

# OD CILJA ODGOJA I OBRAZOVANJA DO ISHODA PROCESNOG MIŠLJENJA (Jedan primjer konkretizacije cjelovito razvijene ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja)

Mujo SLATINA

UDK 037.015.2

DOI: <http://dx.doi.org/10.26340/muallim.v18i72.1616>

**SAŽETAK:** U nastavnoj praksi pitanje konkretizacije cilja odgoja i obrazovanja uvijek je bio problem koji je zadavao niz dilema, izazivao mnoga neslaganja i polemike. Ovo pitanje nije se dovoljno dobro sagledavalo kao proces iz kojeg bi slijedile konkretne pedagoške odrednice. U ovom procesu bilo je i puteva i staza, ali ne i dovoljno jasnih putokaza. U ovom radu autor pokušava ukazati na cjelinu jednog putokaza koji polazi od antropološke osnove cjelovito razvijene ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja, preko ljudskih potreba, učenja uopće, taksonomije obrazovnih ciljeva pa sve do ishoda učenja. Putokazi nam trebaju kako nam se teorija i praksa odgoja i obrazovanja ne bi našle u slijepoj ulici.

**Ključne riječi:** cjelovito razvijena ličnost, konkretizacija cilja odgoja i obrazovanja, ljudske potrebe, učenje uopće, taksonomija obrazovnih ciljeva, ishodi procesnog mišljenja/ishodi učenja.

## Umjesto uvoda – Pat pedagoško mišljenje

Iako su ciljevi odgoja i obrazovanja raznovrsni (različite kulture, školski sistemi, škole itd.), glavni cilj je zajednički i temelji se na vrijednostima kao što su fizičko i mentalno zdravlje, znanje i rad, ljudsko dostojanstvo i sloboda, pravednost i čestitost, poštenje i solidarnost, identitet i odgovornost, dijalog i jednakost, kritičko mišljenje i kreativne sposobnosti, vrednovanje i vjerovanje. Opća odrednica čovjekovog razvoja koja bi obuhvatila i u sebi sjedinjavala ove vrijednosti je  *cjelovito razvijena ličnost*. Ovo je glavni cilj od kojeg se ovdje polazi. Moglo bi se reći

