

Сања Милић*

Владо Симеуновић

Сузана Лаловић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 37.042:159.928.23-057.874

371.314.6

371.311.5

DOI 10.7251/NSK1515005M

Претходно саопштење

СИСТЕМСКИ РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ ПУТЕМ ЈАСНОГ ДЕФИНИСАЊА ИСХОДА У НАСТАВИ

***Апстракт:** Ученичка постигнућа или васпитно- образовни исходи представљају јасно исказане компетенције, тј. очекивана знања, вјештине и способности, те вриједности и ставове које ученици треба да стекну и да могу показати послије успјешно реализоване наставне јединице, теме, наставног програма, степена образовања или васпитно-образовног циклуса. Рад се бави упоређивањем исхода из старог НПП и НПП из 2014. године у Републици Српској који су усмјерени на развој и подршку даровитим ученицима у разредној настави. У оквиру свих пет разреда, по предметима, урађена је детаљна анализа исхода и дати су одговори на следећа питања: Који програм је ефикаснији за развој даровитости? У којој теми (цјелини) је највише исхода вишег нивоа? Какве су укупне могућности остваривања наведених исхода? Да ли Дидактичко-методичка упутства представљају основу за адекватан приступ даровитим ученицима? Основни критеријуми који се користе у одабиру дефинисаних исхода који доприносе развоју даровитости усклађени су са Ревидираном Блумовом таксономијом знања и когнитивних процеса.*

***Кључне ријечи:** ученичка постигнућа, исходи учења, Наставни план и програм, даровитост.*

Увод

У посљедње вријеме у оквирима образовне дјелатност велика пажња посвећује се дефинисању и усвајању образовних стандарда и критеријума са тежњом да се циљеви и задаци наставе преведу на конкретан језик који ће што прецизније описати успјех ученика. У самом процесу креирања смјерница и упутстава, формулисања очекиваних исхода, осмишљавања

* sanamilic1@hotmail.com

инструмента за мјерење школског постигнућа, скоро да се у потпуности запоставља један од кључних чинилаца не само образовног, него и друштвеног проблема – даровитост и креативност. Феномен даровитости и креативности, истина, јавља се у јако малом броју случајева али уколико се на вријеме открију они који тај потенцијал носе у себи, друштво ће засигурно имати користи. Управо због тога што даровити највише доприносе развоју заједнице у којој дјелују, друштво је дужно да обезбиди услове у којима ће се такви појединци развијати и испољавати своје таленте. Прије свега, континуирана подршка даровитости која се очекује од сваког друштва, треба да се темељи на законским нормативима којима се регулишу сва питања даровитих, а тек онда је могуће говорити о томе гдје је мјесто даровитим и креативним у образовним стандардима.

Законска основа као подршка развоју даровитости

Посљедњих дјеценија све више пажње се посвећује уважавању индивидуалних способности, интересовања и склоности ученика.

Питања о даровитим ученицима присутна су у већини земаља, од одређивања законске регулативе до конкретизације појединих видова подршке која им се нуди.

Права дјецe на образовање према њиховим могућностима потврђена су и у међународно усвојеним документима: Општој декларацији о људским правима (1948), Конвенцији о правима дјетета (1989), Свјетској декларацији о васпитању и образовању за све (1990), Декларација из Саламанке (1994), Извјештајем УНЕСКО-ве међународне комисије о образовању за 21. Вијек који је објављен 2001. године под насловом: *Образовање – скривена ризница*, Бијелој књизи о политици за младе. Подаци који су саопштени у националним извештајима указују да су земље источне Европе раније почеле да се баве пружањем подршке даровитим ученицима, док земље западне Европе у новије вријеме артикулишу свој интерес и спремност на додатно ангажовање. Изузетак су земље северне Европе, гдје преовладава уверење да даровита дјецa не могу имати никакве привилегије али ни обавезе зато што су даровита, јер је задатак школе да максимално помогне развоју сваког дјетета (Ђорђевић, Б. и Максић, 2005).

