

Оригинални  
научни рад

др Ивана Зечевић<sup>1</sup>, др Бране Микановић,  
др Александра Хаџић, др Милица Дробац  
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет



## Знања и вјештине у наставним пројектима за млађи школски узраст

**Резиме:** У раду су анализирани наставни пројекти неколико предмета у нижим разредима основне школе у Републици Српској. У анализи је коришћена Блумова таксономија (когнитивно и психомоторно подручје) и SMART систем вредновања исхода учења. Обухваћена су три предмета подручја (моја околина, говор, изражавање, стварање и ритмика, спорти, музика) у првом разреду, десет предмета (српски језик, математика, природа и друштво итд.) и васпитни рад с одјељенском заједницом, који се изучавају од друге до пете разреда. Циљ анализе је био да се утврди која знања и вјештине стиичу ученици у нижим разредима основне школе. Овај циљ смо постигли утврђивањем адекватности исхода учења на основу горе наведених критерија, нивоа знања и вјештина која се њима захтијевају, те на основу процјене колико се сваком наставном јединицом захтијева одређени ниво знања од ученика и да ли постоји тренд повећања захтијева приликом преласка из једног у други разред. Резултати анализе показују да се од ученика највише траже најнижи нивои досјећања и схватања (у просјеку 60% исхода је на овом нивоу), а од виших нивоа само примјена (око 15%). Тај однос варира од предмета до предмета. Када је ријеч о вјештинама, оне се задржавају на нивоу прецизације, што је за овај узраст задовољавајуће. Тренд раста захтијева према ученику, кроз исходе учења, није примјетан, јер се из разреда у разред исходи учења задржавају на истом нивоу. То значи да се не ради довољно на повећању квалитета, него више на повећању квантитета знања.

**Кључне ријечи:** знања, вјештине, исходи учења, наставни план и пројекти.

### Примјена Блумове таксономије у развоју знања и вјештина

Квалитетна знања и различите вјештине тежња су у сваком процесу образовања. Исход базичног образовања треба да буде функ-

ционално и примјенљиво знање и правилно развијене вјештине. Осим тога, базично образовање треба да да основ за даље образовање. Квалитет образовања у Републици Српској, када су и питању знања и вјештине ученика, истраживали смо анализирајући Наставни план и програм за основну школу.

<sup>1</sup> rastko.matija@gmail.com

Развој знања и вјештина могуће је унапређивати прецизнијим дефинисањем исхода учења у наставном процесу. То је могуће остварити примјеном различитих таксономија. Најчешће се примјењује таксономија Бенцамина Блума (Bloom et al., 1956), која је уређена 1956. године. Као основ за израду таксономије, Блуму је послужила анализа интелектуалних понашања помоћу којих ученици усвајају знања. Према овој таксономији, циљеви учења разврстани су у три подручја: когнитивно, афективно и психомоторно подручје.

Неке карактеристике таксономије, као што су хијерархијска уређеност циљева, детаљни описи, именице којима се ти циљеви дефинишу, временом су мијењани. Креирано је неколико нових верзија таксономије. Лорен Андерсон и Дејвид Крејтвол (Anderson and Krathwohl, 2001) године 1990. ревидирали су когнитивно подручје Блумове таксономије (досјећање, схватање, примјена, анализа, процјењивање и стварање). У овој анализи користимо првобитну верзију, према којој когнитивно подручје обухвата следеће категорије: знање, разумијевање (схватање), примјена, анализа, синтеза и евалуација (вредновање).

Знање је најнижи ниво у когнитивном подручју. Знање на том нивоу пружа могућност досјећања и дефинисања појмова у истом облику у којем су и научени. Досјећање не подразумева нужно разумијевање. Знање на овом нивоу брзо се заборавља и не подстиче интелектуални развој и осамостаљивање ученика, што је у базичном образовању изузетно битно. *Ниво разумијевања (схваћања)* представља виши ниво и подразумева разумијевање информација. Подразумијева се да ученик информацију која је у једном облику може представити у неком другом облику, да сажето може објаснити одређени поступак, да може навести примјер за неки појам или принцип. Трећи ниво знања је ниво *примјене*. Знање овог нивоа укључује уопшта-

вање, самостално се може примјењивати унутар и ван контекста у којем је настало. Ученик посједује знање на нивоу *анализе*, када може разликовати битно од небитног у презентованом садржају, када може рашчлањивати доступне информације, када може разликовати чињенице од закључака. На нивоу *синтезе* ученик је оспособљен да примјењује информације ради побољшања проблемске ситуације. Оспособљеност за синтезу подразумева да ученик може: организовати, саставити, припремити, повезати, уредити и креирати постојеће знање, али и отворити пут ка усвајању новог знања. *Ниво евалуације (вредновања)* подразумева да ученик на основу знања може поредити и пронаћи сличности и разлике, процијенити ваљаност идеја, доказати вриједност, изабрати могућност и аргументовано образлагати.

