

Кратки научни
прилог

др Бране Микановић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет



Исходи учења и стандарди знања у основном образовању

Резиме: У актуелним образовним полицикама на нашим просторима исходима учења и стандардима знања придаје се велики значај као средству за унапређивање квалитета основног образовања. Исходима учења исказује се шта ученик треба да зна, а стандардима се дефинишу нивои на којима одређени исход може бити остварен (на пример, основни, средњи, најпредни). Циљ рада је да се прикажу могућности и предности примене Блумове таксономије у изради исхода учења и њиховој операционализацији посредством стандарда знања. С наведеним циљем, у раду је извршена теоријско-концептуална анализа релевантне литературе и истраживачких налаза. Резултати анализе указују на низ позитивних ефеката које образовање усмеравано дефинисаним исходима и стандардима постигнућа испољава. Исходи учења омогућавају конкретизовање активности ученика и наставника, боље праћење процеса учења, израду стандарда знања, а на основу свега тога и објективније вредновање постигнућа ученика. Стога се препоручује већа посвећеност теоретичара и креатора образовних политика добро ушемељеној изради исхода учења и креирању различитих стандарда постигнућа као средстава унапређења ефеката наставе и процеса учења. Примена Блумове таксономије као теоријско-концептуалног оквира за израду исхода учења и стандарда постигнућа може бити веома продуктивна, што је у раду образложено.

Кључне речи: исходи учења, Блумова таксономија, стандарди знања.

Увод

Последњих година је објављен импозантан број радова о исходима учења и стандардима у високом образовању, што није случај када је у питању и основно образовање. Исходи учења и стандарди знања предлажу се као могућа решења за повећање ефикасности и освајање већег квалитета у образовању. Критика реформи основног образовања показује да се још увек више

ради о нормативно-структурном, а мање о садржинско-процесном карактеру реформи. Све то доприноси стварању раскорака између праксе и онога што се нуди као могуће решење.

Досадашња пракса показује да се наставни планови и програми за основно образовање ретко мењају, али постоје покушаји њиховог иновирања применом исхода учења, стандарда знања и развојем курикулума. И поред тих позитивних помака, још увек постоје нејасноће

у вези с формулисањем исхода учења и њиховом везом с циљевима и задацима образовања. Постоје и извесне разлике у тумачењу сврхе стандарда знања у основном образовању.

Због свега тога у фокусу овог рада налазе се: семантичка питања и сврха исхода учења, значај примене Блумове таксономије у изради исхода учења, те могућност и потреба израде стандарда знања. Основно образовање треба да допринесе развоју хумане и целовите личности, развоју општих компетенција и оспособљавању ученика за (само)учење, стручно образовање и целоживотно учење. Све је то битно јер су човеку данашњице на располагању читави системи знања и вештина које је потребно усвојити на високом нивоу. Због тога је битно да се основно образовање базира на квалитетним процесима учења и објективним поступцима вредновања постигнућа ученика. Свему томе могу допринети исходи учења и стандарди знања.

Дефинисање и сврха исхода учења

За педагошку науку синтагма *исход учења* представља сложено теоријско-методолошко питање. Драго Бранковић (2009) констатује да се у литератури користе различити термини: исходи васпитања и образовања, постигнућа ученика, васпитно-образовни резултати, резултати учења. У стручним и научним радовима исходи учења доводе се у везу са циљевима и задацима васпитања и образовања. Почетни проблем представља дефинисање исхода учења. Како се у литератури наводе приближно слична одређења, нећемо се бавити анализом дефиниција исхода учења, већ ћемо навести одреднице које се најчешће користе:

- исходи представљају исказе о томе шта ученик треба да зна, разуме и покаже,
- исходи произлазе из дефинисаних компетенција и

- исходи имплицирају различите нивое знања (Бранковић, 2009).

