

Pregledni naučni rad

UDK 37.013:159.953.072-057.874

DOI 10.7251/SVR1919167P

KURIKULUM I RAZVOJ REFLEKSIVNE PRAKSE SA ASPEKTA ISHODA UČENJA

Doc. dr sc Asim Praskić

Nezavisni univerzitet Banja Luka

Prof. Sanela Praskić

Osnovna škola Alija Nametak Zenica

Abstract: Savremena nastava je pred sve većim izazovima. Zapljuskivano vrtoglavom brzinom tehničko-tehnološkog razvoja svakodnevim prilivom informacija neminovno je osavremenjavanje vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitanjem i obrazovanjem pokazujemo kakvo društvo želimo. Kurikulum, ishodi su zajednička potreba da učenici nauče što treba na određenom nivou. Evaluacija i samoevaluacija na tom putu podižu efikasnost nastave, garantuju usvajanje znanja umijeća i sposobnosti. Dobijanje povratnih informacija o rezultatu učenja, što je istovremeno i sredstvo za preispitivanje kurikuluma. Prvi korak u realizaciji koncepta obrazovanja zasnovanog na ishodima je definisanje ishoda obrazovanja za znanja, umjeća, stavove i vrijednosti koje učenici treba da usvoje ili mogu da demonstriraju na kraju određenog razreda. Vrijednost predmetnog kurikuluma, nastavnog procesa, udžbenika i nastavnih materijala koji su u vaspitno-obrazovnom procesu pripremljeni i namjenjeni učeniku i naravno nastavniku, utvrđuje se prema tome koliki im je doprinos u razvoju osnovnih kompetencija učenika. Pojedini autori posmatraju kurikulum kao popis znanja koje treba prenijeti, kurikulum kao nastojanje za određenim postignućima kod učenika, kurikulum usmjeren na proces i kurikulum usmjeren na praksu. Paralelno sa osavremenjavanjem vaspitno-obrazovnog procesa i odnosa unutar učionice, sve češće se spominje refleksivna praksa u kontekstu rada nastavnika. Refleksivna praksa se savršeno poklapa i razumije sa kurikulumom jer zapravo čini vrlo važan element efikasne nastave. Počeci pojmova refleksivnoga praktičara i prakse obično se vežu već uz Johna Deweya i njegove životne laboratorije u kojima su učenici učili ono što je bilo relevantno za njih same i buduću profesiju. Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje rješenja i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Refleksija u nastavi predstavlja svjesnost kako se odvija nastavni proces. Kad je nastavnik svjestan nastavnog procesa koji vodi i kako ga vodi onda je u mogućnosti da radi samoevaluaciju. Refleksivni praktičar kroz samoevaluaciju postaje svjestan onoga što radi, titrira, balansira sa sadržajima, ističe svoju kreativnost i nastavu usmjerava sa sadržaja na ciljeve i na učenika, a ne na sebe – nastavnika. Ova činjenica je najveća dobit kvalitetnog vaspitno-obrazovnog sistema, efikasne nastave i savremene škola. Osim što razvija kompetencije kod učenika, nastavnik ističe i svoje kompetencije i stavlja ih u funkciju ishoda. Kvalitetan školski kurikulum je uslov izgradnje autonomije škole i razvoja njenog identiteta.

Ključne riječi: *Kurikulum, kurikulum usmjeren na ishode, kompetencije, refleksija, refleksivni praktičar*

UVOD

Na početku 21. vijeka vaspitno-obrazovna politika je pred novim izazovima i potrebom za usklađivanjem lokalnog i nacionalnog sa svjetskim, globalnim, usklađivanjem tradicije i savremenosti, konkurentnosti i konkurencije, dugoročnog sa kratkoročnim, galopirajućim tehničko-tehnološkim razvojem i mogućnosti njegovog što bržeg i lakšeg usvajanja itd. Vaspitanjem i obrazovanjem pokazujemo kakvo društvo i čovjeka želimo. Važno je prepoznati i usaglasiti dugoročne vaspitno-obrazovne ciljeve koji usmjeravaju i podržavaju vaspitno-obrazovno djelovanje. Sa didaktičkog gledišta kurikulumu ostaje zajednička potreba utvrđivanja šta učenici trebaju naučiti, određivanje sadržaja, utvrđivanje pedagoških standarda, predviđanje sposobnosti i različitog tempa rada, metodička i organizacijska uputstva, sticanje predviđenih kompetencija kao i postupci evaluacije.