Образовна подршка за даровите ученике и подстицање њихових талената у Републици Српској јавља се прилично касно. Разлике у постигнућима ученика прихватиле су се као реалност, али само када су у питању дјецa која заостају у развоју. Школе у Републици Српској захтијевају израду посебних планова и програма за оне ученике који не могу да савладају

основне програмске садржаје, док за даровите и талентоване ученике организују искључиво додатну наставу која је у функцији такмичења, у оквиру кога се остварује промоција школа и наставника који су у њој запослени.

Односи према даровитим ученицима основних школа у Републици Српској су утемељени кроз следећа законска акта: Стратегију образовања Републике Српске за период 2010 – 2014. године, Закон о основном васпитању и образовању („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08) и Закон о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974 /10), те Правилник о вођењу ученичког досијеа („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10), Правилник о оцјењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12), Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика и Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).

Иако се у наведеној регулативи може пронаћи низ недостатака, створене су законске претпоставке за подршку и развој даровитости у образовном систему Републике Српске. Тако, Законом о основном васпитању и образовању кроз неколико чланова захтијева се брига и посебан третман даровитих ученика.

Дефинисање васпитно-образовних циљева и исхода за даровите ученике

Најважније обиљежје васпитно-образовног циља је да описује дати аспект учења ученика. При дефинисању циљева мора се размислити о томе у каквом су односу према претходним, и како ће се рефлектовати на будући рад у који су ученици укључени и како ће циљеви дјеловати на њихове садашње способности, ставове и интересе (Симеуновић и Спасојевић, 2009). Дакле, дефинишући циљеве за сваки час треба се водити тиме да су то општи и посеби стандарди који ће се преформулисати и прилагодити образовној ситуацији сваког даровитог ученика.

Кроз дефинисање васпитно-образовних циљева часа за даровите ученике обавезно се полази и од чињенице да и ти ученици треба да стичу основна знања, вјештине и навике у складу са прописаним програмом да упознају свијет око себе, да разумију природне и друштвене појаве и људско мишљење, да се максимална пажња посвети њиховом психофизичком развоју како би били у стању не само да се прилагођавају стварности, него и да је мијењају.

У нашој школској пракси посебне циљеве и исходе већина наставника дефинише само у зависности од специфичних потреба школе, а само мали број њих дефинише за сваки час (Милић, Колунџић и Симеуновић, 2014). Разлог, највјероватније, лежи у томе што не постоји организована подршка даровитим ученицима на нивоу државе. Док наставници у основним школама у РС морају да посебно израђују планове и програме, а тиме и да дефинишу циљеве учења за сваки час за оне ученике који имају одређене тешкоће у развоју, у раду са даровитим није такав случај. С обзиром на то да планирање и програмирање и редовне наставе ствара огромне потешкоће и захтијева много времена и напора, овакав третман даровитих је и очекиван. Прије свега, у дефинисању исхода потребно је имати у виду да:

1. Исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је могуће посматрати;
2. Исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је могуће мјерити;
3. Ученик мора извести пред оцјењивачем активност предвиђену исходом учења;
4. Исходе учења треба дефинисати употребом ријечи које указују на мисаоне процесе и практичне поступке које је могуће опажати и мјерити (Ђогић, 2011).