Ниво знања, разумијевања (схватања) и једноставнија примјена напамет научених поступака описују мишљење нижег нивоа. Сложенија примјена знања (ван контекста) и нивои анализе, синтезе и евалуације (вредновања) захтијевају кориштење способности мишљења вишег реда и сложене интелектуалне функције. Способности мишљења на вишем нивоу развијају се када се од ученика захтијева да: посматра, упоређује, класификује, замишља, поставља хипотезе, уређује податке, сажима, тумачи и рјешава проблеме. Кориштењем ових способности ученици у процесу учења имају слободу да бирају различите путеве, што доприноси да исход учења буде непредвидив и креативан.

Психомоторно подручје обухвата: имитацију, манипулацију, прецизацију, артикулацију и натурализацију. Ове категорије су посебно значајне за процес учења одређених вјештина и способности у базичном образовању. Прва и почетна категорија, означена као *имитација*, остварује се оспособљавањем ученика да на основу праћења и вјежбања врше извођење (имитацију) одређених активности. *Манипулација*

је виши степен од имитације и подразумијева извођење одређених активности уз развијање способности манипулисања неким поступцима или активностима у цјелини. Прецизност у извођењу одређених активности без помоћи других означава се као *прецизација*. Виши нивои циљева у психомоторном подручју дефинисани су као *артикулација* (извођење комплексних активности) и *најурализација* (истовремено извршавање више активности примјеном одговарајућих вјештина без потешкоћа). У психопедагошком и друштвеном смислу оправдано је да ученик у базичном образовању постигне ниво прецизације. Осим континуиране наставе физичког васпитања, у базичном образовању постоје и друге могућности које могу допринијети развоју вјештина (ваннаставне активности, слободно вријеме ученика, спорт и рекреација) (Karfer, 1972).

Примјену Блумове таксономије на различитим садржајима учења (наставним предметима) у базичном образовању, прије свега, треба анализирати кроз питање дефинисања исхода учења (Ѕријуновић, 2007). Развој знања и вјештина у базичном образовању посебно се може организовати на основу исхода учења. Тиме се отвара пут усвајању квалитетних, функционалних и примјењивих знања и различитих вјештина.

Блумова таксономија доприноси међузависности индивидуалних карактеристика ученика, квалитета наставе, садржаја који се учи и резултата учења. Због тога је битно да се у базичном учењу још у разредној настави већа пажња посвети практичној примјени таксономије у свим њеним подручјима, категоријама и поткатегоријама. Таксономија је битна конституента цјелокупног процеса поучавања и учења, а не само његовог планирања и вредновања.

Таксономију не треба примјењивати само због усвајања одређеног обима знања, већ и уочавања принципа и поступака за рјешавање проблема, те оспособљавања ученика да након

учења могу дати адекватне и креативне одговоре и самостално показати различите вјештине.

У базичном образовању функционална знања се развијају усмјеравањем наставног процеса и учења ка ученику и његовим активностима. Акцент се посебно ставља на развој језичке, математичке, научне, умјетничке, културне, техничке, информатичке писмености, неопходне за живот и рад у савременом друштву. Основ за знања из ових подручја налазимо у наставном плану и програму. У оквиру базичног образовања, функционална знања је могуће подстицати:

- усмјеравањем ученика на разумијевање и развој система појмова;
- смисленим повезивањем новог са претходним знањем;
- омогућавањем искуственог учења (услови учења слични су условима у којима се може примијенити научено);
- примјеном структурираних садржаја и
- повратним информацијама.

Развој функционалних знања захтијева примјену научног. Због тога је битно да се додатним задацима захтијева примјена, а не репродукција. Тиме се ученицима пружа могућност да се знања практично примјењују, да имају већу вриједност трансфера и да представљају бољу основу за наредно сложеније и ефикасније учење. Увид ученика да се стечена знања и вјештине у школи могу примијенити у рјешавању проблема у животу, у задовољењу њихових потреба, интересовања и жеља, подстичу активност и унутрашњу мотивацију ученика.

## Метод

Овај рад је само дио свеобухватне анализе Наставног плана и програма за основну школу у Републици Српској, која се базирала на исходима учења и њиховом односу са наставним је-

диницама, те усмјерености на остварење циљева образовања дефинисаних Законом о основном образовању и васпитању Републике Српске.