Исходи учења најчешће се односе на крај процеса учења и њима се формулишу обавезе које се очекују од ученика. Наведене одредице имплицирају и везу исхода учења с компетенцијама. По завршетку основног образовања ученик не стиче никакво звање, стога се не ради о професионалним већ о општим компетенцијама. „Исходи се увек дефинишу као минимални прагови компетенција, које би просечан или сваки ученик морао постићи да би завршио одређени програм“ (Бранковић, 2009: 85). Да бисмо могли констатовати шта јесу исходи учења, потребно је навести шта они нису. Исходи учења нису: циљеви, задаци, садржаји и активности. *Исходи учења су искази којима се исказује шта ученик треба знати, разумети и показати по завршетку процеса учења.*

Зашто су потребни исходи учења у основном образовању? Савремени васпитно-образовни процес препознатљив је по усмерености на ученика. Помоћу исхода учења приликом планирања и програмирања активности поучавања и учења могуће је остварити такав приступ. Предности примене исхода учења у основном образовању су бројне, вреднујемо их у односу на то шта пружају ученицима и наставницима. Ученицима помажу да схвате шта је то што се од њих очекује, доприносе рационализацији наставе и учења и омогућавају (само)праћење напредовања. Дају им конкретну представу о томе шта треба знати на крају реализације одређене теме, целине, предмета, разреда, па и на крају основне школе. Исходи учења могу олакшати и припреме ученика за писане и усмене провере.

Наставницима исходи омогућавају усмеравање од наставних садржаја (поучавање) ка ученицима и развоју њихових компетенција за (само)учење. Представљају основ за избор наставних садржаја, што инвентивном наставнику даје слободу да у настави користи различити

те изворе и да ученике упућује на то да трагају за новим изворима сазнања. Прецизно дефинисани исходи учења омогућавају и лакши избор наставних стратегија, метода и поступака, чиме се олакшава дидактичко-методичко креирање процеса поучавања и учења. Осим тога што исходи учења имплицирају активности ученика у настави и учењу, њиховом применом могу се диференцирати задаци за вредновање ученичког знања.

Тежња у савременом образовању је да се објективно вреднују: реализација програма, наставног процеса и знање ученика. Исходи учења олакшавају све те активности. Посебна вредност исхода учења је у томе што се на основу њих може пратити развој и испитивање различитих когнитивних процеса: памћење, примена, анализа, синтеза и евалуација. Осим што служе за усмеравање ученика у процесу наставе и учења, могу послужити и као критеријум процене врсте знања. Базично образовање треба усмерити на стицање функционалних, егземпларних и трансферних знања. Због тога је потребно сваког ученика оспособити да уместо чињеничног, постепено, преко концептуалног и процедуралног, усвоји метакогнитивно знање. Тиме базично образовање може постати квалитетан основ за наредне нивое образовања.

Досадашња теоријска и практична сазнања показују да, осим позитивних искустава, примена исхода учења може имати и негативна обележја. Успоравање развоја креативности ученика, примена исхода учења за проверу, а не за усвајање знања, тренд да се знање нормира и да се наставни процес шаблонишује, симплификација поучавања, преоптерећеност ученика и наставника – најчешће се наводе као негативна обележја примене исхода учења. Негативна искуства се могу појавити увек када се у први план желе ставити исходи учења као битна психолошко-педагошка и дидактичко-методичка компонента наставе и учења, дакле, када је циљ да се

они само уведу, а не да се користе као средство за реализацију учења и као основ за вредновање знања ученика.

Проблем у изради исхода учења представља и то што се они најчешће формулишу пре реализације наставе. Због тога, увек треба предвидети и могућност да се у односу на пројектоване исходе учења могу појавити одређена одступања. Управо та одступања и проблеми представљају основ за рефлексiju властите праксе и искуства. Одступања су пожељна и у ситуацијама када првобитно дефинисаним исходима учења нису обухваћени донети стваралачког приступа ученика настави и учењу.