Као добра основа за планирање, организацију и вредновање наставних активности са даровитим ученицима може да послужи ревидирана Блумова таксономија у когнитивној области (Anderson & Krathwohl, 2001), јер подстиче наставнике и даје јасне смјернице у диференцирању захтјева. Ревидирану Блумову таксономију чине двије димензије, и то: димензија знања (врсте знања које се учи, продукти учења) и димензија когнитивних процеса (процеса који се користе за учење). Виши нивои укључују ниже нивое и представљају сложенија знања и сложеније процесе. Овладавање вишим нивоом подразумијева да је овладано свим нивоима који се налазе испод тог нивоа. Димензије знања: процедурално и метакогнитивно знање односе се на дефинисање циљева за даровите ученике. Разлика између минималног, просјечног и изузетног савладавања предвиђених исхода учења дефинише се критеријумима оцјењивања. Критеријум оцјењивања претпоставља да исходи учења морају бити описани за сваку оцјену. Међутим, у НПП нису дати критеријуми оцјењивања што представља кардиналну грешку. Максимовић (2013) објашњавајући могућност избора инструмената за евалуацију исхода, истиче да тај поступак искључиво зависи од схватања развоја и могућности утицаја образовног процеса на развој те од приступа питањима знања и учења. Дакле, уколико се циљеви посматрају као стицање чињеничног, концептуалног знања, начини на који се евалуирају су,

углавном, везани за провјеру способности меморисања и репродукције. Уколико се циљ одређује као развој одређених вјештина процјена се врши на основу могућности дјетета да самостално обави ту вјештину. Уколико се тежи ка највишем нивоу, односно стицању структуралних знања, тада ће евалуација образовних исхода бити везана за утврђивање експерименталног начина мишљења, пробабилистичког и историјског мишљења.

Циљеви и задаци анализе

Циљ: Утврдити да ли је и у којој мјери нови НПП осигурао подршку даровитим ученицима. Овако постављен циљ операционализован ће бити кроз следеће задатке:

1. Извршити квантитативну анализу исхода, односно издвојити исходе у оквиру сваког предмета који одговарају класификација сазнајних домена и менталних и практичних способности из Блумове таксономије;
2. Извршити квалитативну анализу исхода, односно утврдити да ли дефинисани исходи учења за даровите ученике садрже четири основне карактеристике добро формулисаних исхода;
3. Анализирати Дидактичко-методичка упутства, те утврдити да ли представљају основу за адекватан приступ даровитим ученицима.

Резултати и дискусија *Квантитативна анализа исхода*

Није тешко уочити да су исходи учења у новом НПП дефинисани тако да обезбјеђују ученицима минимално прихватљиви ниво знања који им омогућава прелаз у наредну школску годину.

Према Блумовој таксономији, захтјеви који се постављају пред даровите ученике почињу глаголима који указују на више менталне процесе, и то: **Анализирати:** упоредити, рашчланити, резимирати, открити, разликовати, препознати, приказати у кратким цртама, указати на важност, повезати, изабрати, одвојити, преиспитати, супротставити, препознати неизречене претпоставке, разликовати чињенице од закључака, разликовати узрок од последице, одредити релевантност података, категоризовати, комбиновати, саставити, модификовати, преуредити, реконструисати, реорганизовати; **Евалуирати:** процијенити, аргументовати, вредновати, упоредити, закључити, критиковати, објаснити, интерпретирати, просудити, повезати, резимирати; **Креирати:** конструисати, планирати, осмислити, поставити хипотезе, развити, створити, продуковати, реорганизовати.

Врло мало исхода за даровите ученике је дефинисано и у новом и у старом НПП. Разлике су минималне и на основу њих се може констатовати да ни стари ни нови НПП не дају адекватну основу за развој даровитости. Ипак, нови НПП је у минималној предности у односу на стари јер у новом НПП има више исхода за даровите и исходи су квалитетније формулисани. У новом НПП највише дефинисаних исхода за даровите ученике је у трећем разреду, од тога највише дефинисаних исхода је у Природи и друштву и Музичкој култури, а најквалитетније дефинисани исходи су у Ликовној култури.

Квалитатива анализа исхода

У новом НПП Републике Српске таквих исхода је врло мало а они су, углавном, невјешто формулисани. Тако, на примјер, у другом разреду из предмета Српски језик дат је исход: *Тумачи књижевни текст*. Кориштена је неадекватна терминологија јер дијете на овом узрасту никако не може тумачити књижевно дјело, већ га може само интерпретирати и то на одређени начин, што би требало јасно формулисати. Из овог се види непрецизност у захтјевима који се очекују од ученика.

