s drugim kreativnim nastavnicima, podstiču atmosferu za učenje u školi gdje rade

Stilovi ponašanja reproduktivnih i produktivnih nastavnika i nastavnica
(Matijević 2009: 19)

3

OBRAZOVNI program

Obrazovni program je dokument koji je definisan i prihvaćen na nacionalnom nivou, izrađen u skladu sa nacionalnom metodologijom za izradu obrazovnih programa (*Metodologija izrade obrazovnih programa u stručnom obrazovanju, 2013*). Definiše uslove za ulaz (*ulazni uslovi za polaznika*) i završetak obrazovanja (*završni ispit u različitim formama*), naziv stečene stručne kvalifikacije i kvalifikacije nivoa obrazovanja, nastavni plan, izborne module, kataloge znanja (*nastavni programi modula/predmeta*), standarde znanja i materijalne uslove, kao i preporuke za realizaciju nastave/učenja.

Obrazovni program temelji se na dva ili više **standarda zanimanja/standarda kvalifikacija**. Standard kvalifikacije je dokument u kojem su definisani ishodi učenja - očekivani nivo znanja, vještina i kompetencija koji kandidat treba da pokaže po završetku procesa učenja i time potvrdi stečenu kvalifikaciju. Prilikom kreiranja sadržaja standarda kvalifikacije važnu ulogu imaju poslodavci (*socijalni partneri*).

3.1 Ciljevi obrazovnog programa

Cilj obrazovnog programa u stručnom obrazovanju je da omogući pojedincu sticanje ključnih, stručnih i generičkih kompetencija koje će mu omogućiti aktivno učešće u društvu, lični razvoj, uključivanje i konkurentnost na tržištu rada i dalje obrazovanje.

3.1.1 Nacionalni nivo

Na nacionalnom nivou su obrazovnim programom definisani ciljevi koje bi učenik trebao da ostvari tokom izvođenja obrazovnog programa. Definisane su ključne i stručne kompetencije. Nastavnici, na osnovu nacionalno definisanih ciljeva obrazovnog programa i ciljeva pojedinog modula/predmeta (*zapisani u*

nastavnom programu za pojedini modul/predmet), zajedno pripremaju sadržaje pomoću kojih će kod učenika razviti očekivane ishode učenja. Na nacionalnom nivou definisani su ciljevi obrazovnog programa i ciljevi pojedinih modula (modul predstavlja jedinicu kvalifikacije koja je prepoznatljiva na tržištu rada).

3.1.2 Nivo škole

Na nivou škole, nastavnici koji izvode nastavu u određenom obrazovnom programu, definišu ciljeve i sadržaje kojima će prilagoditi proces nastave socijalnoj i materijalnoj mogućnosti sredine u kojoj škola radi.

3.1.3 Kompetencije

Kompetencija sadrži kombinaciju ***znanja, vještina, stavova i ponašanja***. Kompetenciju je moguće usvojiti u svim oblicima aktivnosti pojedinaca, kao što su formalno, neformalno i slučajno stečena znanja i vještine, stečena namjernom ili nemanjernom aktivnošću. Kompetencija zadovoljava sljedeće zahtjeve:

- prenosiva je i upotrebljiva u mnogim situacijama,
- funkcionalna je, jer ju je moguće upotrijebiti za postizanje različitih ciljeva i rješavanje različitih problema,
- omogućava izvođenje različitih vrsta zadataka.

Ključne kompetencije

Predstavljaju prenosiv, funkcionalan obim znanja, vještina i stavova koji pojedincu trebaju za lični razvoj, uključenost u socijalnu sredinu i zapošljivost. Trebale bi biti razvijene do kraja obveznog obrazovanja i predstavljaju osnovu za cjeloživotno učenje. Kroz obrazovne programe usvojene na nacionalnom nivou razvija se 8 (osam) ključnih kompetencija prepoznatih na evropskom prostoru¹:

- *Komunikacija na crnogorskom – srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku i književnosti,*
- *Komunikacija na stranom jeziku,*
- *Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji,*
- *Digitalna kompetencija,*
- *Učiti kako učiti,*

¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC).

- *Socijalna i građanska kompetencija,*
- *Preduzetnička kompetencija,*
- *Kulturna svijest i izražavanje.*

Opštеструčne kompetencije

Uprkos važnosti ključnih kompetencija, ne smijemo zaboraviti da su za zaposljene, kao i za uspješan rad u struci, važne **stručne** kompetencije (*znanja, vještine i odnos prema zanimanju*), koje se uglavnom temelje na znanju i vještinama vezanim za širu struku, djelokrug rada i djelatnosti (*na primjer: kako koristiti tehničku dokumentaciju, proceduralna znanja i profesionalne vještine za uspješno obavljanje posla na gradilištu, bezbjednost na radnom mjestu*).

Sve struke zahtijevaju razvijene određene opštестručne kompetencije. Neke struke zahtijevaju viši stepen razvoja, a druge niži, neke kompetencije je moguće lakše usvojiti, neke teže. Neke od tih specifičnih kompetencija je lakše prenijeti unutar različitih profesionalnih grupa nego kod drugih.

Užestručne kompetencije

Odnose se na one vještine i znanja, koje su specifične za pojedino područje rada ili radnog mjeseta unutar određene struke ili stručnog područja.

Užestručne kompetencije usvajamo tokom obrazovanja i praktičnog rada. Na kraju obrazovanja dobijen sertifikat, diploma, potvrda, ne znači nužno, da su kompetencije visoko razvijene, nego samo potvrđuje da su stečene.

Za razvoj određenih stručnih kompetencija ključni su praktični rad (*vrijeme rada*) i razvoj vještine. Zbog toga, razvoj stručno specifične kompetencije zahtjeva određeno vrijeme praktičnog rada.

Često se sve potrebne kompetencije i ne mogu razviti prije početka rada. Istovremeno, određeni zadaci struke su zavisni i od same organizacije u kojoj se obavlja struka, kao npr.: veličina organizacije, novi tehnološki procesi, uvedeni standardi kvaliteta, kupci sa kojima se susrijeću.

3.2 Nastavni plan

Nastavni plan predstavlja vremensku strukturu modula/predmeta po školskim godinama unutar obrazovnog programa. Moduli u prihvaćenim obrazovnim programima su obavezni i izborni. Obavezni moduli obuhvataju opšti dio obrazovanja i bazična stručno-teorijska i praktična znanja, te generičke kompetencije za određeno stručno područje, a izborni moduli omogućavaju pojedincu da

razvije stručno specifičnu kompetenciju. Izborni moduli definisani su nastavnim planom.

Nastavni plan čine:

- Moduli opšteg obrazovanja (MOO),
- Osnovni stručni moduli (OSM),
- Izborni užestručni moduli (IUSM),
- Izborni moduli (IM).

3.2.1 Modul

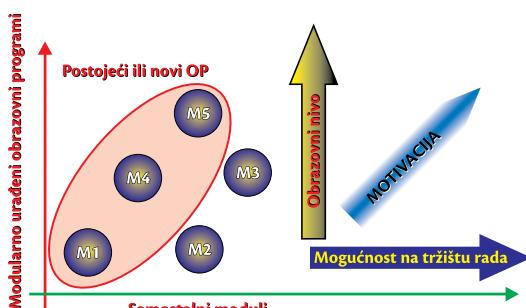
Definicija modula



Modularna struktura obrazovnih programa znači pomak od predmetno ka problemski orijentisanim obrazovnim programima. Modul je programska jedinica u kojoj se teoretska znanja, praktične vještine, opšta i stručna znanja, te ključne kompetencije povezuju u jednu celinu izraženu kroz ishode učenja. Stručni moduli su definisani na osnovu analize standarda zanimanja i smislenim uključivanjem ključnih, generičkih i stručnih kompetencija.