Nastava usmjerena na ishode je u principu didaktičko-metodička interpretacija kurikuluma. Struktura nastave, te njeno metodičko i didaktičko oblikovanje treba ići u smjeru prilagođavanja unutar predmetnog kurikuluma i definitivnom pokretanju i maksimalnom angažovanju intelektualnih sposobnosti učenika. Time se direktno utiče na razvoj mišljenja, razmišljanja, poduzetnosti, stvaralaštva kao i drugih kompetencija.

Određivanje širine i dubine ishoda učenja tj. stepenovanja ishoda učenja svakom od učenika, u skladu sa njegovim psihofizičkim mogućnostima i razvijenim interesima, otvara i utire put za sticanje do cilja. Naravno, ključnu ulogu u ovom procesu igra nastavnik. Ishodi učenja će mu pomoći da sinhronizuje zahtjeve i mogućnosti učenika. Nastavni proces koji kreiraju nastavnik, udžbenik i nastavni materijali imaju zadatak više da formiraju nego li informišu učenika.

Vrijednost predmetnog kurikuluma, nastavnog procesa, udžbenika i nastavnih materijala koji su u vaspitno-obrazovnom procesu pripremljeni i namjenjeni učeniku i naravno nastavniku, utvrđuje se prema tome koliki im je doprinos u razvoju osam osnovnih kompetencija učenika prema preporuci 2006/962/EZ o ključnim kompetencijama.

Preporuka prepoznaje osam ključnih kompetencija koje su bazne za svakog pojedinca u društvu zasnovanom na znanju (Preporuka 2006/962/EZ):

1. Komunikacija na maternjem jeziku: sposobnost izražavanja i tumačenja koncepta, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja usmenim i pismenim putem,
2. Komunikacija na stranom jeziku: kao što je i prethodno navedeno, uključuje i vještine posredovanja (sažimanje, parafraziranje, tumačenje, prevođenje) i međukulturnog razumijevanja,
3. Matematička, naučna i tehnološka kompetencija: dobra ovladanost matematičkom pismenošću, razumijevanje prirodnog svijeta i

- spособnost primjene znanja i tehnologije pretpostavljenim ljudskim potrebama (poput medicine, prijevoza ili komunikacije),
4. Digitalna kompetencija: sigurna i ključna upotreba informacija i komunikacijskih tehnologija za rad, rekreaciju i komunikaciju,
 5. Učenje kako učiti: sposobnost efikasnog upravljanja vlastitim učenjem, samostalno ili u grupi,
 6. Socijalne i građanske kompetencije: sposobnost efikasnog i konstruktivnog učestvovanja u vlastitom društvenom i radnom životu kao i uključivanje u aktivno i demokratsko učestvovanje, posebno u raznovrsnijem društvu,
 7. Osjećaj za inicijativu: sposobnost pretvaranja ideja u aktivnosti kroz kreativnost, inovacije i preuzimanje rizika, kao i sposobnost planiranja i upravljanja projektima,
 8. Kulturna svijest i izražavanje sposobnost da se cijeni kreativna važnost ideja, iskustava i osjećaja u medijima poput muzike, književnosti i vizuelnih i praktičnih umjetnosti.

Sve se ključne kompetencije smatraju jednako važnim, jer svaka od njih može doprinijeti uspješnom životu u društvu znanja. Mnoge se kompetencije preklapaju: aspekti bitni za jednu domenu podržavat će kompetenciju u drugoj. Kompetencija u osnovnim vještinama jezika, pismenosti, računanja te u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama ključan je temelj učenja, a učenje za učenje podržava sve aktivnosti učenja.