Циљ анализе је био да се утврде која знања и вјештине стичу ученици у нижим разредима основне школе. Овај циљ се провјеравао утврђивањем адекватности исхода учења на основу SMART критерија и Блумове таксономије васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју, нивоа знања и вјештина која се њима захтјевају, те колико се у свакој наставној јединици захтјева од ученика да усваја та знања и вјештине и да ли постоји тренд повећања тих захтјева како се прелази из једног у други разред. Када су SMART критерији у питању, под њима се подразумевају карактеристике једног исхода учења, а оне су: конкретан, мјерљив, остварљив, реалистичан и временски ограничен. Претпоставке од којих смо пошли биле су да се Наставним планом и програмом одређују исходи учења, којима се подстичу, како нижи, тако и виши нивои знања и вјештина. Осим тога, претпоставили смо да је Наставни план и програм оптерећен наставним јединицама, те да наставници нису у могућности да постигну оно што се исходима учења од њих очекује, јер смо овакве резултате добијали у претходним истраживањима (Дојчиновић, 2012). Јединице анализе у овом раду су били исходи учења за три предметна подручја (моја околина, говор, изражавање, стварање и ритмика, спорт, музика) у првом разреду, десет предмета (српски језик, математика, природа и друштво, познавање природе, познавање друштва, енглески језик, православна вјеронаука, музичка култура, ликовна култура и физичко васпитање) и васпитни рад с одјељенском заједницом, који се изучавају од другог до петог разреда, као и наставне јединице, али само у сврху праћења досљедности у њиховом проучавању, као и корелације са исходима учења.

Први разред се састоји од три предметна подручја: моја околина, говор, изражавање,

стварање и ритмика, спорт и музика. Ова три подручја представљају увод у предмете које ће ученици изучавати током даљег образовања. Предметно подручје моја околина састоји се од три цјелине: активности за подршку социоемоционалног развоја, активности за подршку интелектуалног развоја и еколошких активности. У оквиру овог предметног подручја обрађују се наставни садржаји који нуде почетна знања, која ће се у наредним разредима поучавати у оквиру предмета природа и друштво, математика, вјеронаука и на часовима васпитног рада у одјељенској заједници. Предметно подручје говор, изражавање, стварање такође се састоји од три цјелине: говор и књижевност за дјецу, писање и развој графомоторике и ликовна култура. У оквиру њега нуде се наставни садржаји који представљају почетна знања за предмете српски језик и ликовна култура.

Прије него што пређемо на разматрање добијаних резултата, потребно је да напоменемо да смо у току анализе прегледали укупно хиљаду шест исхода учења за предмете из нижих разреда основне школе, од којих је било адекватно формулисано њих осамсто четрдесет девет, односно 84,39%. Тако ће се наша даља разматрања односити на ове адекватно формулисане исходе учења.

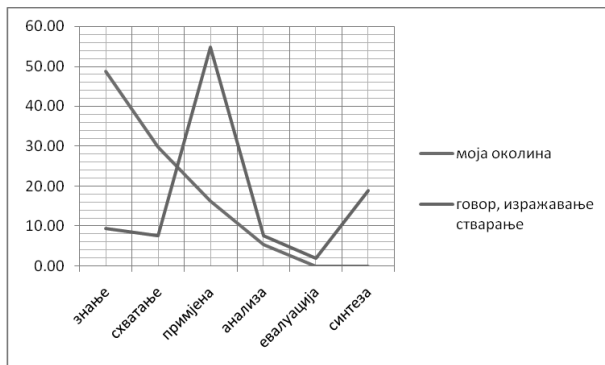
## **Резултати и дискусија**

### ***Нивои знања и вјештина у исходима учења по предметима***

Требало би да дијете које је завршило основну школу посједује основна општа знања која оно разумије, као и сазнајне, психомоторне и социјалне вјештине, те да је способно да рјешава различите задатке и да у току тог процеса примјењује стечено знање и да логички размишља. Требало би да је дијете такође способно да користи информацијско-комуникацијске технологије и да може да прикупља и организује инфор-

мације и да их предочава у писаној и вербалној форми. Како су ти нивои знања распоређивани у појединим предметима у нижим разредима основне школе, приказаћемо у даљем дијелу текста.

На основу анализе исхода учења за три предметна подручја: моја околина, говор, изражавање, стварање и ритмика, спорт, музика добили смо сљедеће резултате (Графикон 1).



Графикон 1. Исоходи учења за предметна подручја у првом разреду.