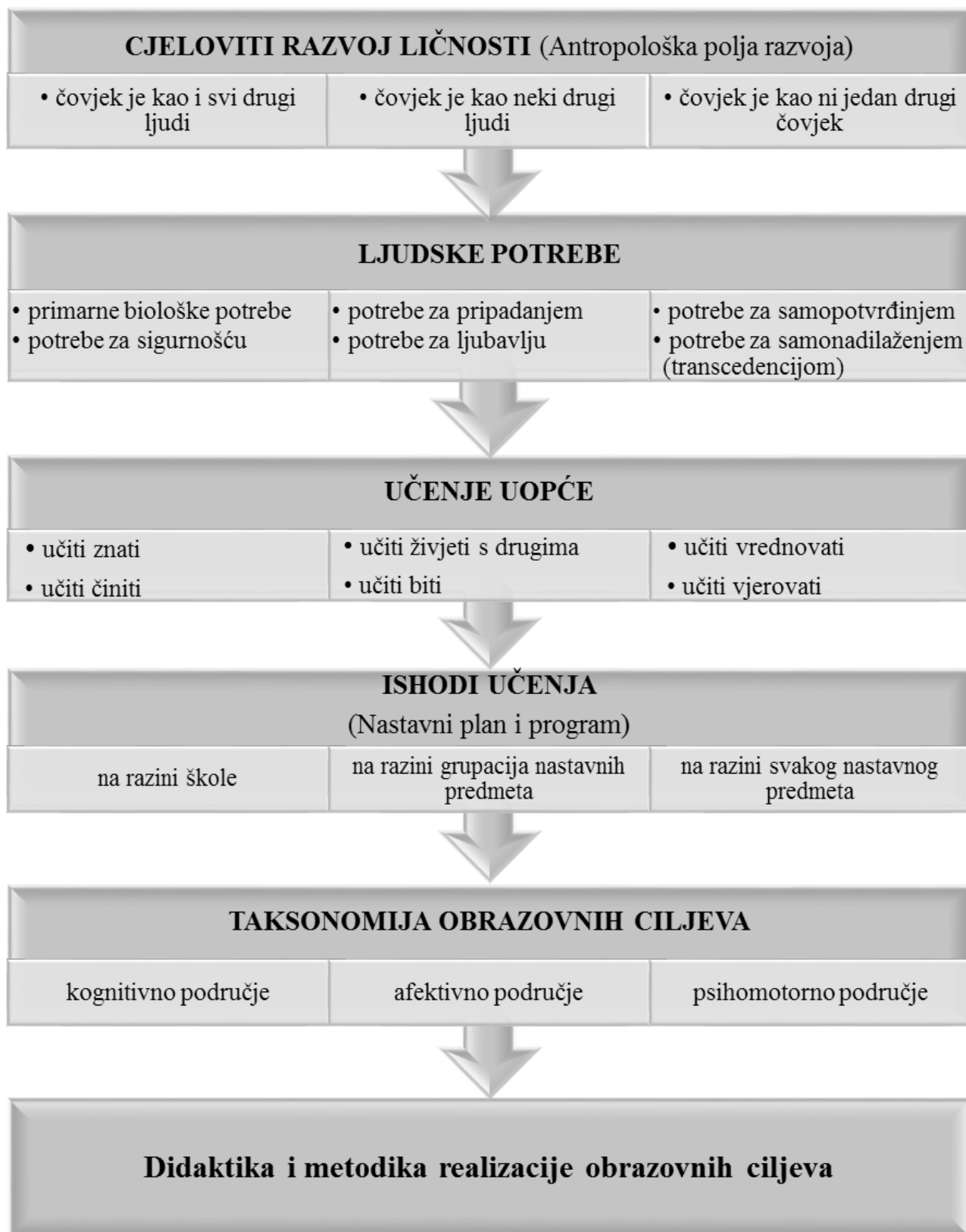
da čine dva pojma koja se koriste u engleskom govornom području, a to su *goal* i *objective*. Prvim pojmom se kazuje *ŠTA*, a dugim *KAKO*. Goal se može promatrati (i) kao strategija, a objective kao taktika. Ovo se može ilustrirati šahovskom igrom. Ishod šahiste koji unaprijed vodi računa o dva, tri, četiri, pet ili više poteza se razlikuje od ishoda onog koji vodi računa samo o sljedećem, neposrednom potezu. Prvi svoju praktičnost zasniva na "gledanju unaprijed", praktičnost drugog u etnopedagogiji bi se definirala kao "ne vidi dalje od nosa". Unaprijed motrenje na poteze koje će se povući, u "socijalnom šahu", po nekima, nije praksa, ali je praksa

povući neposredni, za trenutnu situaciju, možda i ispravan potez. Oni koji "ne vidi dalje od nosa" sebe nazivaju praktičarima, a za one koji se rukovode strateškim odlukama i unaprijed smišljenim potezima kažu da samo "teoretiziraju". Ovakvi "praktičari" neprestano aktualiziraju tupavu sintagmu "jedno je teorija, a drugo praksa" tvoreći, makar i ne htijući, današnju "pat" poziciju odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Ovaj dualizam razara tkivo odgoja i obrazovanja dovodeći ga u pat poziciju. Ova (pat) nja odgoja i obrazovanja naziva se školskim sistemom. Nažalost, ovu (pat)nju prati "pat pedagogija", mišljenje koje **ne vidi** da "nije dovoljno da

teorija teži praksi, i sama praksa mora težiti teoriji”. Mi imamo sto puteva i sto staza, ali nemamo putokaza (da se poslužim stihom pjesnika). Ne samo da nam je potreban putokaz za uspostavu školskog sistema, potrebni su nam

putokazi i za manje krupna pitanja koja se tiču ovog sistema. Kako cilj odgoja i obrazovanja (cjelovito razvijena ličnost) treba biti posredno i(li) neposredno zastupljen u ljudskim potrebama, u učenju uopće, u nastavnom planu i

programu, tj. nastavnim predmetima, u ishodima učenja, onda je neophodno predočiti taj putokaz. Taj putokaz, kao proces, prikazan je na Slici 1 u vidu sheme razumijevanja i biće u ovom radu razmatran.



Slika 1.

Na Slici 1 je pokazano kako se može cjelovito razvijena ličnost kao cilj odgoja i obrazovanja raščlaniti na “srazmjerno nezavisne ciljeve”, uvažavajući tri antropološka polja, ljudske potrebe, učenje uopće (šest modusa učenja), taksonomiju obrazovnih ciljeva i tako ga dovesti do ISHODA UČENJA.