Mogućnosti koje pruža modul

Pošto modul predstavlja jedinicu koja udružuje opšta i stručna znanja i praktične vještine, modul na tržištu rada postaje prepoznatljiva jedinica, koja pojedincu omogućava konkurisanje na određena radna mjesta. Uz pomenutu mogućnost, modularna struktura obrazovnog programa predstavlja i osnov za priznavanje neformalno stekrenih znanja i vještina. Pojedinac koji je životnim putem stekao znanja i vještine (*uz rad na određenim radnim zadacima, bez formalnog obrazovanja*), može zatražiti priznavanje tih kompetencija.



3.2.2 U usvojenim obrazovnim programima prepoznajemo:

- module opšteg obrazovanja (MOO), koji omogućavaju učeniku sticanje znanja i kompetencija iz opšteobrazovnih predmeta. Moduli su transverzalni na određenom stepenu obrazovanja.
- osnovne stručne module (OSM): ciljevi modula definišu opštene kompetencije karakteristične za širu stručnu oblast na istom ili nižem stepenu obrazovanja.
- izborne užestručne module (IUSM): škola na osnovu ovih modula omogućava pojedincu da stekne užestručne kompetencije za određeni standard zanimanja unutar stručnog područja. Kriterijum izbora definisan je obrazovnim programom.
- izborne module (IM), koji učenicima pružaju priliku da razviju vlastita interesovanja ili razviju specifične kompetencije kojima će izaći u susret potrebama lokalne sredine. Lista izbornih modula koju škola nudi učenicima zavisi od mogućnosti škole - materijalnih i kadrovske, ali i od projene specifičnih potreba sredine u kojoj živi škola.

3.3 Kurikulum na nivou škole

Kurikulum je realni sistem vaspitno-obrazovnog procesa, koji obuhvata sve objektivne i subjektivne činioce koji utiču na realno događanje u vaspitno-obrazovnom sistemu.

(Kelly i Kroflič, 2002)

Kurikulum je dinamična materija (*lat. „curriculum“ - trčanje, krug*), što znači da se stalno mijenja, da prethodno stanje uslovljava stanje poslije, kurikulum pojedinca utiče na kurikulum grupe (*odjeljenja*) i obrnuto. Osnov kurikuluma je planiranje sadržaja, metoda rada sa učenicima, načina saradnje među nastavnicima i planiranje i izvođenje vrednovanja (*ocjenjivanje*). Na školu i na njen rad uvijek utiču različiti ideološki pogledi, filozofske ideje, sociološka i psihološka saznanja. Zato je primarna karakteristika školskog prostora da je u stalnom procesu promjena i prilagođavanja okolini. Osnovni cilj je uspješan učenik-pojedinc.

Ako prihvatimo da kurikulum predstavlja platformu za sistematsko postizanje rezultata obrazovanja (*kompetencija, ishoda učenja kod pojedinca*).

kurikulum za izvođenje:

- planiranje sadržaja, vremenski redoslijed i metoda rada sa učenicima,
- saradnja među nastavnicima,
- planiranje i realizacija vrednovanja (*ocjenjivanje*).

dinca) i da obuhvata sve faktore, koji utiču na proces obrazovanja (*tržište rada, privreda, roditelji, razvoj tehnologije itd.*), onda možemo kurikulum posmatrati i analizirati na 4 (četiri) nivoa:



- Nivo očekivanja:** nacionalno prihvaćen kurikulum, temelji se na standartima zanimanja, definiše opšte ciljeve i stručno specifične ciljeve, definiše očekivane ishode učenja, koji obezbeđuju postignuti nivo obrazovanja ili stručnu kvalifikaciju.
- Nivo planiranja za izvođenje:** planirani kurikulum (*godišnji ili/i za period obrazovanja pojedinca*), pripremljen u školi, definisane aktivnosti i sadržaj kod pojedinih modula/predmeta, vremensko izvođenje aktivnosti u školskoj godini i u vremenu obrazovanja pojedinca (*praktična nastava kod poslodavca*), prilagođen materijalnim i kadrovskim resursima škole i lokalne sredine.
- Nivo izvođenja** planiranog kurikuluma: pripremljen operativni plan nastavnika za pojedini čas u modulu/predmetu tekuće školske godine, izvođenje saradnje među nastavnicima, izvođenje praktične nastave kod poslodavca, praćenje postizanja ishoda učenja.
- Nivo evaluacije:** praćenje pojedinca kod postizanja ishoda učenja, praćenje razvoja ključnih kompetencija, analiza postizanja prihvaćenog nacionalnog kurikuluma, analiza poteškoća i prepreka za postizanje, priprema preporuka za promjene i dopune nacionalnog kurikuluma.

3.4 Pristup zasnovan na kompetencijama

Predstavlja koncept kurikularnog planiranja u kojem definišemo kompetencije kao razvijajuće i iskazane sposobnosti pojedinca, koji je sposoban efikasno i etički raditi u kompleksnim, promjenljivim okolnostima u profesionalnom i

širem društvenom i ličnom životu. Kompetencije jednog ili više nacionalno prihvaćenih standarda zanimanja poslije analize prenose se u nacionalni obrazovni program (*kurikulum*) kao ishodi učenja, koji se provjeravaju i ocjenjuju u procesu izvođenja nastave i na završnom ispitnu na kraju obrazovanja. Takav pristup obezbeđuje veće povezivanje znanja i vještina, kao i pomak od predmetne usitnjenošći i zatvorenosti obrazovnog programa, ka otvorenom i prilagodljivom obrazovnom programu, koji omogućava prilagođavanje potrebama tržišta rada i potrebama (*sposobnostima*) pojedinca.

U poslednjoj deceniji je većina članica EU počela uvoditi model stručnog obrazovanja zasnovan na kompetencijama za sticanje stručnih kvalifikacija.



Za razvoj kompetencije modula/predmeta su potrebne:

Opšta kognitivna kompetencija, koja je definisana kao sposobnost usvajanja znanja, mišljenja i rješavanja problema;

Funkcionalna kompetencija, koja pomoći specifičnog predmetnog znanja i vještina omogućava izradu zadatka, rješavanje problema i procjenu rezultata na način koji je usmjeren ka cilju;

Lična (personalna) kompetencija je definisana kao *volja* i *sposobnost* pojedinca da se trudi razumjeti, analizirati i procijeniti razvojne mogućnosti i ograničenja koje određuje njegova porodica, profesija i javni život, kao i da razvija svoje vještine u skladu sa svojim životnim planom. Uključuje lična svojstva, kao što su nezavisnost, kritičnost, samopouzdanje, pouzdanost, odgovornost, osjećaj dužnosti, pa i profesionalne i etičke vrijednosti;

Socijalna kompetencija je definisana kao volja i sposobnost za oblikovanjem međusobnih odnosa, prepoznavanjem i razumijevanjem prednosti i poteškoća, kao sposobnost racionalnog i svjesnog djelovanja u međusobnim odnosima,

uključujući i razvijanje socijalne odgovornosti i solidarnosti. Uravnoteženost kognitivne, lične i socijalne kompetencije omogućava razvoj metodološke (*kreativnost i rješavanje problema*) kompetencije i kompetencije "učiti kako učiti".