Примена Блумове таксономије у изради исхода учења

Исходи учења уводе се у образовање ради осигурања квалитета наставног процеса и знања. Због тога што исходи имају велику педагошку вредност, желимо указати на могућност и важност примене таксономије у изради исхода учења.

Најпознатију и најчешће примењивану таксономију уредио је Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) 1956. године на основу анализе интелектуалних понашања помоћу којих ученици стичу знања. Намера му је била да конципира „својеврстан водич за наставнике који треба да им омогући да на лакши и једноставнији начин дефинишу циљеве и задатке учења, а потом и да организују учење и вреднују његове ефекте“ (Špijunović, 2007: 577). Циљеви учења разврстани су у три подручја: *когнитивно* (Bloom, 1956), *афективно* (Krathwohl, Bloom, Masia, 1964) и *психомоторно* (Harrow, 1972). Настојећи да таксономија буде и конкретна, Блум и сарадници су свако подручје поделили на категорије, а категорије на поткатегије. На процес учења су гледали као на умеће понашања и настојали су да систематизују категорије понашања које се

манифестују у процесу учења. Још су сматрали да би само добро „развијена таксономија требала помоћи не само стицању трајног и квалитетног знања већ и ефикаснијој индивидуализацији процеса наставе и на тај начин потпомагању оптималног развоја способности и особина личности свих категорија ученика једног одељења“ (Стојаковић, 2000: 211–212). Због свега тога, за наставника практичара је битно да познаје Блумову таксономију и могућност њене примене. Таксономија је битна конституента не само квалитета знања (когнитивно подручје) већ и оптималног развоја личности ученика (афективно и психомоторно подручје). Пракса основног образовања показује да се у настави доминантно примењују исходи из когнитивног подручја. Најчешће се примењују најниже категорије (знање и разумевање), док се виши нивои знања (примена, анализа, евалуација, синтеза) ређе остварују. Разлог за то налази се у доминацији традиционалне наставе и у ниском квалитету остварених резултата у њој. Због тога је важно да се од ученика у наставом процесу чешће захтева да: посматра, упоређује, тумачи, трага, класификује, замишља, поставља хипотезе, проверава, критикује, решава проблеме и изводи закључке. Изостављањем наведених мисаоних и методичких поступака умањује се активизација ученика у настави и учењу чиме се остварују само знања репродуктивног карактера.

Блумова таксономија годинама је научно проверавана, практично кориштена и допуњавана новим сазнањима. Првобитне одлике таксономије, као што су хијерархијска уређеност

Табела 1. Ревидирана Блумова таксономија когнитивних подручја

Врста знања	Категорија когнитивних процеса					
	памтити	разумети	применити	анализирати	вредновати	стварати
чињенично	→	→	→	→	→	→
концептуално	↓					
процедурално	↓					
метакогнитивно	↓					

циљева, детаљни описи, именице којима се ти циљеви дефинишу, временом су довођени у питање (Џријуновић, 2007). Све је то резултирало настајањем неколико нових, делимично коригованих, верзија таксономије. Тако су Лорен Андерсон и Дејвид Крејтвол (Lorin Anderson, David Krathwohl) 1990. године ревидирали когнитивно подручје Блумове таксономије (Табела 1).

У табели је приказано укрштање шест ревидираних категорија когнитивног подручја са четири врсте знања. Поља табеле, посматрано по вертикали и хоризонтално, представљају хијерархијски више нивое знања. Најнижи ниво је *и*а*м*ћење чињеница, док је *м*етакогнитивно стварање највиши ниво. Пожељно је да се ученицима у настави постављају већи захтеви како би могли усвојити знање на вишим нивоима. Томе посебно могу допринети правилно формулисани исходи учења. Битно је нагласити и то да виши нивои укључују ниже нивое и да представљају сложеније знање и сложеније когнитивне процесе. Практично, то значи да је ученик који је овладао вишим нивоима знања претходно овладао и нижим нивоима. У томе је јесте основни смисао хијерархијског односа између исхода учења. Та хијерархија не представља само однос исхода, већ и хијерархијски поредак у процесу учења и његовим резултатима.