### Antropološka osnova konkretizacije cilja odgoja/ obrazovanja

Cjeloviti razvoj ličnosti prolazi kroz tri odgojna/obrazovna antropološka polja koja se temelje na tri, njima odgovarajuća, postulata/aksioma (čovjek je kao svi drugi ljudi -univerzalne norme, čovjek kao neki drugi ljudi -grupne norme i čovjek je kao ni jedan drugi čovjek -idiosinkratičke norme). Cjeloviti razvoj ličnosti, dakle, ima trodjelni korijen. Ta trodjelnost korijena treba se primijetiti u samoj konkretizaciji cilja odgoja i obrazovanja. Ulaskom s postupkom konkretiziranja, npr. u prvo antropološko polje (čovjek je kao svi drugi ljudi) postajemo svjesni vrednota kao što su sloboda, pravednost, solidarnost, dijalog itd. Postajemo svjesni da se današnji problemi čovječanstva ne mogu rješavati odbacivanjem i diskriminacijom drugih ljudi. Ukoliko odredimo vrijednosti koje prate sva tri antropološka polja, ukoliko vodimo računa o njihovoj međuzavisnosti, mi smo na putu konkretizacije cjelovito razvijene ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja. Prema tome, suglasje (ansambl) odgojnih/obrazovnih vrijednosti ovog tropleta u unutarnjem ljudskom mikrokosmosu može se označiti pojmom –  *cjelovito razvijena ličnost* (više u: Slatina, 2016, 2014, 2011). Mi odgoj i vidimo kao  *proces unutarnjeg duhovnog preobražaja čovjeka u kojem se njegova fizička i duhovna osjetila dijelom potvrđuju i dijelom razvijaju, tj. u kojem se odgojivost/*

*odgojnost transformira u odgojenost.* Smatramo da ovako pojmljen odgoj uvijek vodi do stupnjevitog konkretno-cjelovitog razvoja čovjekove ličnosti jer je u cjelovitosti ljudske prirode smještena čovjekova neprestana težnja za razvojem vlastite cjelovitosti.

Između odgoja/obrazovanja koji karakterizira ljudsku vrstu i onog koji je specifičan za individu *u posreduje* (inter)kulturalni odgoj što olakšava njihovu spojivost. Na ovaj način se omogućuje dijalog koji  *proizlazi* iz međuzavisnosti zemalja i naroda, ali i iz same ljudske prirode. Zasiurno, čovjekovo sticanje individualne forme ličnosti (odgoj kao unutrašnji duhovni preobražaj) omogućuje postojanje čovječanstva. Prema tome, razvoj cjelovite ličnosti treba konkretizirati preko spomenutih odgojnih/obrazovnih antropoloških polja, tj. preko vrednota koje ih prate. Bijeg iz odgojno-obrazovnih antropoloških polja ili udaljavanje od njih je put koji vodi do pedagogije bez čovjeka, na što smo u ranijim radovima ukazali (vidi npr. Slatina, 2014). Pedagogija bez čovjeka mora da štiti<sup>1</sup> pred bilo kojim ciljem odgoja i obrazovanja, a ne samo pred pojmom cjelovito razvijene ličnosti. Svako udaljavanje pedagogije od triju antropoloških polja je udaljavanje od “rodnog lista moderne pedagogije”, kako voli reći Böhm Winfried (2012). To znači da nije moguće zaobići bilo koje odgojno/obrazovno antropološko polje a da se to kobno ne odrizi na cjeloviti razvoj ličnosti. Ostajanjem, recimo, samo unutar polja -čovjek je kao niti jedan drugi čovjek-, postoji realna opasnost od individualizma. Individualizam nije razvijena individualnost nego razvijena sebičnost. Osebičnjeni individualitet nije produkt vrednota tropleta odgojnih/obrazovnih antropoloških polja. U razvoju cjelovite ličnosti treba da se pazi koliko na individualnu toliko i na opću formu čovjekova karaktera, kako je to svojevremeno tražio Humboldt.

Ličnost koja nije napravila bar jedan korak od individualnog do opće ljudskog nije se još našla u prostoru cjelovito razvijene ličnosti.