4

PLANIRANJE kurikuluma za izvođenje

„Učenje nas ne bi trebalo samo dovesti nekud, ono nam treba omogućiti (pomoći) da kasnije idemo dalje na mnogo lakši način...“

J. Bruner

Nivoi planiranja:

- ***Nivo države/nacionalni nivo:***

- nacionalni kurikulum, odnosno obrazovni program (***opšti dio sa nastavnim planom, posebni dio sa katalozima znanja, ispitni katalozi za završetak {praktični, završni, stručni ili diplomska ispit}***);
- zakoni i pravilnici (***o polaganju stručnog ispita, ...***);
- nacionalni standardi i normativi za izvođenje nastave;
- propisi o kadrovskim uslovima za nastavnike;
- literatura;
- finansijski okvir.

- ***Nivo škole:***

- kurikulum za izvođenje, u kojem škola razvija vlastite aktivnosti saradnje među nastavnicima, definiše sadržaje za postizanje ciljeva i razvoj kompetencija, metodičko-didaktički i organizacijski operacionalizuje nacionalni kurikulum, kao i vrši prilagođavanje identifikovanim interesovanjima i potrebama učenika i lokalne sredine (***interes i mogućnosti privrede***);
- kurikulum za izvođenje se priprema za period trajanja obrazovanja jedne generacije;

- kurikulum za izvođenje predstavlja nivo planiranja, koji je veza među-nacionalnog nivoa i nivoa nastavnika;
- kurikulum za izvođenje priprema se za konkretan obrazovni program.

• **Nivo tima nastavnika:**

- godišnji nastavni planovi;
- pripreme za pojedini nastavni čas ili pojedinu tematsku cjelinu;
- zajedničko planiranje aktivnosti i vremensko usklađivanje aktivnosti za postizanje različitih ciljeva kod različitih modula/predmeta;
- priprema saradnje među nastavnicima.

U daljem radu ćemo više riječi o kurikulumu za izvođenje, koji je planiran na nivou škole.

4.1 Planiranje na nivou škole

Sa pripremom kurikuluma za izvođenje u školi se nacionalni obrazovni program organizacijski prilagođava materijalnim i kadrovskim uslovima škole i lokalnoj radnoj sredini škole (*šira i uža okolina tržišta rada*). U prihvaćenim obrazovnim programima predviđeno je obavezno izvođenje dijela praktične nastave kod poslodavca unutar godišnjeg fonda časova (*ne misli se na profesionalnu praksu*). Zbog toga je potrebno kod godišnjeg planiranja školskog kurikuluma uvažavati ugovor sa poslodavcima o organizaciji i izvođenju praktične nastave kod poslodavca, dogovore o saradnji sa drugim obrazovnim institucijama i druge mogućnosti koje škola posjeduje.

Zašto kurikulum za izvođenje?



Nacionalno prihvaćen obrazovni program strukturiran je otvoreno i manje je definisan u odnosu na prošle obrazovne programe. Temeljni pomak u konceptu novog programa je zapis *ishoda učenja i kompetencija*, koje su posljedica integracije teorijskih znanja i praktičnih vještina za postizanje ishoda učenja.



Kurikulum za izvođenje pripremaju nastavnici koji realizuju određeni obrazovni program.

U prvom planu je razvoj stručnih kompetencija učenika, a nastavnici su oni koji mogu najbolje procijeniti, zavisno od uslova u školi, kako će postići ciljeve (*koje metode i oblike rada upotrijebiti, koje strategije, mesta učenja, materijalne potrebe*). U katalozima znanja za module definisane su kompetencije, očekivani ishodi učenja i preporuke aktivnosti za realizaciju, ali ne i vremenski plan obrade tematske cjeline, redoslijed obrade tema i sl. Upravo zbog toga, postoji potreba za operativnim planom, koji svaki nastavnik pravi za svoj predmet, **u saradnji** sa kolegama iz srodnih oblasti, praktične nastave itd. Nastavnik ne može sam postići ishode učenja, već je to posao tima nastavnika koji zajedno realizuju određeni obrazovni program.

Kome je namijenjen kurikulum za izvođenje?

Kurikulum za izvođenje namijenjen je **nastavnicima** koji izvode nastavu u određenom obrazovnom programu, jer predstavlja saglasnost o koracima za postizanje ciljeva obrazovanja, koje je propisala država u nacionalnom obrazovnom programu. Kurikulum za izvođenje namijenjen je i **učenicima** kao aktivnim učesnicima obrazovanja, da bi znali šta se od njih očekuje i šta će na kraju procesa bisti sposobni da urade.

Kurikulum za izvođenje predstavlja osnov i za saglasnost između škole i poslodavaca o izvođenju praktične nastave kod poslodavca i saglasnost o zajedničkom postizanju ishoda učenja i razvoju kompetencija kod učenika.

Na kraju, možemo i da kažemo da je taj dokument namijenjen i **roditeljima** i **široj javnosti**, u informativnom smislu, i tako širi transparentnost rada škole, vrši promociju škole i pozicioniranje škole unutar šireg socijalnog prostora.

Da li je kurikulum za izvođenje pripremljen jedanput zauvijek?

Pitanje koje sebi postavljamo kod pripreme kurikuluma za izvođenje na svim nivoima je u kojim situacijama i problemima će se naći učenik za vrijeme i poslije završetka obrazovanja u radnim situacijama. Uz to uočavamo i da se populacije učenika među školama i vremenskim razdobljima međusobno razlikuju, a isto tako su do izvjesne mjere očekivanja i potrebe lokalnih privrednika među različitim regijama različita.

Cilj izučavanja i učenja je sposobnost učenika da prepozna, analizira i riješi problem u budućoj profesiji, privatnom i društvenom životu, u mogućem daljem obrazovanju i kod trenutnog učenja. Iz tako široko postavljenih polaznih osnova slijedi da, izvođenjem određenog stručnog obrazovnog programa, želimo kod učenika u istom periodu razviti i stručne kompetencije, kao i lične karakteristike, koje će mu omogućiti što uspješniji život u svim segmentima, a ne samo u struci.

Obrazovni sistem je kod dostizanja postavljenih ciljeva manje ili više ograničen različitim faktorima, kao što su raspoloživo vrijeme za razvoj kompetencija kod učenika, ponekad niska motivacija učenika, finansijski, prostorni i materijalni uslovi (*ograničenja*) u školi, određeni propisi na nacionalnom nivou, spremnost privrede za aktivnu ulogu u obrazovanju i drugo. Na neke među nabrojanim faktorima imamo određeni uticaj, a na neke ne možemo uticati, zbog toga kurikulum za izvođenje predstavlja i određeni kompromis među:

- interesima i potrebama različitih partnera, koji učestvuju ili utiču na odluke;
- njihovim vjerovanjima, šta je više ili šta je manje bitno;
- među željenim i realnim stanjem itd.