Крстивоје Шпијуновић (2007) сматра да је проблем садржаја учења у афективном подручју израженији од тог проблема у когнитивном подручју. Ово подручје таксономије недовољно је теоријски развијено и мање је познато у наставној пракси. Исходи учења у афективном под-

ручју могу се разврстати у специфичне, међусобно условљене, категорије. Те категорије крећу се на континууму од пажње, преко реаговања, усвајања вредности, организовања вредности, па све до усвајања система вредности. У пракси је тешко хијерархијски уредити исходе учења према овом подручју. Битно је да наставници познају да се у подстицању и развоју интересовања, формирању ставова, развоју мотивације, вредносних оријентација и система вредности налазе емоције (Стојаковић, 2000). Због свега тога важно је да се ученицима омогући да свесно прате и исказују интересовање за нова сазнања, да исказују мотивацију за партиципацију, али и за самоучење (самосталну активност). Ученике чешће треба позивати да критички вреднују друге објекте, догађаје, понашање других, као и лично понашање (саморефлексија). Усвајању система вредности доприноси и организовање процењивања према личним и друштвеним приоритетима. Још је потребно у наставном процесу организовати рефлексије ученика након одређених активности. Афективно подручје посебно се може развијати у оквиру васпитног рада с одељенском заједницом, али и у сваком наставном предмету где се васпитање не ставља у други план. Остваривање исхода учења у овом подручју представља суптилан психолошко-пе-

дагошки процес за који наставници у нашој основној школи нису довољно оспособљени.

Психомоторно подручје, које обухвата: имитацију, манипулацију, прецизацију, артикулацију и натурализацију, посебно је значајно за процес учења одређених вештина и способности. У психолошко-педагошком и друштвеном смислу прихватљиво је да ученици одређене вештине и способности усвоје бар на нивоу прецизације.

Формулисање исхода учења представља вештину која се може усвојити већом посвећеношћу наставника квалитету наставног процеса, учењу и постигнућу ученика. Посебно треба водити рачуна о томе какав је однос између циљева, задатака и исхода и шта на крају процеса учења ученик треба да зна. Пример пожељног односа између циља, задатака и исхода учења приказан је на Слици 1. На основу једног дефинисаног циља могуће је конкретизовати већи број задатака, а у оквиру сваког задатка могуће је израдити већи број исхода учења. Отворено је питање односа циља, задатака и исхода учења. Из циља се назире стратегија, из задатака метод рада, а из исхода поступци ученика. Такође су отворена питања о односима „циља и задатака, с једне, и садржаја, метода, облика рада и исхода, с друге стране“ (Шпијуновић, 2009: 15).