KURIKULUM – NJEGOVO SHVATANJE

Termin kurikulum potiče od latinske riječi curriculum koja označava „stazu za trčanje“, sugerišući usmjerenost pravca kretanja, utvrđenost cilja. Najkraće rečeno, kurikulum označava „kurs ili plan učenja“. U vaspitno-obrazovni proces ovaj pojam uvodi se sa pojavom preciziranja sadržaja koji se u određenom vremenu i određenim redosljedom prenosi učenicima. U Evropi krajem XVI vijeka i početkom XVII vijeka, u vrijeme Komenskog i Ratkea ovaj latinski izraz zamenjen je grčkim terminom program, kojim se označava cilj, svrha, zamisao, nacrt, odnosno „raspored po kojem će se raditi“¹. Njime se utvrđuju nastavni ciljevi i zadaci po nastavnim predmetima i razredima za jednu vrstu ili tip škole“². Za razliku od tradicionalnih nastavnih planova i programa, u kurikulumu se ciljevi i ishodi obrazovanja, kako na opštem, tako i na pojedinačnim nivoima, definišu tako da imaju operativnu funkciju“ (Školski program, 2003, str. 11). Iako se kurikulum usmjeren na ishode u SAD-u javio već 60-ih godina 20. vijeka, njegov se razvoj u evropskim zemljama proširio u posljednjih 20 godina.³

Nezaobilazan dio kurikuluma, za razliku od tradicionalnih programa, predstavlja kontrola, odnosno dobijanje povratnih informacija o rezultatu

¹ Vujaklija, 1988

² Klemenović, 2009

³ Wiles i Bondi, 1998, prema Baranović, 2007

učenja, što je istovremeno i sredstvo za preispitivanje kurikuluma. Tako se od sredine 70-tih godina XX vijeka u određenju termina kurikulum sve češće pored tradicionalnih elemenata (institucija, sadržaji, metodički postupci) ističu novi strukturni elementi u vidu ciljeva, sistematizacije i obavezne kontrole“ (isto).

Promjena sa klasičnih nastavnih planova i programa na kurikulum predstavlja prelazak sa kulture nastavnih planova i programa na kulturu kurikuluma, jer se odlikuje⁴:

- premještanjem težišta obrazovnog procesa sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja,
- orijentacijom na kvalitet ishoda i procesa obrazovanja,
- razvojem sistema evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju,
- zasnivanjem obrazovnih sadržaja na obrazovnim oblastima,
- orijentacijom na učenika i procese učenja,
- podsticajnim, razvojno usmjerenim obrazovnim ambijentom

Dakle iz gore navedenog jasno možemo zaključiti da je cilj nastavnog programa samo da se sprovede tj. realizuje. Realizacija ne podrazumijeva ništa drugo osim toga. Dok kurikulum stalno preispituje rezultate realizovanog i tek po dobijanju zadovoljavajućeg rezultata (savladavanja gradiva npr.) kreće se na novu oblast. Kod programa je u fokusu realizacija a kod kurikuluma provjera (evaluacija) znanja.

VRSTE KURIKULUMA

U vaspitno-obrazovnom procesu postoji mnoštvo teorija gdje svaka od njih oplemenjuje kurikulum kao takav. Ipak, kada se spominje kurikularni pristup nastavi ne može se zaobići bihaviorizam kao psihološki pravac koji je ugrađen u temelje ovog odnosa. Predstavnica njemačke škole didaktike Moller (1994) ovo definiše kao ciljno usmjeren pristup. Prije svega jasno definisati ciljeve, odrediti ponašanje učenika, sadržaje koji će to ponašanje definisati. Kako idemo dalje u odnosu na ciljeve biraju se sadržaji kao i metode preko kojih se efikasno ostvaruju ciljevi. Na kraju ide evaluacija efikasnosti kurikuluma na osnovu realizacije postavljenih ciljeva. Začetnik ovog pristupa Amerikanac F. Bobbit rekao je „Osnovna teorija (kurikulum) je jednostavna. Ljudski život sastoji se od različitih specifičnih aktivnosti. Da bi edukacija pripremala za život mora adekvatno pripremati za takve specifične aktivnosti. Međutim njihov broj i različitost može biti istražena za svaki društveni sloj. Treba otići u poslovni svijet i istražiti pojedinosti koje čine njihove poslove. To će pokazati sposobnosti, stavove, navike, razumijevanje i forme koje su ljudima potrebne. To će biti zadaci kurikuluma. Bit će brojni, definisani i konkretizirani. Kurikulum će tada biti serija iskustava koje će djecu i mlade voditi ka ostvarenju tih zadataka“⁵.