Opća odrednica cilja odgoja i obrazovanja je cjelovito razvijena ličnost, a njegova  *svrha* je biti  **dobar čovjek i dobar stručnjak**. Biti dobar čovjek, moglo bi se reći, je svrha koja se ne mijenja, ili skoro se ne mijenja. Ova svrha je bez interesa jer je njen cilj unutarnji razvoj ličnosti. Formiranje čovjekovog karaktera ne počiva na interesu koji računa jer odgoj uvijek ima istu antropološku vrijednost –  *čovječnost*. Biti stručnjak je svrha koja se očito mijenja kako bi se čovjek pripremio za vrijeme u kojem će živjeti. Odnos cilja i svrhe u odgoju i obrazovanju mogao bi se ilustrirati sljedećom analogijom: Inženjeri i drugi stručnjaci prave avion s ciljem da ga dobro naprave, a svrha mu je da posluži za prijevoz putnika. Ova ilustracija, na sasvim praktičnoj, konkretnoj pedagoškoj ravni mogla bi se ovako predočiti: ako bi nam, recimo bio cilj da studentima ponudimo određene informacije o nekom obrazovnom dobru, svrha bi mogla biti da imamo dobro informirane studente. Ovo razlikovanje nam pomaže da primijetimo kako se cilj preko svojih pod/ciljeva kreće prema nekoj svrsi. Prema tome, cjelovito razvijena ličnost kao pedagoški cilj može da ima više (pod)ciljeva, zato se može istodobno promatrati i kao cilj i kao svrha. Zato se razvoj cjelovite ličnosti ne treba i ne može shvatiti kao nekakva pedagoška ili društvena narudžba nekog političkog establišmenta već kao postepeno i postupno čovjekovo uzdižuće usavršavanje. Na bilo kojoj razini razvoja ličnosti, individua se uvijek nalazi u  *odgovarajućoj* cjelovitosti. Uvijek je to, na neki način, zaokružena  **punina** razvojne cjelovitosti koja je istovremeno dio veće, šire cjeline. Svaka ova punina pokazuje odgovarajući identitet i

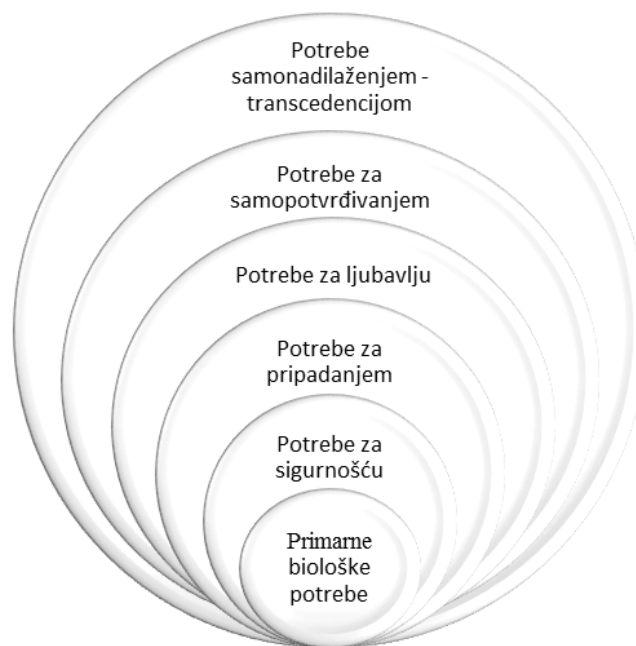
<sup>1</sup> Nije slučajnost što se u udžbenicima pedagogije govorilo o svestrano razvijenoj ličnosti, primjerice, a da u istim nemate ni valjan pasus o ličnosti. Ličnost nije

bila predmet izučavanja pedagogije, a bila joj je cilj. Pedagogije ličnosti nije bilo. Zato smo pokušali praviti razliku između pedagoškog i psihološkog

razumijevanja opažanja, pamćenja, mišljenja, osjećanja, volje i mašte (više u: Slatina, 2005).

(samo)svijest, tj. viđenje svijeta definiranim razvojnim poljem u kojem se individua zatekla. Zato smo govorili o postojanju spiralno-razvojnih polja kao oznakama određenog stupnja usavršavanja. Spiralna polja grade jednu vrstu hijerarhije, reda i središnjosti čovjekove ličnosti po principu cjelina/dio. Ovako shvaćen cilj odgoja i obrazovanja *primjećuje se na samom početku procesa njegovog nastajanja*. Ovu ideju je Goethe iskazao na ovaj način: "Teško svakoj vrsti obrazovanja koje razara najuspješnija sredstva istinskog obrazovanja i upućuje nas na cilj umjesto da nas već na samom početku usrećuje".<sup>2</sup> Prema tome, cjelovito razvijena ličnost je uvijek u procesu nastajanja i postojanja. To znači da mi cilj odgoja i obrazovanja shvaćamo kao *postepenu narastajuću složenost cjelovitosti*, postepeno i postupno realiziranje *stupnjevite cjelovitosti*, postepeno uzdižuće čovjekovo usavršavanje koje dovodi do transformacije individue u ličnost (više u: Slatina, 2016).