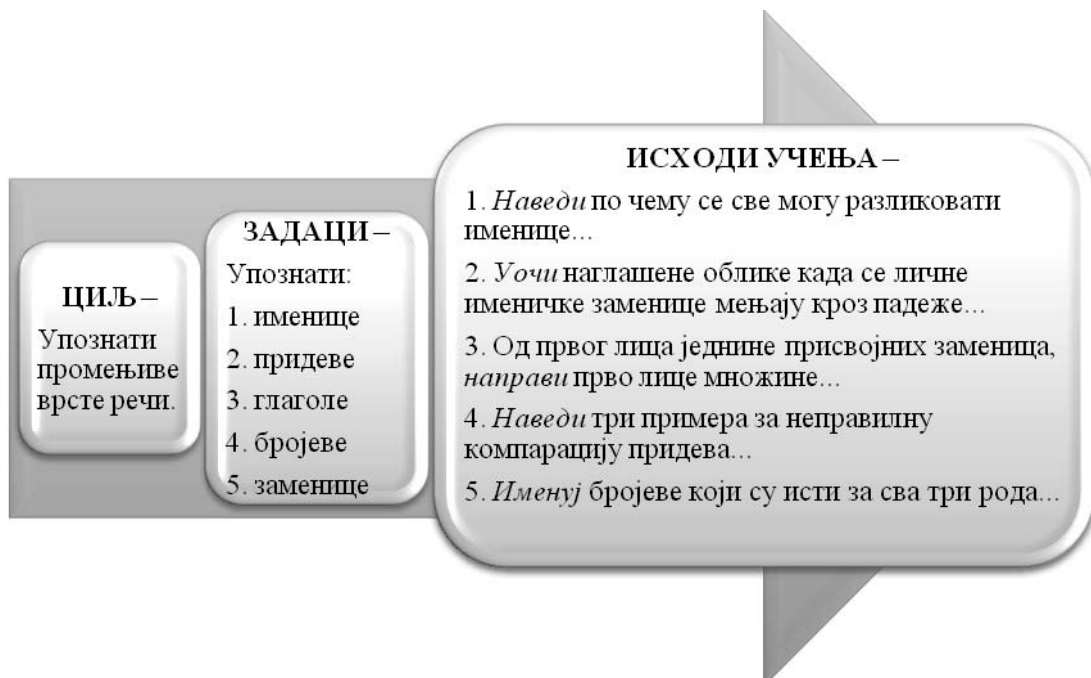
Слика 1. Однос циља, задатака и исхода учења

Петар Стојаковић (2000) указује на важност кориштења активних глагола за израду исхода учења. Прихватљиви су следећи активни глаголи: аргументовати, идентификовати, израчунати, категорисати, направити, описати, разликовати, упоредити, закључити, допунити, прилагодити, градити, сакупљати, исправљати, груписати, лоцирати, илустровати, заузети, направити, означити, посматрати, деловати, изводити, поставити, одвојити, тестирати, користити, проценити и сл. Кориштењем ових глагола имплицира се и активност ученика у процесу учења и усмеравање ка вишим нивоима знања. Непрецизне глаголе, као што су: оспособити, ценити, имати знање, научити, осветлити, упознати, знати и запамтити, треба избегавати. Приликом избора глагола мора се водити рачуна о значењу појединих нивоа знања, тј. о процесима који се захтевају.

Формулисање исхода учења обухвати три активности: писање исхода, критички осврт и

проверљивост. Писање исхода учења обухвата прецизно идентификовање онога што очекујемо од ученика. Критичким освртом треба проверити да ли је исход учења фокусиран на жељено постигнуће ученика, да ли је прецизно и јасно описан, да ли се може уочити разлика између процеса учења и резултата, затим који су исходи нејасни и колико исхода је минимално потребно. У пракси се дешава да се исходи формулишу као циљеви и задаци, чиме се више усмеравају активности наставника него ученика. То никако не значи да исходе не треба повезати са циљевима, задацима и наставним садржајима. Пожељно је да се исходима исказе однос између знања, вештина и компетенција. Језик којим се формулишу исходи учења треба да буде јасан и једноставан.

Ради експлицирања односа циља, задатака и исхода учења, на Слици 2 приказан је конкретан пример формулисања исхода учења у настави српског језика. Циљ – *ујознајши йро-*



Слика 2. Пример дефинисања исхода учења у настави српског језика

мењиве врсте речи – широко је формулисан, јер обухвата већи део наставних садржаја из језика. Овај циљ је конкретизован помоћу пет задатака. Ако упоредимо циљ и задатке, уочићемо да они уопште не показују шта ученик стварно треба да зна и да се углавном ради о смерницама за наставнике. Даље, за сваки наведени задатак формулисан је само по један исход учења који се искључиво односи на ученика.