⁴ Sučević, Srdić, 2012

⁵ Bobbit, 1918

Ovaj pristup njemački autori Posch, Larcher, Altrichter definišu kao zatvoreni kurikulum. Njegove karakteristike su:

1. Rezultat kurikularnog procesa učenja su operacionalizirani ciljevi učenja do te mjere da se mogu tačno opisati.
2. Pojedini koraci koji vode do ostvarenja tih ciljeva su tačno određeni za svaki stepen.
3. Spontane inicijative učenika i učitelja za istraživanjem, traženjem originalnih rješenja smatraju se ometanjima i usporavanjem na putu k cilju.
4. Uspjehom se smatra ostvarenje ciljeva⁶.

Kod zatvorenog kurikulumu dominira tradicionalno shvatanje nastavnog plana i programa sa precizno određenim zadacima koji trebaju da se ispune tokom školovanja. Programski sadržaj, tok nastave i sredstva su fiksni i nikakvog pomjeranja nema. U ovakvom kurikulumu nema kreativnosti, slobode, spontanosti, jednom rječju nema situacija koje bi „isprovocirale“ individualnost i koje bi pozitivno uticale na samopouzdanje.

Obzirom na karakteristike zatvorenog kurikulumu i onoga što on nosi sa sobom autori zagovaraju dijametralno različit pristup. Pristup otvorenog kurikulumu koji u središte stavlja nastavnika i učenika. Otvoreni kurikulum ima sljedeće karakteristike:

- Rezultat procesa učenja nije od početka utvrđen nego se ostvaruje uz sudjelovanje konkretnih pojedinaca.
- Na ciljeve se ne gleda kao nešto nepromjenjivo nego kao na orijentaciju koja pokazuje perspektivu procesu učenja.
- Pojedini planirani koraci u učenju ne uzimaju se kao nešto konačno i nepromjenjivo nego kao poticaji koji su ponuđeni na izbor.
- Posebno je značajno da se uvažava iskustvo i učenika i učitelja odnosno da se objektivni zahtjevi dovedu u odnos sa subjektivnim iskustvom.
- Kontrola postignuća treba dati uvid u postignuto, ali i povod za kritiku i produbljivanje iskustva (isto).

Kako zatvoreni kurikulum učesnike svodi na obične izvršioce fiksno definisanog plana i programa, otvoreni kurikulum je varijanta otvorene edukacije koja uključuje maksimalnu kreativnost nastavnika, visok stepen suradljivosti učenika i intelektualne aktivnosti, kao i sve druge „slobode“ koje učesnici vaspitno-obrazovnog procesa ne uživaju u zatvorenom kurikulumu.

M.K.Smith (2000) razlikuje kurikulum kao popis znanja koje treba prenijeti, kurikulum kao nastojanje za određenim postignućima kod učenika, kurikulum usmjeren na proces i kurikulum usmjeren na praksu (tabela 1).

⁶ Posch, Larcher, Altrichter, 1996

Pristup	Liberalni	Naučni	Razvojni	Društveni
Orijentacija	Briga o tradicionalnim vrijednostima i elementima zapadne kulturne baštine	Ljudski život sastoji se od izvođenja određenih aktivnosti. Edukacija koja priprema za život mora pripremati za te određene aktivnosti	Prirodni proces dječjeg razvoja vrlo je značajna i naučno relevantna osnova za određivanje sadržaja učenja.	Škola je značajan, možda i najznačajnija snaga socijalnih promjena i socijalne pravde
Kurikulum	Sistemski razvoj sposobnosti zaključivanja i komuniciranja s udžbenicima.	Pod utjecajem naučnog managementa i orijentacije na socijalnu efikasnost usmjerenost na postavljanje zadataka (promjene koje se trebaju dogoditi kod učenika) i organizacija školovanja koje to omogućava	Uskladiti kurikulum sa stvarnim dječjim interesima i potrebama te zakonitostima učenja.	Korupcija i kriminal, rasna i rodna nejednakost, zloupotreba privilegija i vlasti trebaju biti direktno adresirani. Zadatak je mlade generacije potaknuti i osnažiti da se efikasno nose s ovim problemima.
Predstavnic i	C.W.Taylor	F.Bobbitt, R.W.Tyler	G.Stanley Hall	Lester Frank Ward
Povezano sa	prenošenjem	Produkt	Proces	Praksa

Tabela 1. Četiri osnovna pristupa kurikulumu po M.K.Smithu (2000).