Bitno je da se kompromisi prihvate na osnovu stalne refleksije i diskusije, u kojoj konfrontiramo različita mišljenja i prihvatamo odluke na osnovu stručnih argumenata, na osnovu trenutnih mogućnosti, sa ciljem da se **radi za dobrobit učenika** (*možemo diskutovati, šta je dobro, a šta nije za učenika*).

Kod stalne refleksije i razvoja kurikuluma za izvođenje, stručni timovi (*nastavnici koji realizuju obrazovni program*) se stalno usavršavaju, tako da možemo tvrditi da kurikulum za izvođenje predstavlja i priliku i strategiju za stručni razvoj nastavnika i škole. Sa stručnim razvojem počinju se mijenjati/razumjeti i stavovi o učenju, znanju, kompetenciji, ishodu učenja, izučavanju, ulozi učenika i nastavnika, a paralelno sa time se bogati i razvija i kurikulum za izvođenje.

Nastavnik nije više pasivni izvođač nacionalnog nastavnog programa modula/predmeta, već aktivan subjekat njegove implementacije. Znači da je kurikulum za izvođenje dokument, kojeg na osnovu nacionalno prihvaćenog obrazovnog programa i na osnovu nacionalnih polaznih osnova za pripremu obrazovnih programa, grade oni koji izvode proces obrazovanja sa učenicima i, na osnovu stručnih argumenata, stoje iza svojih odluka.

Zbog svega toga kurikulum za izvođenje ne može da bude urađen jedanput i zauvijek.

Kurikulum za izvođenje je procesno-razvojni dokument škole, koji podstiče konstruktivno praćenje postignutih ciljeva (*stalna evaluacija ciljeva*), stalno dopunjavanje aktivnosti i stalni razvoj metoda rada u školi.

Da li je smisleno kurikulum za izvođenje preuzeti od drugih škola, koje izvode isti obrazovni program?

Osnova za pripremu i izradu kurikuluma za izvođenje je nacionalno prihvaćen obrazovni program, koji obuhvata **osnovni dio** sa nastavnim planom i ciljevima

obrazovnog programa, i **posebni dio** sa katalozima modula/predmeta u kojima su definisani očekivani ishodi učenja i razvijene kompetencije učenika. Iako je polazna osnova u različitim školama ista (*nacionalni obrazovni program*), svaka škola radi u određenoj sredini, sa različitim materijalnim i kadrovskim resursima, te različitom tradicijom rada. Na osnovu toga treba očekivati da će predlozi i rješenja kurikuluma za izvođenje među školama biti različita. Različita rješenja će doprinijeti razvoju različitih kompetencija. Ako na nacionalnom nivou omogućimo razmjenu ideja i rješenja, školski timovi će u svoje kurikulume vesti princip stalnog upoređivanja i princip stalnih promjena (*implementaciju dobre ideje, koju su razvili u drugoj školi*). Sa tim procesom omogućen je i stalni nacionalni razvoj.

... kurikulum za izvođenje je procesno-razvojni i strateški dokument škole... ...veća autonomija škole, omogućava pomak odgovornosti sa države na školu i nastavnike, fleksibilno prilagođavanje okolini i situacijama na tržištu rada...

Odgovor na gore postavljeno pitanje nije **da**, već glasi: **treba stvarati mogućnosti i prilike da škole međusobno razmjenjuju ideje i rješenja i time razvijaju vlastiti kurikulum za izvođenje, koji će se stalno dopunjavati i razvijati.**

Možemo zaključiti da je kurikulum za izvođenje procesno-razvojni i strateški dokument škole, koji škola (*nastavnici*) priprema na osnovu nacionalnog kurikuluma i zakonskih osnova (*zakoni, normativi, pravilnici*). Ovim je omogućena veća autonomija škole, kao i pomak odgovornosti sa nacionalnog nivoa na nivo škole i nastavnika. Konačni cilj tih promjena i prilika je omogućiti školi fleksibilno prilagođavanje okolini i situacijama na tržištu rada.

4.2 Školski tim/timovi koji će uraditi kurikulum za izvođenje na nivou škole

Planiranje kurikuluma za izvođenje razumijemo kao **proces**, koji **podstiče nastavnike** na kritičko provjeravanje, dopunjavanje i usavršavanje razvojnog radnog dokumenta škole. Taj rad je strategija i prilika za stručni razvoj nastavnika i drugih stručnih saradnika u školi.

Postupak planiranja kurikuluma za izvođenje predstavlja jedan od ključnih činilaca kvaliteta škole. Zavisno od toga s kolikom stručnošću i profesionalnom odgovornošću su izvedeni pojedini postupci planiranja, zavisiće i stepen uspjeha ostvarivanja ciljeva predviđenih u nacionalnom obrazovnom programu.

Kao prvi korak koji je u procesu planiranja potrebno uraditi je formiranje **školskog tima** i određivanje vođe tima. Školski tim nastavnika treba da bude sastavljen od pet do osam učesnika, tako da budu pokrivena sva područja u

Direktor škole formira školski tim za određeni obrazovni program.

Školskim timom rukovodi vođa, kojeg mogu odabratи članovi među sobom ili ga imenuje direktor škole.

obrazovnom programu (*opšteobrazovni, stručni, užestručni moduli, praktična nastava i izborni moduli*). Uz to je dobro, da u timu sarađuje i psiholog, odnosno pedagog škole. Jedan od članova tima predstavlja vođu tima. Školski tim treba da formira direktor škole. Vođu tima mogu da oda-beru članovi među sobom ili da ga zvanično imenuje direktor škole.

Stručni tim radi na nivou obrazovnog programa.

Preporučuje se da, ako imamo obrazovanje unutar profesije na različitim nivoima obrazovanja, se formira tim koji će biti nadležan za profesiju i unutar njega formiraju se operativni radni timovi, koju su nadležni za pojedini obrazovni program. Princip ili uloga tima na nivou profesije može da se usvoji i na nivou škole. U tom slučaju vođa školskog tima je direktor škole, a članovi tima su vođe timova za pojedinu profesiju, odnosno vođe tima za pojedini obrazovni program.

Pošto će isti nastavnici biti uključeni u više radnih timova (*barem nastavnici opštih modula/predmeta*), preporučuje se da se na nivou škole definišu zajednički elementi te da se ti zajedno dogovoreni elementi uključe u kurikulum za izvođenje pojedinog obrazovnog programa.

4.3 Proces formiranja kurikuluma za izvođenje

Kurikulum za izvođenje prema stručni tim škole u koji su uključeni nastavnici škole.

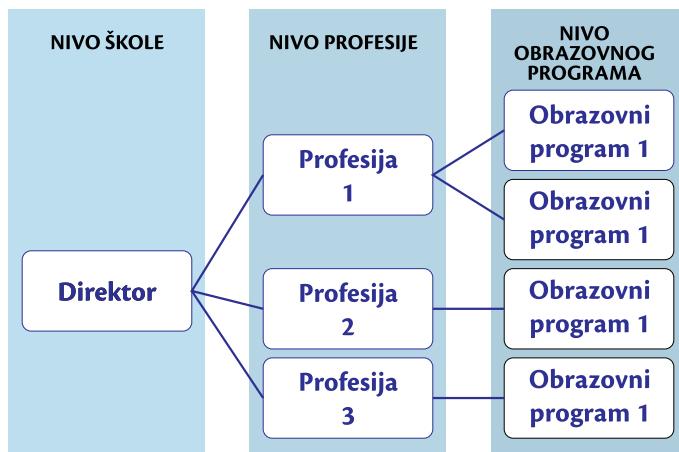
Pravila rada školskog tima opredjeljuje škola.