На узрасту трећег разреда примарна је имагинативна и емоционална рецепција књижевног дјела, тако да је инсистирање на тумачењу као исходу преурањено и на овом узрасту погрешно. Термин *тумачење* појављују се у науци о књижевности кад се утврђује значење књижевног дјела, његова сврха, стил, форма, односно одговара се на питање у чему је смисао књижевног дјела. На овом узрасту не може се тражити од ученика да разумију смисао књижевног дјела, јер је књижевно дјело вишезначно и вишесмислено. Уз овај термин у рјечницима књижевних термина помиње се и термин *интерпретација*, синонимно, и овај други је нама интересантан јер може да значи и *разговор о тексту с циљем објашњења*. Читанка за трећи разред (важећа) и садржи одредницу *разговор о тексту*. Термин *интерпретација* у овом значењу се појављује у њемачким читанкама, у шведским се јавља *разговор о тексту*, односно *проматрање текста* у аустријским. У руским читанкама се користи термин *књижевна анализа* који је исто тако добар. Умјесто *тумачи прочитани књижевни текст* јасна и конкретна формулација исхода би могла да проистиче из слjedeћег циља: *са наставником разговара о тексту, разумије текст и исказује свој доживљај текста (која осјећања је у њему пробудио, да ли му се допао, да ли му се свиђа неки лик)*.

Остали исходи би се могли према Блумовој таксономији кориговати на слjedeћи начин:

1. разликује појмове прича, пјесма, стих, строфа, порука, дијалог и препознаје их на тексту.
2. разликује бајку и басну према основним карактеристикама;
3. препознаје и разликује главне и споредне ликове и њихове особине;
4. одређује ток, вријеме и мјесто радње;
5. уочава и упоређује особине и поступке ликова;
6. даје оригиналне и креативне наслове заједнички одређеним ужим цјелинама

Неки од примјера непрецизно дефинисаних исхода: Анализира у Првој књизи илустрације уз наслов Јесен, Зима, Прољеће, Љето (*први разред*), Посматра и анализира свој рад и рад својих другова (*први разред*), Идентификује слабости правила и креира добро правило (*други разред*), Разумије значај ликовне културе (*други разред*), На основу неког предмета креативно се изрази (*трећи разред*), Анализира услове за живот и развој домаћих животиња (*четврти разред*), Сазна на којем су нивоу његове психофизичке способности (*пети разред*).

Наравно, у НПП се може пронаћи и неколико јасно и прецизно дефинисаних исхода, који су мјерљиви, односно које ученик може да покаже оцјењивачу, као што су: Маштовито осмисли причу којој недостаје почетак или крај (1), Проналази и комбинује нове боје (1), Измисли мелодију на основу гласања појединих животиња (1), Записује и чита помоћу слова збир, разлику, производ и количник, те одређује вриједност израза са двије операције (3), Направи план коришћења свог слободног времена по дијеловима дана (3). Анализира поступак рјешавања једначина и неједначина са троцифреним бројевима (4), Анализира начин дијелења са остатком и начин провјере резултата (4).

Разлика између минималног, просјечног и изузетног саваладавања предвиђених исхода учења дефинише се критеријумима оцењивања. Критеријум оцењивања претпоставља да исходи учења морају бити описани за сваку оцјену. Међутим, у НПП нису дати критеријуми оцењивања што представља кардиналну грешку.