REFLEKSIVNI PRAKTIČAR

Paralelno sa osavremenjavanjem vaspitno-obrazovnog procesa i odnosa unutar učionice, čujemo da se sve češće spominje refleksivna praksa u kontekstu rada nastavnika. Mogu li refleksivna praksa i kurikulum biti povezani? Naravno, jer refleksivna praksa se savršeno poklapa i razumije

kurikulum jer zapravo čini vrlo važan element efikasne nastave. Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje rješenja i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme.⁷ Počeci pojmova refleksivnoga praktičara i prakse obično se vežu već uz Johna Deweyja i njegove životne laboratorije u kojima su učenici učili ono što je bilo relevantno za njih same i buduću profesiju. Sve se češće spominje pojam kurikulumske pristupa i sukonstrukcije kurikuluma. Upravo otvoren, sukonstrukcijski kurikulum pretpostavlja puno veća pedagoška i psihološka znanja nastavnika od onih koja danas imaju⁸.

Puno značenje pojma refleksivni praktičar u savremenoj literaturi se odnosi i na više od osnovnih elemenata. To je onaj praktičar koji svoje djelovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog djelovanja u kontekstu, dakle, koji sagledava praksu iz različitih perspektiva, zasniva je polazeći od otkrivanja i razumijevanja sopstvenih pretpostavki, ali i okolnosti u kojima se ona odvija, koji razvija i mijenja svoju praksu i okolnosti koje su za nju značajne. Ovakvo djelovanje podrazumijeva kompetencije nastavnika koje su za njega potrebne, ali i više od toga⁹.

Osnovne odlike pristupa nastavniku kao refleksnom praktičaru nalaze se u načinu na koji odgovara na epistemološka pitanja (jedinственost teorije i prakse, spirala djelovanja, evaluacije i refleksije...) i u načinu na koji vidi smisao i svrhu refleksivne prakse (razvoj pojedinca i okruženja, teorije i prakse). Na taj način refleksivna praksa i refleksivnost nisu samo odlike nastavnika već i odlike kulture. Sintagme nastavnik kao refleksivni praktičar i refleksivna praksa predstavljaju samo različite aspekte onoga što ovaj pristup u cjelini predstavlja, odnosno ne predstavljaju odlike pojedinačnog nastavnika niti pojedinačnog njegovog delovanja, već način mišljenja i djelovanja koji je karakterističan za ovaj pristup (isto).

KARAKTERISTIKE REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA

Dio autora, u opisu karakteristika refleksivnog nastavnika, kreće od navođenja mogućih i poželjnih karakteristika takvog praktičara. U tom smislu, najčešće se ističe da su to:

- nastavnici koji ispoljavaju sklonost ka promišljanju i istraživanju,
- oni koji su spremni da aktivno deluju u školskoj, ali i široj društvenoj zajednici,
- nastavnici koji su kreatori svog profesionalnog razvoja,
- nastavnici koji samostalno donose odluke koje znaju obrazložiti i oni koji preuzimaju odgovornost za te odluke,
- oni koji su spremni da preispitaju svoje stavove, prioritete i vrijednosti na kojima zasnivaju svoj rad u obrazovanju,

⁷ Šagud, 2006

⁸ Sekulić-Majurec, 2007

⁹ Radulović, 2011

- nastavnici koji znaju da čuju i uče od različitih aktera u obrazovanju, uključujući tu i roditelje i učenike, oni koji grade identitet i podižu ugled profesionalne zajednice kojoj pripadaju (isto).

Postati i biti reflektivni praktičar za nastavnika znači da prije svega treba mijenjati sebe i sopstvenu praksu, težiti ka refleksnoj praksi i kako kaže L.Radulović (2011) obezbjeđivati okolnosti i mijenjati školu i društvo.