Direktor škole odgovoran je za uspjeh rada tima.

Planiranje kurikuluma za izvođenje realizuje se u više faza. Dokument razvija grupa nastavnika i drugih stručnih saradnika za pojedini obrazovni program (*školski tim nastavnika*). Radni ili razvojni tim nastavnika na nivou škole treba da pripremi:

- predlog operacionalizacije ciljeva nacionalnog obrazovnog programa (*nacionalnog kurikuluma*);
- predlog „grubog kurikuluma“ ili globalnog kurikuluma za sve godine obrazovanja u jednom obrazovnom programu (*izvođenje praktične nastave kod poslodavca, plan aktivnosti saradnje među nastavnicima {međumodularna ili međupredmetna saradnja}, usklađivanje redoslijeda aktivnosti tematskih cjelina modula/predmeta i dr.*);

- predlog „finog kurikuluma“ ili godišnjeg kurikuluma za pojedinu godinu obrazovnog programa (*vremenska usklađenost tematskih jedinica pojedinih modula/predmeta, integraciju ključnih kompetencija, sarađivanje među više modula/predmeta, zajedničko planiranje dva ili više modula/predmeta, usklađenost praktične nastave i teorijskih sadržaja modula/predmeta*);
- predlog plana ocjenjivanja (*broj pismenih i usmenih provjeravanja i ocjenjivanja, dinamika i raspoređenost u školskoj godini*);
- predlog praćenja izvođenja i evaluacije postignutih ishoda učenja (izrađen plan praćenja i načina praćenja).



4.3.1 Šta je dobro da znamo prije nego počnemo planirati kurikulum za izvođenje?

Kod razvoja kurikuluma za izvođenje možemo sebi pomoći sljedećim pitanjima:

1. Kod planiranja razvoja stručnih i generičkih kompetencija:

- Koje bitne promjene karakterišu trenutni društveni i radni život?
- Koje su bitne promjene na području struke ili profesije?
- Kako se stručna osposobljenost (kvalifikacija) mora promijeniti zavisno od promjena u struci?
- Kakve su promjene predviđene na stručnom i profesionalnom području i kakve će zahtjeve te promjene imati na osposobljenost?
- Kako možemo postojeće i očekivane promjene u društvu i u radnoj okolini uvažiti pri planiranju modula i predmeta?

2. Kod planiranja ciljeva:

- Kako pomoći ostvarivanja ciljeva razvijati kompetencije?
- Kako napredovanje u obrazovanju planirati po koracima od početnika do stručnjaka?
- Kako opredijeliti ciljeve kako bismo na njihovoj osnovi mogli planirati metode učenja i mjerila za ocjenjivanje?
- Kako u planiranju obuhvatiti čitav spektar ciljeva: psihomotorne (*spretnost rada ruku, ponašanje*), kognitivne (*mišljenje, pamćenje, prepoznavanje*), emocionalne i motivacione (*motivi, lične karakteristike, vrijednosti*)?

3. Kod planiranja strategije poučavanja i ocjenjivanja:

- Kojim sadržajima dati akcenat?
- Kako zainteresovati učenika i omogućiti mu izbor?
- Kako unapređivati metode nastave?
- Kako obezbijediti interakciju između škole i radne okoline-privrede?
- Gdje i kako planirati učenje o procesima rada i učenje uz rad?
- Koja su prioritetna područja kod vrednovanja kvaliteta i efikasnosti nastave?

4.3.2 Didaktičke smjernice i načela za planiranje kurikuluma za izvođenje

Kod planiranja kurikuluma za izvođenje potrebno je upotrebljavati savremena didaktička načela, kod kojih se nastava podrazumijeva kao otvorenost za:

- aktivnu ulogu učenika,
- razvijanje mogućnosti za cjeloživotno učenje (*motivacije i strategije*),
- razvijanje mišljenja na višim nivoima (*asocijacije, korelacije*),
- briga za sveukupan razvoj učenika putem razvoja kompetencija, koje uključuju znanja, vještine, stavove, vrijednosti i odnos,
- prilagođen proces učenja pojedincu, priprema individualnog obrazovnog programa i praćenje postignuća i razvoja kompetencija (*portfolio, IROP*).

Kvalitetnu nastavu je moguće postići kad učionice, radionice i laboratorije učeniku nude osjećaj sigurnosti za simuliranje, vježbanje, oprobavanje, mogućnost za učenje jedan od drugog, provjeravanje i ocjenjivanje. Nastavnik zajedno sa

svojim kolegama planira, analizira postignuto u grupi i kod pojedinca, evaluira vlastiti rad, priprema situacije za autentično učenje (*učenje u realnim situacijama*), i pokušava uspostaviti uslove da bi učenici bili motivisani i uspješni.

Kod planiranja kurikuluma za izvođenje je smisleno poštovati sljedeća načela:

- osigurati unutrašnju povezanost i prepletenost pojedinih vrsta znanja (*užestručnih, opštestručnih i opštih*);
- povezivati teorijsku i praktičnu nastavu na organizacijskom i didaktičkom nivou (*praktična nastava postoji u stručnim modulima/predmetima i omogućava korelaciju među praktičnim i apstraktnim*);
- razvijati didaktičku fleksibilnost (*prilagodljivost*). Planirati tako da izvođenje omogućava prilagođavanje nastave učenicima (*predznanje, interes, ambicije, sposobnost*). Plan treba da dozvoljava nastavniku ili grupi njih, da planiraju različite oblike rada i da prilagode tempo izvođenja kurikuluma;
- izbor puta određuju ciljevi, a cilj nastave je da učenika dovedu do usvajanja temeljnih znanja i vještina (*minimalni standardi*), a u isto vrijeme treba podsticati izvrsnost, gdje je to moguće;
- „dati manje da bi smo dobili više“ (*razumjeti da je akcenat na usvajanju bazičnih znanja i vještina, a istovremeno razvijati interesovanja za dalji razvoj i učenje*);
- razvijati stručnu samostalnost učenika, da bi bili sposobni postepeno samostalno izvoditi sve faze procesa rada (*informisanje, planiranje, izvođenje, evaluacija i izvještavanje*);
- istaći važnost vremena za vježbu, ponavljanje i provjeravanje dostignutog;
- kod pojedinih vidova obrazovanja sarađivati sa lokalnom privredom i time povećavati šanse za zaposlenje učenika.

4.3.3 Operacionalizacija ciljeva nacionalnog obrazovnog programa

Da bi nastavnici koji izvode nastavu u određenom obrazovnom programu mogli postići što veću efikasnost u radu, potrebno je da svi razumiju ciljeve čitavog obrazovnog programa. Radni tim za pripremu kurikuluma za izvođenje u tu svrhu planski informiše sve nastavnike (*opštih i stručnih modula, praktične nastave, a po mogućnosti i predstavnike privrede*). Informisanje se realizuje prije početka školske godine (*prije početka izvođenja obrazovnog programa u školi*) u obliku frontalnog informisanja o cjelokupnom načinu rada, kao i informisanje nastavnika o kompetencijama koje će škola kod učenika razviti tokom školovanja.

nja (*vrijeme izvođenja obrazovnog programa*). Poslije izvedenog informisanja nastavnika moguće je organizovati i radionicu, na kojoj će nastavnici, podijeljeni u manje grupe (*četiri do šest članova*) izdvojiti do šest kompetencija, koje su za njih (*grupu*) najbitnije da se podstiču kod učenika. Uz to treba napomenuti da nastavnici moraju razmišljati i o generičkim, tj. ključnim kompetencijama, a ne samo o stručno specifičnim.