Блумова таксономија коју смо представили има вишеструк значај за креирање различитих приступа учењу у базичном образовању. Посебна вредност таксономије као каузалног система је у остваривању међузависности између: индивидуалних карактеристика ученика, квалитета наставе и учења, садржаја који се учи и резултата учења (Стојаковић, 2000). Због свега тога, Блумову таксономију треба више користити јер она није усмерена на „просечног“, већ на сваког конкретног ученика. Блумова таксономија омогућава израду сврховитог система исхода учења. Тај систем је могуће уредити логичким, психолошким и педагошким законитостима, као и принципима поучавања и учења.

Таксономија је битна конституента целокупног процеса учења, а не само његовог планирања и вредновања. Стога планирање и програмирање никада не треба реализовати пре детаљне процене психофизичких способности ученика и идентификовања активности примерених нивоу њихових способности. Због свега тога Петар Стојаковић (2000) сматра да је важно још у разредној настави почети са применом Блумове таксономије.

Стандарди знања

Стандарди се уводе у различите делатности ради повећавања њихове ефикасности. Тако се и у школске институције уводе стандарди ради остваривања већег квалитета образовања. Стандард (енг. – *standard*) јесте „свака законом

утврђена мера, нормална мера, мерило...нешто што важи као узор, образац, што је признато као класично“ (Вујаклија, 2004: 843). У педагошкој науци говори се о различитим стандардима у образовању. Милан Санадер (2008) образлаже стандарде квалитета услова, процеса и очекиваних резултата. Младен и Нада Вилотијевић (2009) сматрају да је у образовању могуће изградити: стандарде радних услова, кадровске стандарде, стандарде квалитета наставног процеса и стандарде постигнућа.

Циљ образовних реформи у школским институцијама је управљање квалитетом. Као основа за реформу образовања уводе се стандарди који „представљају одговор стручњака на захтев да се јасно дефинишу жељени исходи школовања и начин да се мери ученички успех у терминима тих исхода“ (Пешикан, 2012: 8). Тиме се стварају једнаки услови у свим основним школама. Образовним стандардима представљају се искази о основним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну у процесу образовања, док стандарди знања обухватају темељна знања која ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања (Sanader, 2008). Они служе за процену квалитета знања који су ученици остварили у одређеном наставном предмету, разреду или на крају школовања. Вредност њихове примене је и у могућности замене различитих методологија вредновања ученичког знања јединственом методологијом вредновања. Дакле, сврха примене стандарда знања у основном образовању је ефикасна реализација циљева и задатака наставног плана и програма, рационализација наставног процеса и повећање ефикасности и квалитета основног образовања.

Данас се у образовању изузетно цени квалитет ученичког знања. *Ако не користимо стандарде за процену ученичких постигнућа, шта је алтернатива? У вези са овим питањем констатије се да „квалитет ученичког рада можемо поредити или са неким објективним спољним стан-*

дардом, или са радом других ученика“ (Пешикан, 2012: 13). Циљ кориштења „спољних“ стандарда и поређење са радом других ученика је објективно вредновање постигнућа ученика. Стандард знања је детерминисан квалитетом услова у којима се васпитно-образовни процес реализује и посебно квалитетом наставног процеса.

Креирање стандарда знања који је усмерен на квалитет очекиваних резултата подразумева увођење нивоа постигнућа ученика у остваривању очекиваних резултата (Sanader, 2008). Још се стандардима знања захтева „квалитет знања, умења, навика, ставова и вредносних оријентација ученика на крају једног периода учења и наставе“ (Вилотијевић и Вилотијевић, 2009: 132). Дакле, квалитетан стандард знања, поред образовних ефеката, осигурава и васпитне ефекте. Битна карактеристика стандарда је мерљивост, што се обезбеђује применом исхода учења.