ZAŠTO REFLEKSIVNOST

Refleksija u nastavi je nužna da se ne bi tapkalo u mraku. Drugim riječima, refleksija u nastavi predstavlja svjesnost kako se odvija nastavni proces. Kad je nastavnik svjestan nastavnog procesa koji vodi i kako ga vodi onda je u mogućnosti da radi samoevaluaciju. Time je u malom riziku da donese pogrešne procjene i loše odluke. Koristi od refleksivne prakse su višestruke.

Prema Brukfildu (1995) refleksivna praksa:

- Pomaže nastavniku u poduzimanju odgovarajućih aktivnosti, onih aktivnosti koje nastavnik može objasniti i opravdati sebi i drugima, aktivnosti koje kao takve imaju dobre šanse da dovedu do očekivanih posljedica, ali i aktivnosti koje su primjerene ličnom razumijevanju nastavnika i pretpostavkama o poučavanju koje on ili ona može objasniti iskustvenim ili teorijskim podacima
- Pomaže nastavniku u razvoju rasuđivanja za vlastitu praksu, odnosno da zna zašto radi ono što radi, zašto misli što misli i zašto vjeruje u ono što vjeruje, tj. razvijati samosvijest kao nastavnik. Ovaj pristup jača samopouzdanje nastavnika i pomaže mu da se izvuče sa položaja kompetentnog učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, što je takođe značajno za njegov kredibilitet kod učenika.
- Pomaže nastavniku da izbjegne samokažnjavanje, tj. da se ne osjeća uvijek dežurnim krivcem, kao što je da je on isključivo odgovoran za učenje učenika. Refleksivni nastavnik će učenje smatrati višestrukim uslovljenim procesom, gdje je odgovornost nastavnika evidentna, ali ne i jedina i isključiva.
- Pomaže emocionalnom rastu nastavnika. Kad nastavnik odbije preispitati svoje pretpostavke i stavove, kada nije zabrinut za učenike i kontekst u kojem se učenje odvija, čitav nastavni proces i njegovi rezultati mogu mu se činiti kao slučajnost ili čak usuda. Kada nastavnik ima refleksivnu orijentaciju, daje sebi šansu da opazi i otkrije uzročno-posljedične veze i osnažava se u mišljenju da ima šansu da utječe, promijeni i usmjeri tok događaja i posljedica.
- Pomaže oživljavanju učionice, a nastavnik koji sam sebi demonstrira pitanje i koji činjenice ne uzima zdravo za gotovo, stvorit

će takvu atmosferu i u učionici. Refleksivni nastavnik – onaj koji javno izražava svoje mišljenje i čini ga predmetom rasprave–bliži je stvaranju atmosfere koja je izazovna, zanimljiva i poticajna za njegove učenike¹⁰.

- Pomaže u podizanju nivoa povjerenja u različitim obrazovnim odnosima. U odjeljenju je moguće različitim postupcima podržati atmosferu međusobnog povjerenja (ili nepovjerenja) kada nastavnici tretiraju učenike kao osobe čije mišljenje prihvaćaju i cijene, pokazuju im da imaju povjerenja u njih, ohrabruju ih da podijele svoja zapažanja i percepcije o samom nastavniku i aktivnostima koje on poduzima, da bi zatim nastavnik mijenjao svoje postupke, postupao kao model refleksivnog praktičara i pokazao da mu se može vjerovati (Brookfield, 1995).

KURIKULUM I ISHODI

Prvi korak u realizaciji koncepta obrazovanja zasnovanog na ishodima je definisanje ishoda obrazovanja za znanja, umjeća, stavove i vrijednosti koje učenici treba da usvoje ili mogu da demonstriraju na kraju određenog razreda.

Iz ovakvog sagledavanja i definisanja ishoda učenja moguće je iznijeti nekoliko bitnih odrednica:

- ishodi učenja proističu iz unaprijed definisanih kompetencija (znanja, sposobnosti, vještine);
- ishodi učenja se definišu na različitim nivoima: obrazovni program, modul, nastavni predmet, nastavni čas; ishodi učenja se uvijek definišu za završetak određenog procesa učenja¹¹.