4.3.4 „Grubi kurikulum“ ili globalni kurikulum za sve godine obrazovanja u jednom obrazovnom programu

Grubi ili globalni kurikulum za izvođenje predstavlja dokument škole kojim se planira izvođenje nacionalno prihvaćenog obrazovnog programa. Taj dokument pripada jednoj generaciji za vrijeme izvođenja obrazovnog programa. U dokumentu se odlučuje:

- koje izborne stručne module će škola izvoditi;
- kad će biti izvođena praktična nastava kod poslodavca;
- kod kojih modula/predmeta je predviđeno povezivanje kompetencija ili ishoda učenja i sarađivanje među nastavnicima;
- da li će sa učenicima biti izvedene aktivnosti izvan škole;
- predlog formiranja tematskih cjelina kod pojedinih modula/predmeta i njihov redoslijed;
- koje obaveze će morati učenici ispuniti za vrijeme obrazovanja da bi stekli stepen obrazovanja;
- kako je predviđen proces završetka školovanja.

Dokument priprema školski tim, a prihvata ga nastavničko vijeće škole.

4.3.5 Godišnji kurikulum za izvođenje, za svaku godinu obrazovnog programa

Na osnovu didaktičkih saznanja u posljednjih nekoliko decenija, kao i tehnološkog razvoja, koji je ušao u svakodnevni dan pojedinca, vrijedno je razmisliti, kako i na koji način planirati što efikasnije proces nastave/učenja u školi.

Godišnji kurikulum za izvođenje obrazovnog programa je dokument koji predstavlja operacionalizaciju ostvarivanja i postizanja ciljeva nacionalno prihvaćenog obrazovnog programa, postizanje ishoda učenja i razvijanje kompetencija kod učenika. Uz stručne kompetencije, kod pojedinca je nužno razvijati i ključne

kompetencije, koje će mu omogućiti da se uspješno uključi u društvo i radnu sredinu.

Za pripremu i planiranje kurikuluma za izvođenje je nadležan školski tim. Kurikulum za izvođenje operacionalizuje prihvaćeni globalni kurikulum, tj. detaljno predviđa pojedine aktivnosti u toku jedne školske godine. Kurikulum za izvođenje predviđa:

- vremensku usklađenost tematskih jedinica pojedinih modula/predmeta;
- integraciju ključnih kompetencija u opšte i stručne module i njihovo razvijanje kod učenika;
- saradnju među nastavnicima više modula/predmeta sa ciljem veće efikasnosti kod postizanja ishoda učenja;
- zajedničko planiranje i izvođenje dva ili više modula/predmeta za postizanje ishoda učenja i razvoja kompetencija;
- usklađenost praktične nastave i teoretskih sadržaja modula/predmeta;
- vremensko izvođenje praktične nastave kod poslodavca;
- vremensku usklađenost aktivnosti (*stručne ekskurzije, stručni rad*) koje se izvode izvan škole za više modula/predmeta;

Planiranje kurikuluma za izvođenje vrši školski tim. Koraci koje školski tim mora da uradi su sljedeći:

1. analiza standarda zanimanja i stručnih kompetencija;
2. analiza kataloga znanja i bazičnih kompetencija pojedinih kataloga u određenoj godini obrazovanja;
3. evidentiranje korelacije među modulima/predmetima u cilju postizanja ishoda učenja ili razvoja kompetencija (*stručnih ili generičkih*);
4. prezentacija korelacija nastavnicima koji izvode nastavu u određenom obrazovnom programu i davanje sugestija o mogućnostima zajedničkog izvođenja određenih aktivnosti;
5. rad sa nastavnicima (*teorijske i praktične nastave*) modula/predmeta pri:
 - a. izradi godišnjih i operativnih planova,
 - b. planiranju sadržaja i aktivnosti koje će raditi u cilju postizanja ishoda učenja, odnosno razvoja kompetencija,
 - c. zajedničkom planiranju i izvođenju određenog dijela kataloga znanja različitih modula/predmeta;

6. sinhronizacija urađenih planova i potreba učitelja i izrada predloga mogućnosti izvođenja obrazovnog programa u školskoj godini.

Da bi nastavnici mogli pratiti i sarađivati kod razvoja kurikuluma za izvođenje, preporučuje se, da svaki obrazovni program ima grafičku prezentaciju (*prilog 1*), na kojoj nastavnici mogu da vide predloge kolega i da među njima počne saradnja i zajedničko planiranje kao i implementiranje procesa razvoja ishoda učenja kod učenika (*od sadržaja, aktivnosti do ocjenjivanja*).



Slika 2: primjer gradnje na radionici sa nastavnicima

4.3.6 Plan ocjenjivanja

Plan ocjenjivanja zavisi od nacionalnih propisa. U skladu sa Zakonom¹, „učenik mora biti ocijenjen iz svih predmeta u svakom klasifikacionom periodu“, „učenik može imati najviše dva pisana zadatka u toku sedmice, koji ne mogu biti istog dana“, „zaključna ocjena izvodi se na osnovu svih ocjena dobijenih u klasifikacionom periodu, od kojih najmanje jedna mora biti usmena provjera znanja.“

Po pravilu, dostizanje ishoda učenja kod modula je uvijek potrebno provjeriti i na kraju ga ocijeniti kao usvojenog. Na kojem nivou je usvojen (*na osnovnom – dovoljan 2, ili najvišem - odličan 5*) zavisi od kriterijuma, koje nastavnici definisu zajedno.

Da se učenici ne bi preopteretili u određenom vremenskom periodu, vrijedno je unaprijed pripremiti matricu provjeravanja i ocjenjivanja. Matrica je rezultat godišnjeg planiranja kurikuluma za izvođenje. Sa vremenskim periodom provjeravanja i ocjenjivanja treba upoznati i učenike (*ako je moguće u početku školske godine*). Predlog plana ocjenjivanja priprema školski tim, a potvrđuju ga nastavnici, koji realizuju određeni obrazovni program određene godine obrazovanja.

¹ Zakon o stručnom obrazovanju, Sl. list Crne Gore 39/13.

4.3.7 Praćenje izvođenja i evaluacije postignutih ishoda učenja

Na osnovu izrađenog kurikuluma za izvođenje za određenu školsku godinu za svaku godinu obrazovanja, vrijedno je unaprijed pripremiti u svakoj školskoj godini nekoliko „vremenskih tačaka“, kada će se izvoditi provjera postignutih ciljeva. Za svaku godinu obrazovanja unutar obrazovnog programa, školski tim priprema određenu aktivnost, pomoću koje će nastavnici izvesti evaluaciju postizanja postavljenih ciljeva. Postavljanje tih tačaka omogućava školskom timu dobijanje povratnih informacija, koje su neophodne kod praćenja i kod izvođenja korekcija u planiranom kurikulumu. Ako se na osnovu evaluacije ustanovi, da su određeni ciljevi ostvareni prije ili da ih u predviđenom vremenskom periodu učenici nisu sposobni postići, onda treba izvršiti određenu korekciju u planiranom kurikulumu za izvođenje. Treba razumjeti da je kurikulum za izvođenje živ dokument i da ga je moguće uvijek prilagođavati u smislu postizanja što veće efikasnosti.