Ako se ideja o cjelovitoj ličnosti izvodi iz same ljudske prirode, iz čovjekove suštine, iz same biti i samog smisla odgoja, onda polazak od ljudskih potreba je sasvim logičan, opravdan i neophodan pristup. Ovim drugim korakom kroz koji provlačimo cjeloviti razvoj ličnosti, s jedne strane poštujemo jednostavnu antropološku činjenicu da je čovjek biće potreba, a sa druge uvažavamo uzdižuće čovjekovo usavršavanje i njegovog potrebitog bića. Zaobilazanje ljudskih potreba značilo bi da na samom početku dižemo ruke od razvoja cjelovite ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja. "Poučavanje je teško i u najboljim uvjetima, a kad se nemaju na umu potrebe učenika i nastavnika još je teže pa i nemoguće. Sve metode poučavanja koje



Slika 2. Postepeni spiralno-uzdižući razvoj potreba kao indikator cjelovitog razvoja ličnosti

zanemaruju potrebe nastavnika ili učenika **osuđene** su na **neuspjeh**." (Glasser, 1994:32). Ako ovoj misli pridružimo misao William Jamesa da je podučavanje umjetnost, pa makar ovu umjetnost shvatili kao umijeće, onda nam postaje jasnije kako cilj odgoja/obrazovanja ne može da funkcioniše ukoliko ga ne povežemo sa ljudskim potrebama. Za ilustraciju konkretizacije razvoja cjelovite ličnosti preko ljudskih potreba mi smo se odlučili za Maslowovu teoriju hijerarhije potreba (Maslow, 1989). Naša odluka za ovu teoriju, prije svega, proističe iz činjenice što ovaj naučnik svojom teorijom nije zanemario specifična ljudska obilježja kao što su ideali i težnje, vrijednosti i ciljevi, ljubav i stid. On nije vodio računa samo o kreativnim produktima koje ljudi ostvaruju u znanosti nego i u poeziji, muzici i slikarstvu što je, dakako, neodvojivo od cjelovitog razvoja ličnosti. Maslow svojom teorijom

insistira na razvoju i "nižih"<sup>3</sup> i "viših" potreba što također pomaže razumijevanju cjelovitog razvoja ličnosti.

### Ljudske potrebe kao pokaz cjelovitog razvoja ličnosti

Po teoriji hijerarhije potreba čovjekov rast i razvoj teče postupno uzdižući se prema "višim potrebama" kao što su samopotvrđivanje i samonadilaženje.<sup>4</sup> Ova teorija ukazuje na *spiralno-uzdižući razvoj potreba* što odgovara konceptu cjelovitog razvoja ličnosti.

U procesu razvoja cjelovite ličnosti ove potrebe funkcioniraju kao potrebe cjelina/dio i pojavljuju se poput kretanja morskih talasa koji postupno i kontinuirano smjenjuju jedni druge. Dakle, njih karakteriziraju preklapajući odnosi, kontinuirana povezanost cjelina/dio. Na Slici 2. se ukazuje na njihov razvoj koji funkcionira kao cjelina/dio.

U svojoj teoriji potreba Maslow razmatra pet nivoa<sup>5</sup> koji se protežu

<sup>2</sup> U literaturi, a i u nekim neposrednim razgovorima, diskusijama i porukama koje su stizale do mene radi ovog citata, primijetio sam potpuno nerazumijevanje ove Goetheove misli te sam zato sebi dao slobodu da ovog genija ovdje ponovo citiram.