Ishodi obrazovanja otvaraju mogućnost objektivnog praćenja i evaluacije funkcionisanja sistema obrazovanja. Time se dobija efikasan i savremen sistemski pristup i osigurava konstantan kvalitet obrazovanja. Principi, ciljevi i ishodi obrazovanja se nadovezuju jedan na drugi, proističu jedan iz drugoga i međusobno se uslovljavaju. Dakle, iz spomenutog treba da se vidi veza od početnih orijentacija do konkretnih rezultata obrazovanja koje želimo da ostvarimo. Utvrđeni ishodi omogućavaju kontrolu, evaluaciju, utvrđivanje realnih rezultata (pa i njihove podudarnosti sa namjeranim i očekivanim rezultatima) (Školski program, 2003).

Realan je strah da bi se regulisanjem obrazovanja fokusiranom isključivo na ishode obrazovanja preovladao pragmatizam. Tako da usmjerenost na ishode nikako ne treba da znači zapostavljanje sadržaja obrazovanja, njegove funkcije, okruženja u kojem se realizuje kao i svih ostalih karakteristika.

¹⁰ Osterman, 1990, prema Brookfield, 1995: 25

¹¹ Branković, 2009

ZAKLJUČAK

Škola sama po sebi u procesu razvoja treba da obrazovni proces refokusira sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja. Time neminovno podiže kvalitet i kroz sistem evaluacije i samoevaluacije, profesionalne autonomije, refleksivnih praktičara, orijentacijom na učenika, stvara afirmativan, podsticajan, razvojno usmjeren obrazovni ambijent uz podršku lokalne zajednice. Sve navedeno obuhvaćeno je pojmom kurikuluma.

Koncept refleksivnosti i refleksivnog praktičara su važan element u definisanju ishoda kao i samoj efikasnoj realizaciji istih. Refleksivni praktičar kroz samoevaluaciju postaje svjestan onoga što radi, titrira, balansira sa sadržajima, ističe svoju kreativnost i nastavu usmjerava sa sadržaja na ciljeve i na učenika a ne na sebe-nastavnika. Ova činjenica je najveća dobit kvalitetnog vaspitno-obrazovnog sistema, efikasne nastave i savremene škole. Osim što razvija kompetencije kod učenika, nastavnik ističe i svoje kompetencije i stavlja ih u funkciju ishoda. Konstantno usavšavanje nastavnika je imperativ i dodatno poboljšava sliku i čekira identitet škole. Savremena znanja i kompetencije podrazumijevaju informatičku pismenost (rad u raznim programskim okruženjima), poznavanje stranih jezika, posjedovanje i dodatno razvijanje organizacijskih vještina itd. O tome govori i Domović (2009), koji razlikuje tri glavna skupa kompetencija učitelja: poznavanje informacionih tehnologija, rad sa ljudima i rad u zajednici i za zajednicu. Prepoznavanje ljudskih resursa u vaspitanju i obrazovanju ključno je za razvijanje kvaliteta nastave i cjelokupan vaspitno-obrazovni proces.

Dobar školski kurikulum je preduslov nastanka autonomije škole i razvoja njenog identiteta. Način njenog funkcionisanja, koji se, prvenstveno, zasniva na njenom kurikulumu, organizaciji njenog rada, upravljanju nastavnim procesom i njenom interakcijom sa društvenim kontekstom kome pripada, definišu njen identitet i njenu prepoznatljivost. Isto tako, nastava treba da bude usmjerena na učenike, a ne na nastavnike, što predstavlja polaznu osnovu za izgradnju identiteta i prepoznatljivosti škole¹².

Na kraju možemo zaključiti da refleksija i samorefleksija unutar nastave usmjerene na ishode, osim pobrojanih benefita, nastavnicima profesionalcima pomaže da uče iz vlastite prakse i iskustva ali da ti isti nastavnici, refleksivni praktičari budu svjesni da iskustvo kao tavko samo po sebi ne znači dobru i kvalitetnu nastavu, dobar i kvalitetan rad, dobru i kvalitetnu organizaciju i saradnju.