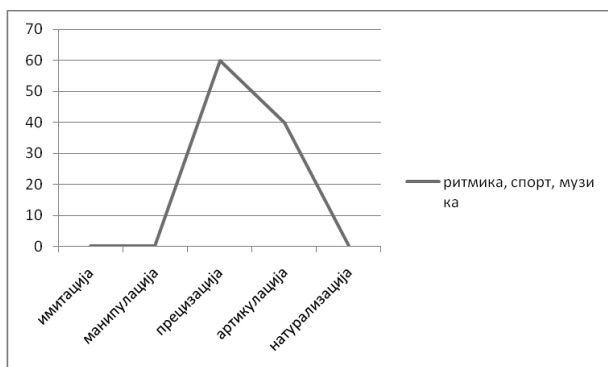
Резултати које смо добили за предметно подручје *моја околина* указују на присуство великог броја исхода учења који подстичу ниже нивое знања (78,3%), препознавање и разумијевање наученог, док је исхода учења који подстичу више нивое знања 21,61%. Овакви резултати су очекивани, јер је први разред период када се ученици тек сусрећу са научним знањима која треба да савладају да би их у вишим разредима примјењивали и користили на различите и нове начине. У предметном подручју *говор, изражавање, стварање* имамо нешто другачију ситуацију. Резултати које смо добили указују на присуство великог броја исхода учења који упућују на примјену (54,70%) и синтезу (18,90%), док су исходи са нижим нивоима заступљени у мањој мјери (знање и схватање 16,98%). С обзиром на природу предмета, очекивано је да ће се више исхода односити на усвајање практичних знања и вјештина, те да ће се више садржаја односити

на конкретне игровне активности, одговарајуће развојним могућностима шестогодишњака. Видимо да управо категорија примјене доминира, присутна је у готово 55% исхода. Такође, висока заступљеност синтезе у исходима учења (готово 19%) и уопште присуство исхода са вишим нивоима знања (анализа, синтеза и евалуација) у 26,54% исхода упућује на добро организовано предметно подручје у ком се од ученика претпостављају виша очекивања. Међутим, овај резултат важи само за области које се тичу говора. Када се ови резултати узимају у обзир, никако се не би смио занемарити податак да је у оба предметна подручја исправно формулисаних исхода учења било око 55%, којих је у предметном подручју *моја околина* било тридесет седам од седамдесет четири (50%), а у предметном подручју *говор, изражавање, стварање* педесет два од осамдесет седам исхода (око 60%).

Анализом смо обухватили и резултате којима смо жељели да видимо колико исхода учења је формулисано за сваку наставну јединицу како бисмо процијенили колико се детаљно иде са процјеном знања и вјештина. Резултати које смо добили су сљедећи. Када је однос исхода учења и наставних јединица у питању, у предметном подручју *моја околина* добијен је количник  $37/97=0,38$ . Овај резултат нам говори да на један исход учења иду скоро три наставне јединице, што указује на недовољан број исхода учења, па се поставља питање шта се мисли са наставним јединицама за које исходи учења нису формулисани. Овакав омјер је добијен и зато што је одређен број исхода учења неадекватно формулисан. Међутим, ако бисмо узели у разматрање сва седамдесет четири исхода учења који су планирани за овај предмет, број исхода би поново био мањи у односу на број наставних јединица.

Када је у питању однос исхода учења и наставних јединица у предметном подручју *говор, изражавање, стварање* добили смо количник

52/65=0,80. Овај резултат нам говори да на један исход учења не долази нити једна наставна јединица, што такође упућује на постојање садржаја у односу на које се пред ученика не постављају захтјеви.



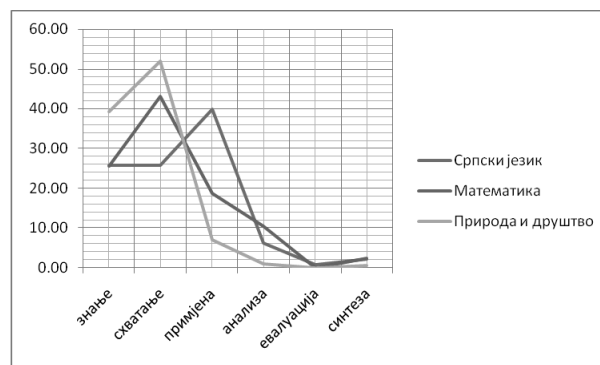
Графикон 2. Исходи учења за предметно подручје ритмика, спорт, музика.

На основу приказаних резултата на Графикону 2 видимо да се ради о веома малом броју адекватно дефинисаних исхода. Подручју прецизације припада 60% и категорији артикулације 40% дефинисаних исхода. Формулисани исходи припадају пожељним категоријама психомоторног подручја Блумове таксономије.