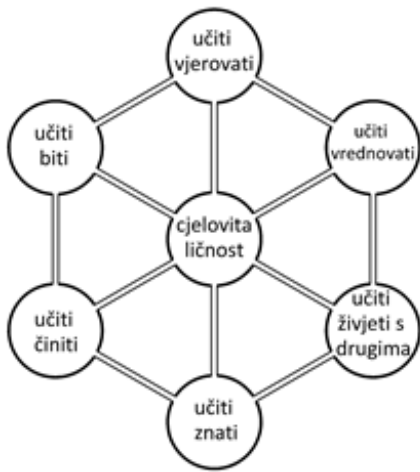
<sup>3</sup> Ne pravi se sarma tako što će se uzeti listić kupusa i komad sirovog mesa i

gricnuti jedno pa onda drugo. Naša etnopedagogija nam kazuje da se i "očima jede, a ne samo stomakom". Zahtjev da treba učiti dijete da prvo "nahrani oči" kako bi lakše "nahrnilo stomak" odavno je etnopedagogija uvrstila u seharu svoga znanja.

<sup>4</sup> Maslow je podijelio potrebe u dvije grupe:

(a) potrebe nedostatka (Deficiency needs) tzv. D-potrebe i (b) više ili meta potrebe, potrebe rasta, tzv. B-potrebe (Being needs).

<sup>5</sup> Ovdje smo potrebu za ljubavlju izdvojili od potrebe za pripadanjem. Za ovo postoji opravdani razlozi, a sa aspekta razvoja cjelovite ličnosti, cijenimo da je ovo i uputno i korisno.