CURRICULUM AND DEVELOPMENT OF REFLEXIVE PRACTICE FROM THE ASPECT OF LEARNING OUTCOME

Professor Sanela Praskić, professor Asim Praskic, PhD

Abstract: Contemporary teaching is facing increasing challenges. Intrigued by the dizzying speed of technical and technological development, the daily flow of information

¹² Bognar i Matijević, 2005

inevitably requires an up-to-date educational process. By educating, we show what kind of society we want. Heavy burden and great responsibility. Curriculum, outcomes are a common need for students to learn what is needed at a certain level. Evaluation and self-evaluation along the way increase the effectiveness of teaching, guaranteeing the acquisition of skills and competences. Obtaining feedback on learning outcomes, which is also a means of reviewing the curriculum. The first step in realizing the concept of outcome-based education is defining the outcomes of knowledge education, inserting the attitudes and values that students should adopt or be able to demonstrate at the end of a particular class. The value of the subject curriculum, teaching process, textbooks and teaching materials prepared and intended for the student and, of course, the teacher in the educational process is determined by their contribution to the development of students' basic competences. Some authors view the curriculum as a list of knowledge to be transferred, the curriculum as a pursuit of student achievement, a process-oriented curriculum, and a practice-oriented curriculum. In parallel with the modernization of the educational process and relationships within the classroom, reflexive practice is increasingly mentioned in the context of teacher work. Reflective defiance is a perfect match and understanding of the curriculum because it actually forms a very important element of effective teaching. The beginnings of the concepts of the reflexive practitioner and practice are usually linked to John Dewey and his life labs in which students were taught what was relevant to themselves and their future profession. A reflexive practitioner is an active individual who explores solutions and different ways of acting in response to practical problems. Reflection in teaching is an awareness of how the teaching process unfolds. When the teacher is aware of the teaching process he is leading and how he leads it then he is able to do self-evaluation. Through self-evaluation, the reflexive practitioner becomes aware of what he is doing, titrating, balancing with content, emphasizing his creativity and directing his teaching from content to the goals and the student and not to the self-teacher. This fact is the biggest gain of a quality educational system, effective teaching and modern schools. In addition to developing competencies in students, the teacher also emphasizes their competencies and places them in the outcome function. A quality school curriculum is a precondition for the emergence of a school of autonomy for the construction and development of its identity.

Keywords: *Curriculum, outcome-oriented curriculum, competencies, reflection, reflexive practitioner.*

LITERATURA

1. Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi. Vol.8 No5,
2. Bobbitt, F. (1918.) The Curriculum, Boston: Houghton Mifflin
3. Bognar, L. i Matijević, M. (2005): Didaktika; Zagreb: Školska knjiga
4. Branković, D. (2009). Ciljevi, kompetencije i ishodi obrazovanja, U Obrazovanje i usavršavanje nastavnika: Užice: Učiteljski fakultet
5. Brookfield, S., (1995): Becoming a Critically Reflective Teacher, Jossey-Bass, San Francisco
6. Domović, V. (2009): Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike; <http://domus.srce.hr/iucun/>

7. Klemenović, J. (2009). Savremeni predškolski programi. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača
8. Posch, P./Larcher, D./Altricher, H. (1996.) Curriculum/Lehrplan, <http://plaz.uni-paderborn.de/Service/PLAN/plan.php?id=0003>
9. Preporuka 2006/962/EZ Europskog parlamenta i Vijeća od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (SL L 394, 30.12.2006., str. 10.–18.)
10. Radulović, L. 2011: Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
11. Sekulić-Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga
12. Smith, M.K. (2000.) “Curriculum theory and practice” The encyclopedia of informal education
13. Sučević, V. i Srdić, V. (2012). Struktura novog kurikuluma u funkciji Evropskog koncepta kvalitetnog osnovnog obrazovanja – otvaranje prostora za autonomiju škola i nastavnika. Na sajtu: www.biblioteka.vaspks.ac.rs.
14. Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola
15. Školski program: koncepcija, strategija, impletacija, Komisija za razvoj školskog programa. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2003
16. Školski program: koncepcija, strategija, impletacija, Komisija za razvoj školskog programa. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2003
17. Vujaklija, M. (1988). Leksikon stranih reči i izraza. Beograd: Prosveta