Исходи учења представљају основ за израду различитих стандарда знања. Због тога је потребно водити рачуна о нивоу, обиму и квалитету исхода. Нивоом се приказује сложеност (степен развијености) компетенција. Обим показује колико се захтева обухвата исходима учења. Тако, на пример, према когнитивном подручју Блумове таксономије, о нивоу се ради када се захтева прелазак са нижих категорија на више (знање, схватање, примена, анализа, евалуација, синтеза), а о обиму када се у оквиру једне категорије захтева обухватање већег броја поткатегорија. Квалитет формулисаних исхода учења је посебно осетљиво питање. Два ученика могу бити вреднована истим оценама, али квалитет знања, вештина, ставова и вредности које они поседују ретко је исти. Иако се стандардима знања одређују минимуми постигнућа ученика, они никако не би смели бити препрека креативним процесима и високим постигнућима ученика. Дакле, циљ примене стандарда одређује њихову везу са исходима учења. Различити нивои (захтеви) стандарда знања постижу се обухва-

тањем различитих исхода учења. Исходима се може обухватити прешироко (уопштено) или преуско (детаљно) знање, о чему се мора водити рачуна приликом израде стандарда знања.

Примена стандарда знања подразумева читав низ активности од стране наставника и васпитно-образовне институције. Наставницима је потребно пружити стручно усавршавање о томе како се стандарди могу користити у свакодневном раду, како се они користе приликом годишњег планирања и како их укључити у школски програм, те како треба да их користе за праћење и вредновање постигнућа ученика.

Први корак у изради стандарда знања у основном образовању представља диференцирање и индивидуализација захтева. Основу за израду квалитетних стандарда знања представљају квалитетни наставни програми. У документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* стандарди су формулисани на трима нивоима постигнућа: основни, средњи и напредни ниво. Основни ниво обухвата захтеве који се односе на основна знања, вештине и навике које ученици треба да остваре.

Овај ниво треба да постигне око 80% ученика и њиме су обухваћена темељна знања и умења. Ради се о функционалним и трансферним знањима и умењима, која су неопходна за сналажење у животу и за наставак учења. Средњи ниво треба да савлада половина ученика, јер је просечних ученика још увек највише у сваком одељењу. За најуспешније, натпросечне ученике, предвиђен је напредни ниво. Пожељно је да овај ниво савлада око 25% ученика.

Пожељно је да стандарди знања садрже описе општих компетенција које ученик на крају основне школе треба да поседује. Како ученик основне школе треба да развије различите инструменталне, интерперсоналне способности и системске компетенције, треба водити рачуна о томе да се стандардима знања у оквиру тих компетенција обухвате:

1. *инструменталне компетенције* – способност анализе и синтезе, способност планирања и управљања временом, способност за усмену и писану комуникацију на матерњем језику, знање другог језика, познавање елементарних основа рада на рачунару, способност решавања проблема и способност за доношење одлука;
2. *интерперсоналне компетенције* – способност (само)критике, способност сарадничког учења, етичност, уважавање толерантности и мултикултуралности;
3. *системске компетенције* – истраживачке вештине, способност примене знања у пракси, способност критике и самокритике, способност стварања нових идеја.

Стандард знања у оквиру сваког наставног предмета артикулише основне (минималне) захтеве ученика у процесу учења и у наставним активностима. Они представљају описе способности, знања и умења који се очекују као постигнуће ученика на крају реализације програмских садржаја у конкретном наставном предмету. Недостатак постојећих стандарда знања за наставне предмете у основној школи представља то што се најчешће наводе само конкретне листе знања (каталози знања). Стандарди знања треба да обухвате исходе учења којима се исказују нивои знања и пожељне активности ученика и да представљају конкретне примере нивоа остварености постигнућа ученика. Стандард знања не треба да садржи само таксативно поређане исходе учења, већ и објашњења за сваки ниво постигнућа. Све нам то указује да примена стандарда знања у основном образовању није једноставна активност. У вези с тим Ана Пешикан (2012) идентификује следеће проблеме:

1. шта треба да буде садржај стандарда;
2. квалитет стандарда (начин како су написани, њихова јасноћа и елаборираност индикатора);

3. обученост наставника за разумевање и примену стандарда, посебно обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда;
4. обезбеђивање повратне информације након примене стандарда.