Када је однос исхода учења и наставних јединица у питању, добијамо следећи однос 5/13=0,38. Овај резултат нам говори да на један исход учења иду скоро три наставне јединице. Значај моторичког развоја и моторичких активности за дјecu нижег школског узраста је велик, поготово у периоду када је интензиван развој микромоторике (описмењавање). Зато би у оквиру овог предметног подручја било пожељно да се одреди што је могуће више исхода учења како би учитељима било лакше да прате развој сваког ученика, као и његова постигнућа у оквиру ове области.

Од другог до шестог разреда основне школе изучавају се следећи предмети: српски језик, математика, природа и друштво, ликовна и му-

зичка култура, физичко васпитање, енглески језик и православна вјеронаука. У даљем тексту ћемо се осврнути на резултате добијене њиховом анализом.



Графикон 3. Исходи учења за српски језик, математику и природу и друштво.

Добијени резултати (Графикон 3) показују доминацију исхода учења нижих категорија знања. Било је очекивано да ће постојати њихова доминација, али оно што негде забрињава јесте тренд да се од ученика очекују само проста репродукција и најнижи нивои разумијевања (препричавање својим ријечима).

Када се посматрају области у оквиру предмета српски језик, примјетно је да су језик и књижевност заступљени са већим бројем исхода, као и култура изражавања, док је мање исхода у подручју читања и лектире, те филма. У подручјима лектире, читања, филма и културе изражавања појављује се више исхода који су неадекватно формулисани, што подразумева да су имали форму циљева, а не исхода, да нису били довољно конкретни, али и оних који се понављају из разреда у разред, без јасног одређења како се мијењају и повећавају захтјеви у наредним разредима. При томе се многи од њих појављују у једном разреду, па их нема у наредна два, па се поново појављују у неизмјењеном облику или чак са смањеним захтјевима. Број књижевних јединица предвиђених за обраду постепено расте до четвртог разреда, затим се знатно смањује

у петом. Када се погледа избор књижевних текстова, упадљиво је да кроз све разреде доминирају домаћи аутори, ријетко се појављују страни, а врло мало је ауторки. Осим књижевних текстова, појављује се и довољан број народних прича, приповјетки и пјесама, те епских и лирских пјесама. Међутим, многа дјела која се препоручују за лектуру у нижим разредима (други и трећи) далеко су од дјететових конкретних искустава и захтјевног су рјечника. И у наредним разредима се може примијетити мало дјела која су савременија и ближа по темама дјечјим искуствима.

Узевши у обзир тежњу да се са дјецом ради на обради књижевних дјела и њиховом разумијевању, није логично да у Наставном плану и програму нису формулисани исходи учења којима би се од ученика захтијевао развој дивергентног мишљења, способности анализе и синтезе, као и способности критичког осврта на прочитане текстове.

У предмету математика од ученика се претежно захтијевају знања која подразумевају препознавање математичких појмова и њихово разумијевање на најнижем нивоу. Исходи учења којима се подстиче примјена математичких знања чине 18,6% од укупног броја, док је исхода који подстичу више нивое знања (анализу, синтезу и евалуацију) 12,8%. Може се рећи да се математиком у основној школи тек уводе нови појмови и да је циљ да их ученици разумеју, али уколико се од ученика не очекује примјена онога што уче, не може се ни очекивати да то знање и ту количину података коју усвајају на нивоу једног разреда задржавају. Малим бројем исхода учења који подстичу примјену знања утичемо и на то да ученици математику схватају као науку изопштену из стварног живота. Ово би могао да буде један од главних разлога због којег дјеца имају проблема са математиком и разумијевањем математичких појмова. Друго, дешава се да се са усвајањем математичких законитости почне у једном разреду и да се оне онда пона-

вљају (провлаче) као наставне јединице и у наредним разредима, а да ниво исхода учења остаје исти. Требало би да се ниво квалитета исхода за појмове који се усвоје у претходном разреду у наредном разреду повећава, јер би требало од ученика тражити њихову примјену на новом материјалу, као и способност анализе и извођења одређених закључака.

На основу ових резултата можемо да се запитамо шта ми у ствари очекујемо од ученика када је у питању математика. Да ли очекујемо просту репродукцију закона, теорема, аксиома или очекујемо да ученици схвате да се математика бави и оним што их окружује? Не можемо очекивати да ученици увиде примјену математичких знања у окружењу уколико о томе не уче и уколико се од њих не очекују знања и вјештине, барем на нивоу примјене.