Školski tim priprema kada i šta će nastavnici evaluirati.

5

PROVJERAVANJE i ocjenjivanje

Provjeravanje i ocjenjivanje su ključni djelovi svakog obrazovnog procesa, a ne nešto odvojeno od učenja i izučavanja (Brown *et al.*, 1997). U procesu nastave često ih sprovodimo usput, ili bi ih radije izbjegli - s jedne strane učenici, a sa druge strane nastavnici.

Provjeravanje znanja i vještina znači prikupljanje informacija o tome kako su pojedini učenici razumjeli nastavne sadržaje, kako napreduju, kako postižu planirane ciljeve, šta su na kraju određene cjeline sposobni samostalno da urade. Znači provjeravanje ima funkciju dijagnostike i formativnosti. Rezultati provjeravanja služe nastavniku isključivo kao informacija o unapređivanju pojedinca (*ili grupe*), i te informacije se ne smiju pretvoriti u ocjene.

U procesu **ocjenjivanja** vrednuju se ishodi učenja (*proces pretvaranja u ocjene*). Rezultat je procjena procesa evaluacije ishoda učenja, koji se obično prezentuje kao numerička vrijednost, a može biti i u opisnom obliku. Ocjenjivanje može biti formativno i sumativno. Formativno je kada se rezultati upotrijebe za prilagođavanje procesa učenja i izučavanja, a sumativno je kada se ocjenom evaluira i izrazi postignuti nivo znanja.

Treba imati u vidu da se kod ocjenjivanja dobija veći ili manji uvid u aktivnosti učenika (*odgovaranje na postavljena pitanja u testu, pisanje eseja, rješavanje problema...*), te da na osnovu tih informacija (*pretpostavki*) procjenjujemo kvalitet postignutih ishoda učenja kod pojedinca. Dakle, tokom ocjenjivanja dolazi uvijek do određenih vrijednosnih sudova, koji imaju određene posljedice i na učenika i na nastavnika (*napredovanje učenika, prilagođavanje procesa nastave, uticaj na karijerni razvoj učenika itd.*).

Ako prihvatimo ovo što je rečeno, onda možemo prije svakog provjeravanja ili ocjenjivanja odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. ZAŠTO provjeravanje i/ili ocjenjivanje (*cilj*)?

2. ŠTA provjeravati i/ili ocjenjivati (*obim, ciljevi, kriterijumi, oblici/tehnike*)?

3. KAKO (*oblici, pojedinačno/grupno, pismeno/verbalno ...*)?

4. KOJI UTICAJ i na **KOGA** ima provjeravanje i ocjenjivanje?

Primjer 1: na nivou nastavnika struke i praktične nastave te nastavnika (mentor, instruktor) koji su nadležni za praktičnu nastavu kod poslodavca, treba dogovoriti i jednako razumjeti nivo očekivanih znanja/vještina/ishoda. Sa jednostavnom matricom možemo uraditi taksonomsку raspoljelu kod pojedinih tema kataloga znanja.

Tematska cjelina (može i ishod učenja)	prepoznaće	razumije	upotrijebi
Uvod u poslovnu ekonomiju	⬆️		
Sredstva i izvori sredstava	⬆️	⬆️	
Ulaganja	⬆️	⬆️	⬆️
Rezultati poslovanja	⬆️	⬆️	
Ekonomski principi poslovanja	⬆️		

Primjer 2: Učenici znanja i vještine trebaju da iskažu na različitim taksonomskim nivoima. Na jednom primjeru sa različitim pitanjima možemo uočiti kako se provjerava taksonomski nivo.

Prepoznavanje: Zašto plastelin tone u vodi?



Razumijevanje: Šta uraditi da bi plastelin plivao na vodi?

Iako se težina plastelina nije promijenila, zašto plastelin pliva?



Upotreba: Gdje u praksi to upotrebljavamo?



Na osnovu odgovora učenika možemo ustanoviti prolaz minimalnog standarda znanja ka višim taksonomskim nivoima i u odnosu na to planirati gradiranje ocjena.

5.1.1 Objektivnost ocjenjivanja

Ocenjivanje znanja sagledavamo ne kao direktno mjereno količine i kvaliteta znanja, nego kao **stručnu procjenu**, koju izvodi nastavnik tokom procesa učenja i manifestuje je u obliku numeričke ocjene. Ali ipak, vrijedno je razmišljati i malo drugačije. Ako prihvatimo, da je u ocjeni manifestovana „procjena“ nastavnika o obimu i kvalitetu učenikovog znanja (*vještina*), a ne izmjerena količina znanja, to znači, da nastavnik nije izvršio arbitrarni rad, nije upotrijebio objektivni kriterijum koji daje njegovoj ocjeni legitimitet i validnost, a uz to transparentnost i pravednost ocjenjivanja znanja ili vještine.

Kad govorimo o objektivnim kriterijumima kao osnovi za ocjenjivanje znanja, razmišljanje nas vodi još ka jednom pitanju: *šta je predmet ocjenjivanja i kako se predmet ocjenjivanja manifestuje*. Da budemo konkretniji, potrebno je razumjeti da **ne možemo direktno mjeriti znanja nego njegove manifestacije** (pisani testovi, usmeni odgovori, praktični rezultati, vježbe i dr).

Kao primjer, poigrajmo se sa sljedećim: učenik je predao prazan list (test). Kakvo je njegovo znanje? Da li uopšte možemo izvesti ocjenjivanje znanja? Ako dodijelimo ocjenu 1, šta smo onda ocjenivali?

ŠTA SU ISHODI UČENJA?

Definicija zapisa ishoda učenja je puno, a možemo upotrijebiti sljedeće tvrdnje:

- *ishodi učenja su iskazi u kojima se navodi šta bi učenik trebao znati, razumjeti i/ili učiniti–pokazati, nakon što završi određeni proces učenja, kao rezultat aktivnosti učenja.*
- *ishodi učenja određuju minimalno prihvatljiv standard (prag) prolaska učenika u obrazovnom programu/modulu/predmetu.*
- *ishodi učenja su bitan pokazatelj transparentnosti u sistemu obrazovanja i nacionalnog kvalifikacionog okvira.*

ZAŠTO ISHODI UČENJA?

Osmišljavanje programa i predmeta putem ishoda učenja vodi ka pristupu koji je orijentisan na učenika. To je vrlo važan **pomak u pristupu** od orijentisanosti na sadržaje predmeta (*odnosno od onog što nastavnici poučavaju*) prema njegovim ishodima, drugim riječima, **prema onome šta učenik zna ili može učiniti** nakon što je završio nastavni proces.

PRIMJENA ISHODA UČENJA

OPŠTI KONTEKST: kriza obrazovanja, niska motivacija, cjeloživotno učenje, nepredvidivost tržišta rada, međunarodna mobilnost.