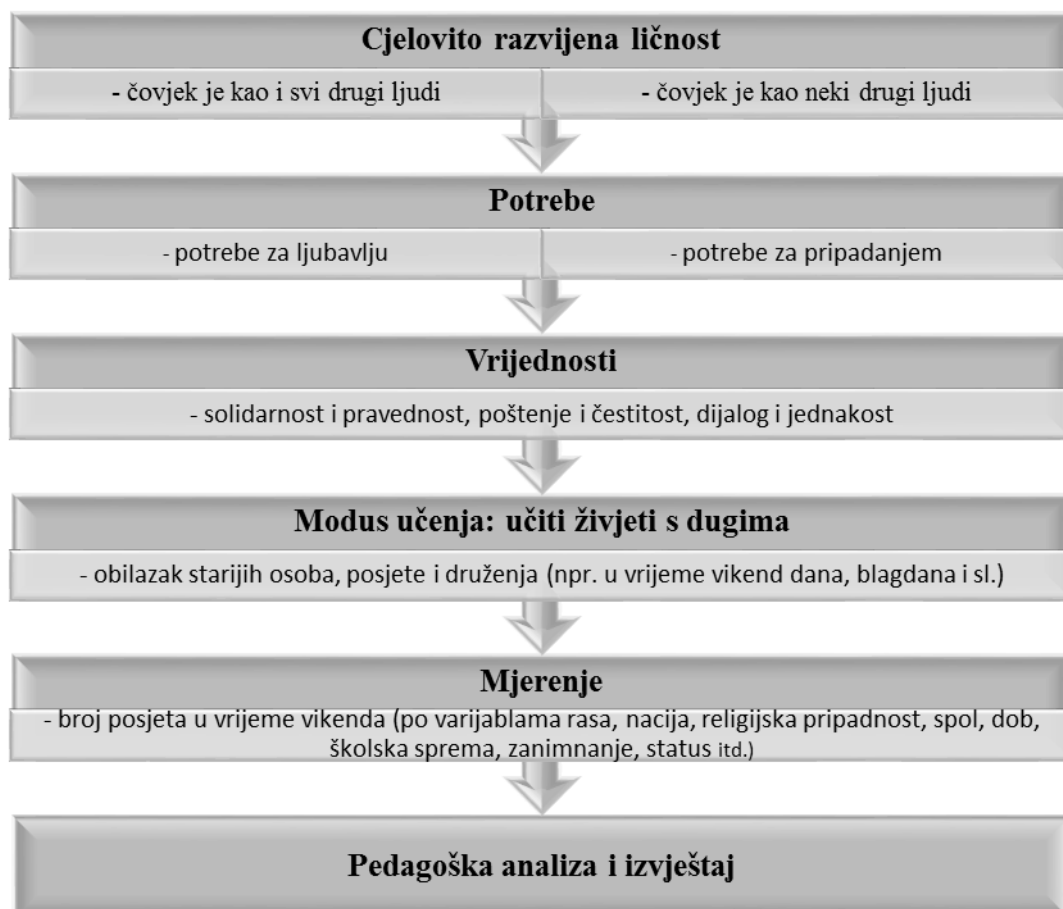


Slika 3. Odnos učenja uopće i razvoja cjelovite ličnosti

od “nižih” do “viših” potreba. Termini “niži” i “viši” upućuju na to da se neke potrebe u procesu razvoja ličnosti ranije javljaju, da su po opsegu uže i da su s biološkim bićem čovjeka u prisnijoj sprezi. U razvoju pojedinca jedna “niža” potreba mora biti adekvatno zadovoljena da bi “viša” mogla izrasti. Nakon zadovoljenja, ta potreba neće nestati. Ona će jednostavno zauzeti manje važno mjesto u cjelokupnom sklopu razvoja ličnosti. Međutim, ona nikada neće ovladati cjelinom osobe u prijašnjoj mjeri.

U međusobnom odnosu ove potrebe prave odgovarajuću slojevitost na koju se nadovezuje i njihova hijerarhija. To nije pravolinijska hijerarhičnost. Prije je to predominacija jedne nad drugom potrebom, jer se jedne ne mogu nadomjestiti drugima. Tu hijerarhičnost, dakle, valja pojmiti u smislu rasta njihove važnosti.

Alat kojim se “obrađuju” odgojna/obrazovna antropološka polja zove se učenje. Zato ovaj pojam mora biti u fokusu svake konkretizacije cilja odgoja i obrazovanja.



Slika 4. Konkretizacija cilja odgoja i obrazovanja na modusu “učiti živjeti s drugima”

### Učenje uopće (razumska apstrakcija) kao pokaz cjelovitog razvoja ličnosti

Danas se napušta stajalište da su škola i školski sistem jedini izvori (sa) znanja. Učenje kao opću antropološku karakteristiku čovjeka, učenje uopće, ne

možemo više zamišljati samo u svom posebnom obliku (npr. školsko učenje). Golema raznolikost ljudskoga života ne da se svesti na bilo koji posebni oblik učenja. Ona traži sveukupnost učenja. Zato nam je u svakoj teorijskoj problematizaciji i tematizaciji cilja odgoja/obrazovanja potrebna razumska

apstrakcija (učenje uopće). U ovom poslu savremene informacijsko-komunikacijske tehnologije treba shvatiti kao izazov i sredstvo pomoću kojeg se sa sviješću, ljudskom mudrošću i dobro organiziranom ljudskom upotrebom može tvoriti sveukupnost učenja. Taj se izazov mora iskoristiti. Ukoliko se ove

<sup>6</sup> U nekim ranijim radovima pokazali smo iz čega smo ove moduse učenja izveli.

U knjizi (Slatina (2005: 91-101) to smo potpunije iznijeli.

<sup>7</sup> O transformacijskom učenju nešto opširnije u: Slatina (2016).

mogućnosti i izazovi ne iskoriste, čovjek se može susretati sa teško rješivim problemima jer se visoke tehnologije u realnom životnom procesu mogu pogubno zloupotrebjavati.

Ovdje ćemo učenje uopće obuhvati sa šest modusa učenja pomoću kojih želimo predočiti konkretizaciju cjelovito razvijene ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja (v. Slika 3). Iz šest modusa učenja (učiti znati, činiti, živjeti s drugima, biti, vrednovati i vjerovati<sup>6</sup>) proizlazi tzv. *transformacijsko učenje*<sup>7</sup> i **ishodi učenja kao njihov sukus**. Riječ je, dakle, o ishodima koji su produkt spiralne organizacije učenja o čemu smo ranije detaljno govorili (Slatina, 2016). Ovakvo shvaćeni ishodi učenja omogućuju nam borbu za znanja a ne za zvanja (v. Slatina, 2012), borbu protiv neobrazovanosti, protiv grubosti, zlostavljanja i nasilja, protiv unutarnjeg i vanjskog barbarstva, kako kaže Paul Lessmann (2008).

Na primjeru modusa “**učiti živjeti s drugima**”, kao ilustraciju, prikazat

ćemo dalju konkretizaciju cjelovito razvijene ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja, dakako, promatranog iz ugla šest modusa učenja (Slika 4). Ovaj modus učenja često se javlja kao parola upravo zato što se ne konkretizira. Ovom konkretizacijom smanjujete jaz između životnog iskustva učenika i nastavnih sadržaja, između škole i života. S druge strane osigurat ćete da se obrazovanje ne reducira na instrukcije u nastavi i da se školski kurikulum ne proglašuje životom učenika.