На основу анализе предмета природа и друштво, увидјели смо да постоје осцилације захтјева у нивоима знања и вјештина који су усмјерени ка ученику. Количина градива која се учи је велика, а наставне јединице се могу грубо подијелити у три групе. У првој групи имамо оне које су адекватне и јасно постављене. У другој групи се налазе оне које се понављају из разреда у разред, а да у оквиру истих ученици добијају врло мало или готово ништа нових информација (ово се закључује на основу исхода учења, јер уџбенике нисмо анализирали). Тако се, на примјер, дешава да ученици и у првом и у другом разреду уче назив школе и имају исте исходе учења за наставну тему *Моја школа*. О домаћим животињама ученици уче у прва четири разреда основне школе, са малим помацима у количини нових чињеница и очекивања из разреда у разред. У трећој групи наставних јединица налазе се оне за које се слободно може рећи да су преураћене и сувише апстрактне, као, на примјер, оне у четвртном разреду, у оквиру којих се говори о привреди. Када је трећа група наставних јединица у питању, онда јој слободно можемо при-

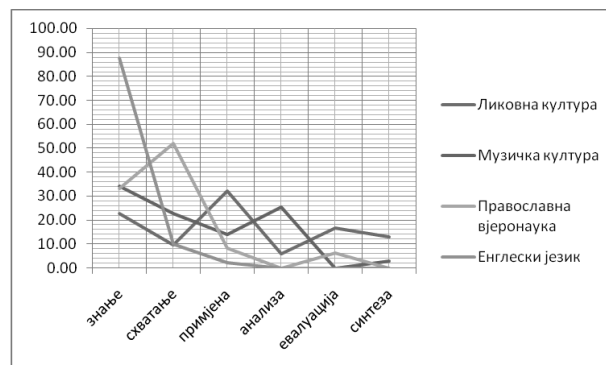
дружити и предмете из области које имамо у петом разреду – познавање природе и познавање друштва. Карактеристично за ова два предмета јесте то да нуде природне и друштвене појмове који су директно везани за околину у којој дијете живи, као и њега самога. Тако се у познавању природе учи о грађи људског организма, карактеристикама планете Земље, док се у познавању друштва учи о историји Балканског полуострва и његовом географском положају. Захтјеви који су исходима учења постављени пред ученике су веома „ниски“, дакле, тражи се просто разумијевање. На овај начин ученици се оптерећују великом количином појмова у кратком временском периоду коју не могу да продубљују и примјењују све до деветог разреда, јер се предмети историја и биологија, које ученици добијају у шестом разреду, својим садржајем не надовезују на ова два предмета, већ се прилично удаљавају враћајући се дубоко у прошлост људског рода.

На овај начин се одређена количина садржаја наученог у петом разреду не користи у наредне три или четири године, што утиче на заборављање, тако да су ученици у ситуацији да одређене садржаје у осмом и деветом разреду уче поново. Овдје уопште нема трансфера учења или је он изузетно слаб. Овакав начин постављања редосљеда у наставним темама утиче на структурисање знања ученика које је отежано, јер је велик временски размак између стицања почетних нивоа знања и њихове надоградње.

У сва три предмета доминирају исходи који припадају најнижим категоријама Блумове таксономије у когнитивном подручју. То значи да се НПП-ом за ове предмете од ученика готово потпуно захтијевају знања која подразумевају препознавање природних и друштвених појмова и њихово разумијевање на најнижем нивоу, а врло мало промишљање о стварима које их окружују.

На Графикону 4 представљени су резултати за наредна четири предмета која се изучавају у

нижим разредима основне школе. И овдје можемо да видимо доминацију исхода учења, нижих нивоа знања.



Графикон 4. Исходи учења за ликовну и музичку културу, вјеронауку и енглески језик.

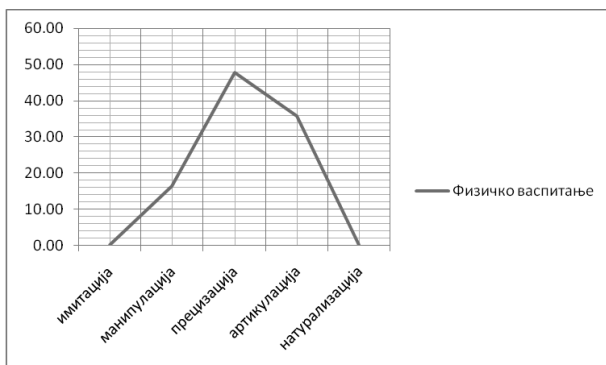
Садржаји предмета ликовна култура и музичка култура који би требало да подстичу креативност и стваралаштво ученика су адекватни, али захтјеви који се пред ученике постављају су неадекватни циљевима ових предмета. Предмет ликовна култура нема за циљ да ученике научи само представљању реалног и ствари из њихове маште, већ и да их подстиче да промишљају, закључују, вреднују, осмишљавају, а то се све постиже вишим нивоима захтјева од оних који су у овом програму предмета представљени. Када је предмет музичка култура у питању, којим се обухвата музичка писменост и разумијевање музичких дјела, поставља се питање: На који начин се ово може постићи и када то нивои знања у исходима учења не подржавају? Они су на нивоу памћења и разумијевања, па се, као и код ликовне културе, поставља питање гдје је ту простор за развој креативности и стваралаштва ученика. Оно што је нарочито интересантно јесте чињеница да предмети ликовна култура и музичка култура нису довољно искориштени за развој критичког мишљења, способности вредновања и процјењивања и стварања новог.