P L A N I R A N J E

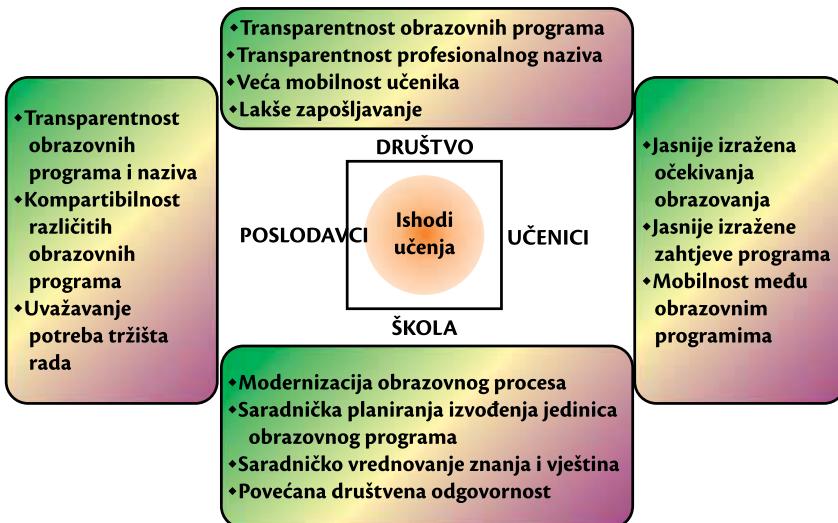
školskog kurikuluma

• *PREDNOSTI*

- Učenicima i roditeljima pomažu da shvate što se od njih očekuje i olakšavaju proces učenja,
- Praćenje vlastitog napretka u učenju,
- Nastavnicima pomažu pri definisanju šta učenici trebaju da znaju da rade nakon pohađanja obrazovnog programa,
- Preusmjeravanje sa sadržaja učenja na učenika i kompetencije,
- Poslodavce i buduće učenike informiše o vještinama i kompetencijama stečenim tokom nastave/učenja, olakšava vidljivost i razlikovanje obrazovnih programa.

• *NEDOSTACI:*

- Ishodi učenja mogu ograničiti učenje, ako su preusko definisani,
- Lakše je mjeriti ishode na nižim nivoima, pa njihova primjena može dovesti do redukcije sadržaja programa,
- Javlja se rizik od zanemarivanja nekih aspekata učenja, kao na primjer: vrijednosti/afektivnih komponenti, prenosivih vještina, kontekst učenja.



Slika 3: Kome su ishodi učenja namijenjeni

5.1.2 Planiranje ocjenjivanja

Ako poštujemo pedagoška, didaktička i psihološka načela onda je najpovoljnije realizovati provjeravanje znanja i stečenih vještina nakon zaokruženih didaktičkih cjelina.

Provjeravanje ne smije biti slučajno, već planirano. Kako je spomenuto gore, po pravilu bi trebalo biti poslije zaokruženih cjelina, to znači poslije određenog didaktičkog sklopa ili više njih. Moguće je i povezivanje znanja i vještina više predmeta i modula i vršiti provjeravanje i ocjenjivanje svih sadržaja kroz jednu integrисану aktivnost. (Npr. ...)

Znanje i vještine nastavnik može ocjenjivati individualno ili frontalno. Po pravilu je verbalno ocjenjivanje individualno, a pismeno ocjenjivanje frontalno. Kod provjeravanja i ocjenjivanja ishoda učenja potrebno je upotrijebiti i druge oblike, kao što su projektni rad, prezentacija, izvedena usluga, izveden određeni rad i slično. Način provjeravanja i ocjenjivanja potrebno je odabrati zavisno od:

- razvojnog stepena učenika (početnik/maturant),
- nastavnih tema,
- predviđenih ishoda učenja.

U procesu ocjenjivanja nastavnici se moraju truditi da izbjegnu suvišni stepen subjektivnosti. Da bi postigli što veći stepen objektivnosti, potrebno je planirati ocjenjivanje sa unaprijed poznatim kriterijumima vrednovanja znanja (*mjerila*). Zadaci i pitanja kojima vršimo provjeravanje moraju zadovoljavati osnovne mjerne karakteristike: ***objektivnost, pouzdanost, valjanost, osjetljivost, mogućnost realizacije***. (SMART- Specific (vocational), Measurable, Attainable, Realistic, Timely).

LITERATURA

1. Alexander, L. (2002), *Outcomes — based education.* <http://didache.nts.edu/index.php>
2. Buckley, M.-Saarni, C. (2009), *Emotion Regulation.*
3. Jensen, E. (2005), *Poučavanje s mozgom na umu*, Zagreb: Educa .
4. Krathwohl, David R. (2002), *THEORY INTO PRACTICE, Volume 41, Number 4*, College of Education, The Ohio State University.
5. Kroflič, R. (1992), *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu.* Ljubljana: Center za razvoj univerze.
6. Kroflič, R. (2002), *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije.* Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo. str. 36-49 – str. 215-221.
7. Marentič - Požarnik, B. (1997), *Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje.* Zbornik prispevkov (9-18). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Marsh, J. Colin (1994), *Kurikulum. Temeljni pojmi.* Zagreb: Educa.
9. Svetlik, I. (1997), *Sredi kurikularne prenove. Zbornik Kurikularna prenova*, str. 9-22. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. Prejšnja prenova!
10. Zakon o stručnom obrazovanju, Sl. list Crne Gore 39/13.

Primjer planiranja kurikuluma za školsku godinu

Školski kurikulum

Škola:

Obrazovni program: **Poljoprivredni tehničar**

Moduli opšteg obrazovanja (MOO)

Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost
Matematika
Strani jezik
Fizičko vaspitanje
Informatika
<i>Istorija</i>
<i>Geografija</i>
<i>Sociologija</i>
Hemija
Biologija

Osnovni stručni moduli (OSM)

Poljoprivredna mehanizacija
Osnovi biljne proizvodnje
Anatomija i fiziologija domaćih životinja
<i>Stočarstvo</i>
<i>Voćarstvo</i>
<i>Vinogradarstvo</i>
<i>Ratarstvo i povrtarstvo</i>
<i>Preduzetništvo</i>
<i>Turistička geografija</i>
<i>Pravo</i>
<i>Preduzetništvo</i>

Izborni užestručni moduli (IUSM)

Zoohigijena
Prizvodnja i poznavanje mlijeka i mesa
Suptropsko voće
Ampelografija
Proizvodnja u zaštićenom prostoru
Krmno bilje

Izborni moduli (IM)

Strani jezik II	
Pčelarstvo	
Cvjećarstvo	
Slogija proizvodnje vina i jakih alkoholnih pića	
Agrometeorologija	
Ljekovito i začinsko bilje	
Matematika – dopuna stručnoga standarda	

Praktična nastava (PN)

U školi

Zapis ishoda učenja (*iz kataloga modula/predmeta obrazovnog programa*) i aktivnosti, može i sadržaj

Ne izvodi se u toj
školskoj godini

Usklađivanje aktivnosti
među nastavnicima
modula/predmeta

Kod praktične aktivnosti, postizani



16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

i sadržaja
različitim
meta

nastave planirane su
koje omogućavaju
je ishoda učenja

CIP - Каталогизација у публикацији
Национална библиотека Црне Горе, Цетиње

ISBN 978-86-7796-xxx-x
COBISS.CG-ID xxxxxxxx

PLANIRANJE
školskog
kurikuluma



направљајући
изједначавајући
↑

написавши написавши