Анализа Дидактичко-методичког упутства

Израда новог Наставног плана и програма за основно образовање у Републици Српској вјероватно је имала за циљ подизање квалитета наставног процеса и процеса учења на виши ниво. Детаљном анализом садржаја НПП чини се да аутори нису у довољној мјери консултовали Стратегију образовања Републике Српске за период 2010 – 2014. године. Један од стратешких праваца подразумева сљедеће: „Реформа образовања наставиће

се у правцу европског образовног оквира кроз имплементацију Европских стандарда у образовању. Ниво достизања ових стандарда мјериће се скупом европских индикатора имплементираних у статистички образовни систем Републике Српске (стр. 37). Питање је: Зашто се прије било какве промјене НПП не покрене процес дефинисања стандарда знања у складу са The Program for International Student Assessment (PISA). У наведеном програму су све европске земље и земље региона. Тек након утврђивања нивоа математичких, језичких и других знања наших ученика у основним школама у односу на ПИСА стандарде можемо утврдити јасне правце промјена НПП.

У НПП су дати општи и посебни циљеви за наставне предмете и наставна подручја. Из прегледа се јасно уочава садржајна оријентација НПП, без стварног удубљивања у значај циљева и њихово јасно дефинисање на више нивоа. Наставни садржаји су дио циља и ако се тако схвати наставни процес, онда ће се избјећи стално враћање на старе парадигме у којима доминира фронтални облик рада са методом усменог излагања као преовлађујућом. Када се изврши анализа НПП, нигдје се не може уочити стварна веза између дефинисаног циља, садржаја којим се тај циљ остварује и исхода који потврђује оствареност циља. Уочавају се и велике материјалне грешке, па и неразумијевања процеса планирања те се стиче утисак да се буквално речено „неко нашалио“ у позивању на дидактичке теорије. Већ на првом дидактичком упутству (стр. 21) пишући о тематском планирању наставе, аутор се позива на теорију Хауарда Гарднера: „Тематско планирање има упориште у многим теоријама учења као што су Пијажеове теорије, теорија вишеструке интелигенције Хауарда Гарднера по којој постоји седам врста интелигенције“. Цитирана констатација, потпуно нетачна и бесмислена говори о неозбиљности, нестручности и недостатку педагошких и дидактичких знања. Гарднерова теорија, која иначе није теорија учења, не говори о тематском планирању на наведени начин.

Очигледно је да аутор недовољно познаје „Теорију поучавања и учења“ из које проистиче подјела планирања на одређене нивое, а теорије о којима говори треба ставити у контекст остваривања циљева учења. Нигдје нема ни покушаја да се циљеви разврстају макар на основном нивоу (образовни, васпитни и развојни), него су дати без јасног реда, чиме се даје до знања да нисмо направили искорак ка одређеном таксономском приступу у одређивању циљева.

У дидактичком упутству такође су дата разна набрајања свега и свачега, а нису ријетка ни непотребна понављања истих или сличних реченица, дефиниција и сл. Тако нпр. на страни 22. пише: „Препоручујемо да се у раду са ученицима првог разреда примјене сљедеће наставне методе: вербално-текстуалне наставне методе, демонстративно-илустративне,

лабораторијске методе, методе рјешавања проблема, коопреативне методе учења (сарадничко учење), интерактивне методе, амбијентално учење“. Поново се види један лаички приступ у коришћењу термина и мијешању дидактичких категорија.

Наводимо још неке грешке: Аутор наводи да дидактички „обликује“ учионицу, ваљда је мислио на уређење или опремање. Ово се повезује са емоционалном климом као да је то пресудни фактор за стварање климе разумијевања и сарадње у школи. Упутство садржи и неке непотребне констатације нпр. „Нема универзалне ни најбоље методе која ће увијек на успјешан начин посредовати између садржаја наставе и ученика“. Овдје се види да има неразумијевања у погледу схватања дефиниције наставних метода и метода учења. Методе нису посредник, него оптимално обликован начин рада ученика и наставника у сврху остваривања циљева наставе и учења!

У дијелу који говори о облицима рада, прво се помињу облици, а онда се наводи примјер да се за афективне садржаје користе игровне активности. Поставља се питање какве везе има игра као метод са социолошким формацијама рада ученика и наставника. О облицима и њиховој примјени се не наводи ниједна ријеч, иако се њиховом адекватном примјеном значајно унапређује процес учења.