За предмет православна вјеронаука очекивани су захтјеви за простим запамћивањем и



најнижим нивоом разумијевања, јер се ученицима у прве четири године учења нуде веома апстрактни садржаји, које они тешко могу да разумију, а камоли да њима манипулишу. Овако попуњени апстрактни садржаји немају услова да се дуже задрже у когнитивном систему и да се њима некада касније манипулише. Даље, ово су садржаји које дјеца на том узрасту и не могу да разумију онако како би требало, стога представљају пријетњу за њих – услед недовољно развијеног мишљења, дјеца почну безусловно да вјерују свему ономе што им се у оквиру њих нуди, те науче да те информације и не треба да испитују и доводе у сумњу. Ово никако не иде у прилог једном од циљева образовања, а то је развој критичког мишљења и способности просуђивања.

У енглеском језику је 97,5% исхода учења формулисано на нивоу најнижих категорија знања (знање и схватање), а свега 2,5% њих припада нивоу примјене. У овом може да се налази и одговор на питање зашто наши ученици након завршетка основне школе у већини не говоре енглески језик, иако га уче седам година. Исходима учења се од ученика очекује само просто запамћивање ријечи, те граматичких и правописних правила.

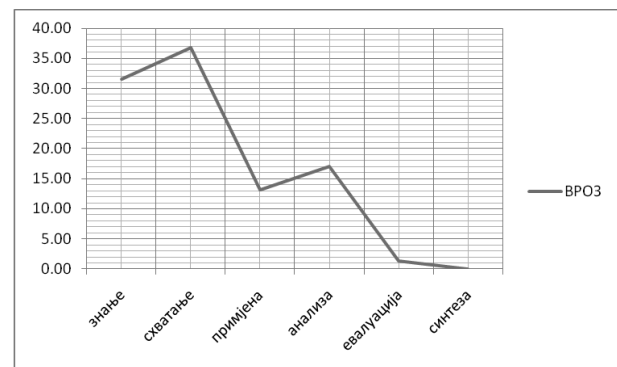


Графикон 5. Исходи учења у физичком васпитању.

На основу приказаних резултата на Графикону 5 видимо да формулисани исходи припадају пожељним категоријама психомоторног подручја Блумове таксономије, па се у складу са

тим може рећи да су очекивања од ученика прилично велика. Иначе се у нижим разредима основне школе поклања већа пажња моторичком развоју. Предмет физичко васпитање седмично се реализује три часа.

И на крају ћемо говорити о програму васпитног рада у одјељенској заједници. Тај програм се односи на успостављање хармоничног односа у одјељенској заједници, један је од важних предуслова за развој и образовање сваког ученика у њој, као и програм за подстицање здравог развоја и за превенцију психопатолошких појава (Графикон 6).



Графикон 6. Исходи учења у подручју за васпитни рад у одјељенској заједници.

Посматрајући исходе учења за васпитни рад у одјељенској заједници, видљива је заступљеност најнижих нивоа знања, али је примјетан и пораст броја исхода учења којима се захтијева примјена, као и анализа. Наставне јединице, односно области које се обрађују у оквиру програма ВРОЗ-а су веома корисне за „здрав“ развој дјетета и његову адекватну социјализацију, али захтјеви који се стављају пред ученике опет потенцирају само усвајање израза и дефиниција и велике количине података са мало могућности да их примјењују или да их вреднују. На овај начин се губи смисао васпитног рада у одјељенској заједници.

Као и у првом разреду, тако и у другом, трећем, четвртном и петом разреду постоји про-

блем у свим предметима, недовољно је формулисаних исхода учења у односу на број наставних јединица. Тај број варира од једне до три наставне јединице по једном исходу учења, па се и овдје поставља питање смисла учења сваке наставне јединице уколико иза ње не стоје одређена очекивања од ученика, како у погледу развоја вјештина, тако и у погледу повећања нивоа знања. Када немамо прецизно формулисане исходе учења или када имамо наставне јединице које нису покривене исходима учења, тада учитељи имају проблем са постављањем захтјева према ученицима и углавном их постављају према својим преференцијама, што није добро са становишта образовне политике једне земље.