Стандард знања не сме бити препрека напредовању ученика у настави и учењу. Због тога наставнике у основном образовању треба охрабрити да траже различите путеве поучавања, да креирају наставу у којој се подржава процес учења и развој ученика. Циљ примене стандарда знања не треба да буде тежња да се у основном образовању све стандардизује, већ да се сваком ученику омогући да на крају основног образовања поседује функционално, егземпларно и трансферно знање.

Закључак

Досадашња теоријска сазнања и практична искуства показују да примена Блумове таксономије пружа велике могућности у изради сврховитог система исхода учења у основном васпитању и образовању. Поред веће усмерености на квалитет процеса и резултата учења, исходи представљају и основ за израду стандарда знања. Формулисање исхода учења и израда стандарда знања у базичном образовању изузетно је комплексна, недовољно теоријско-методолошки утемељена и емпиријски истражена психолошко-педагошка активност. Стога је потребно на интердисциплинарним основама приступити изради целовитог система исхода учења и стандарда знања за све наставне предмете у основном образовању и пружити одговарајућу стручну помоћ наставницима.

Развоју друштва знања и компетентног појединца за живот, рад и учење у 21. веку могу допринети васпитно-образовне институције које путем формулисаних исхода учења и стандарда знања дају импулсе новој концептуализацији холистички усмереног васпитања на развој личности ученика.

Литература

- Бранковић, Д. (2009). *Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања*. У: *Образовање и усавршавање наставника*, 79–88. Ужице: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Н. и Вилотијевић, М. (2009). Циљеви и образовни стандарди – чиниоци ефикасније организације наставног процеса. У: *Образовање и усавршавање наставника*, 127–140. Ужице: Учитељски факултет.
- Вујаклија, М. (2004). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- *Образовни стандард за крај обавезног образовања*. (2009). Београд: Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Партало, Д. (2008). Етапе анализе садржаја у педагошким истраживањима и проучавањима. *Наша школа 1-2*, 139–157.
- Пешикан, А. (2012). Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*, 1, 5–21. Београд: Учитељски факултет.
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шпијуновић, К. (2009). Циљ и задаци васпитања и образовања у условима друштвених промена. У: *Образовање и усавршавање наставника*, 13–20. Ужице: Учитељски факултет.
- Anderson, W. L. & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*. Allyn & Bacon.
- Nimac, E. *Primjena Blumove taksonomije znanja u nastavi*. Na: ww.azoo.hr/images/razno/E_Nimac.doc (sajt posećen 30.11.2013).
- Sanader, M. (2008). Standardi znanja i veština za tehničko i informatičko obrazovanje. У: *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 316–325. Čačak: Tehnički fakultet.
- Špijunović, K. (2007). Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi. *Pedagogija 4*. Београд: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

Summary

Learning outcomes and standards in the current educational policies regarding knowledge are given the great importance as a means of improving the quality of basic education. Learning outcomes show what a student should know and standards define the level at which a particular outcome can be achieved (e.g. elementary, intermediate, advanced). The aim of this paper is to show the possibilities and advantages of Bloom's taxonomy in the development of learning outcomes and their operationalization by the standards of knowledge. In the paper, we have done theoretical-conceptual analysis of relevant literature and research findings regarding this outcome. Results of the analysis indicate a range of desirable effects of education, defined outcomes and standards of achievement, which are expressed. Outcomes allow specification of activities for students and teachers, better monitoring of the learning process, development of standards of knowledge, based on all of that and more objective evaluation of student achievement. Therefore, greater commitment to academics and education policy makers making well-based learning outcomes and create different standards of achievement as a means of improving the effects of teaching and learning are recommended. Application of Bloom's taxonomy as a theoretical and conceptual framework for the development of learning outcomes and achievement standards can be very productive, as explained in the paper.

Keywords: learning outcomes, Bloom's Taxonomy, Knowledge standards.