У упутству су прескочене важне чињенице које би указивале на индивидуализацију наставног процеса, затим како организовати рад са ученицима са посебним потребама, како пратити напредак, како радити у комбинованим одјељењима којих је све више, како уважавати социјално-културне и антрополошке претпоставке учења.

Закључак

Израда новог Наставног плана и програма за основно образовање у Републици Српској вјероватно је имала за циљ подизање квалитета наставног процеса и процеса учења на виши ниво, али је направљен само незнатан помак. Системски развој даровитости путем јасно дефинисаних исхода могућ је и остварив уколико исходи омогуће успјешно планирање рада са даровитим ученицима те извођење часова по мјери даровитог ученика. То значи да исходе који се односе на развој даровитости и креативности треба описати тако да поред академских знања буде примјетна и тенденција ка функционалним знањима, а који се лако могу препознати у НПП. Наравно, врло битно је да се исходи којима се описују развојне промјене даровитих ученика могу реализовати помоћу датих садржаја из уџбеника. Исходи умногome олакшавају процес вредновања рада даровитих ученика. На крају

школске године могуће је прецизно утврдити у којој мјери су остварени исходи.

Литература

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2005). *Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максимовић, А. (2013). Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода. *Иновације у настави*, 4 - 13, 93 – 99.
- Милић, С., Колунџић Д. и Симеуновић, В., (2014): *Моделовање рада са даровитим ученицима*. Нова школа. IX(1), 85 – 98.
- Gorana Đorić, 2011, „Ishodi učenja“, u: *Kultura kvaliteta: neki aspekti obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju* (приредила В. Лопичић). Универзитет у Нишу, стр. 71 – 95. ISBN 978-86-7181-078-4
- Закон о основном васпитању и образовању („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08)
- Закон о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974 /10),
- Правилник о вођењу ученичког досијеја („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10) ,
- Правилник о оцјењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12),
- Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика и
- Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).
- Universal Declaration of Human Rights. General Assembly of the United Nations, 1948. <http://www.un.org/Overview/rights.html>, očitano 29.9.2013.
- Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nama: Izvješće Unesco-u Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Eduka.
- Декларација из Саламанке, 7 – 10. јуна 1994.
- European Commission White paper – a new impetus for European youth. Brussels, 2001.
- Конвенција о правима дјетета. Генерална скупштина УН, 20. новембар 1989.
- Свјетска декларација о васпитању и образовању за све. Тајланд 5 – 9 . марта, 1990.

- UNESCO (1997). Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja. Beograd: Ministarstvo prosvete SR Srbije.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- The Program for International Student Assessment (PISA).

Sanja Milić, Vlado Simeunović, Suzana Lalović

SYSTEM TALENT DEVELOPMENT THROUGH A CLEAR DEFINITION OF OUTCOMES IN THE CLASSROOM

Summary

Students' achievements or educational results are clearly stated competencies, i.e. expected knowledge, skills and abilities, and values and attitudes that students must acquire and be able to demonstrate after successfully completed teaching units, themes, curriculum, education level or educational cycles. The paper deals with comparing outcomes from the old curriculum and the curriculum from 2014. in the Republic of Srpska, which are focused on the development and support of gifted students in a class. Within all five grades, according to subjects, a detailed analysis of outcomes has been conducted providing answers to the following questions: Which curriculum is more efficient for the development of talent? Which topic provides outcomes of higher level? What are the overall possibilities of achieving outcomes of the above? Are the methodological guidelines the basis for an adequate approach to gifted students? The main criteria used in the selection of defined outcomes that contribute to the development of talent are in line with the Revised Blum's taxonomy of knowledge and cognitive processes.

Keywords: *students' achievement, learning outcomes, curriculum, talent*