### Закључак

Након представљених резултата можемо да закључимо да дјеца у Републици Српској имају прилику да се у првих пет година школовања сусретну са мноштвом различитих појмова из различитих предмета, те да се њихов когнитивни систем обогати бројним информацијама. Међутим, све те информације, прије или касније, постају бескорисне, неупотребљиве уколико се не похране у меморију на адекватан начин, односно уколико их ученици не примјењују и не користе на различите начине. Имамо присутан тренд ученика који не владају нити основним појмовима из предмета које уче, који имају проблем са писменим и усменим изражавањем и манипулацијом подацима. Дио одговора на питање зашто имамо овакав тренд добили смо на основу анализе Наставног плана и програма за основну

### Литература

- Дојчиновић, Ј. (2012). *Веза између начина обраде књижевних дјела и мотивације за њихово читање ученика основних школа*. Мастер рад. Бањалука: Филозофски факултет.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Службени гласник Републике Српске (2008). *Закон о основном образовању и васпитању Републике Српске*. Службени гласник Републике Српске, 74/08, 1–32.

школу. Анализа је показала да се инсистира на најнижим нивоима знања, односно да се знања и вјештине површно усвајају, што утиче и на процес заборављања. На основу добијених података, можемо закључити да на овај начин „продукујемо“ дјецу која више личе на базе података него на мале мислиоце, способне да своје знање употребе или да на основу својих сазнања критички приступају разматрању онога што се у њиховом окружењу дешава.

На основу анализе уочили смо и проблем који се односи на планирање наставних јединица. У оквиру једног предмета, за вријеме разредне наставе (првих пет разреда основне школе у Републици Српској), понекад немамо јасан редослед наставних јединица. Дешава се да се једна тема која је изучавана у једном разреду не помиње у наредна два разреда, па се онда поново појављује, али без повећања захтјева према ученицима у виду нових и захтјевнијих исхода учења. Повезаност наставних садржаја између различитих предмета готово и не постоји, односно за Наставни план и програм не можемо никако рећи да је интегрисан. Повезивање садржаја различитих предмета који су сродни је нужно, јер се тако може остварити један од циљева образовања – примјењивост знања. Повезивање наставних јединица доприноси: лакшем памћењу наставних садржаја, континуираном понављању и продубљивању информација из различитих перспектива (научних погледа). Све ово ученику служи да квалитетније развија систем научних појмова, да дуже задржава и функционално примјењује знање.

- Anderson W. L. and Krathwohl D. R. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. Allyn & Bacon.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Kapfer, M. (1972). *Behavioral Objectives in Curriculum Development*. New Jersey: Educational Technology Publication.
- Nimac, E. *Primjena Blumove taksonomije znanja u nastavi*. Posećeno 30.11.2013. na: [ww.azoo.hr/images/razno/E.\\_Nimac.doc](http://ww.azoo.hr/images/razno/E._Nimac.doc).
- Špijunović, K. (2007). *Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi*. *Pedagogija* 4. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

#### Summary

*In the paper, we have analysed curricula of the several subjects in lower grades of the primary school in Republika Srpska. Blum's taxonomy was used in the analysis (cognitive and psycho-motor area) and SMART system of evaluating learning outcomes. There have been three subject areas included (the world around us, speech, expression, crating and rhythm, sport and music), in the first grade ten subjects (Serbian, Mathematics, Natural and Social Sciences, etc.), and pedagogical work with the class, which are being studied from the second to the fifth class. The aim of the analysis was to determine knowledge and skills which students should gain in the lower grades of the primary school. We have achieved this aim by determination of the outcomes adequacy based on the above stated criteria, levels of knowledge and skills, which are required, as well as estimation of how much each teaching unit requires certain level of students' knowledge and whether there is the trend of more requirements when passing one grade and entering the other. The results of the analysis show that students are required the lowest level of understanding and gaining (on average 60% of outcomes are on this level), and higher levels require only application (about 15%). This relation varies, depending on the subject. When we talk about skills, they are at the level of precision, and this is sufficient for this age. The rising requirements for students, through learning outcomes have not been observed, because from grade to grade the outcomes are on the same level. This means that we do not work sufficiently at the quality improvement, but on quantity improvement of knowledge.*

**Key words:** knowledge, skills, learning outcomes, curriculum.