Kao pomoć u ovom formuliranju ovdje ćemo predočiti dva poznata postupka koji mogu pomoći svakom ko želi, iz ove ili one potrebe i svrhe, formulirati ishode bilo kojeg modusa učenja. Radi se o tzv. postupku “6W” i SMART i(li) SMART+ER postupku.

### Postupak “6W”

Ishode odgoja/obrazovanja i(li) ishode bilo kojeg modusa učenja treba

sagledati kroz odgovore na pitanja (na engleskoj verziji: “6W”):

- (Šta) Šta želim postići?
- (Gdje) Navesti mjesto
- (Kada) Navesti vremenska razdoblja u kojem se cilj treba postići
- (Koji) Navedeni zahtjevi i ograničenja vezana za postizanje cilja
- (Zašto) Odrediti razloge i korisnost od postignutog cilja.
- (Ko) Ko je povezan s ciljem?

### Postupak SMART+ER

Cjeloviti razvoj ličnosti kao cilj, a promatran iz ugla engleskog “goal i objective”, traži da se ove dvije odrednice (šta i kako) usklade. Za ovo usklađivanje, Amerikanci nude pomoć, tzv. postupak SMART. Ovaj akronim čini nekoliko pridjeva na engleskom jeziku kojim se kazuje kakav cilj treba biti (v. Tabelu 1).

Tabela 1.

S	<i>specific</i>	konkretan/specifičan, precizno određen	tj. jasan iskaz zašto se i šta konkretno želi postići, nedvosmislena formulacija.
M	<i>measurable</i>	mjerljiv	tj. formulirati tako kako bi bilo moguće izmjeriti vrijednost parametara, jednoznačno izraziti stupanj postignuća.
A	<i>attainable</i>	dostupan, ostvariv	tj. cilj je realan, indikator dostižan, ali i izazovan –ni previše težak ni previše lagan, ni pretjerano ambiciozan niti slabo motivirajući.
R	<i>relevant</i>	relevantan	tj. cilj predstavlja važan korak naprijed, važan je za rješavanje odgojno-obrazovnog problema i potreba učenika i nastavnika.
T	<i>time bound</i>	vremenski određen/izvediv	tj. cilj ima tačno određeno vrijeme njegove realizacije, određeno je razdoblje u kojem će se postići promjena koja je ciljem zacrtana.
E	<i>Evaluate</i>	procijeniti, ocijeniti	tj. ocjenjivanje napretka, prevladavanje eventualnih prepreka, određivanje kontrolnih tačaka.
R	<i>Revise</i>	revidirati	tj. procjena (ne)uspjeha u postizanju cilja, šta bi se učinilo drugačije za naredni put, koje su bile glavne prepreke, jesu li ishodi učenja ispod očekivanja, novo (re)definiranje ciljeva.

Kritičari SMART postupka smatraju da mu treba dodati “E – R” à Evaluate i Revise (proširena verzija). Oni smatraju da ciljeve obrazovanja treba evaluirati te da se na njih ne može gledati kao nešto što je uklesano u kamen jer ih je potrebno, s vremena na

vrijeme, promijeniti. Faktori promjene ovih ciljeva (npr. promjene koje izazivaju znanost i tehnološki napredak, promjena raspoloživih resursa, odgovornost itd.) traže da neprestano motrimo na postavljene ciljeve obrazovanja. R(revise) ukazuje na eventualnu

potrebu redefiniranja nekih ciljeva nakon n-jihove E(evaluate). Neovisno o tome da li promatrali osnovnu ili proširenu verziju ovog postupka, a kako nam već tabela pokazuje, radi se o određenim kriterijima definiranja i određivanja ciljeva obrazovanja.

Dakako, pristup SMART nije pristup koji upućuje samo na mjerljivost cilja obrazovanja nego i na njegov smisao i njegovu svrhu. Ova proširena verzija, reklo bi se, bliža je ovoj tvrdnji i ako osnovna verzija nije isključivo upućena na mjerljivost cilja. Svaka-ko, mjerljivost je neophodno povezivati sa smislom i svrhom svakog cilja. Tim prije što cilj može biti mjerljiv a da ne mora imati neki posebno značajan smisao i svrhu. I kognitivni ciljevi moraju da imaju moralni kompas. Na povezivanje mjerljivosti cilja obrazovanja sa njegovim značenjem i svrhom treba neprestano motriti u procesu operacionalizacije.

Zamjerka da SMART tehnika ne funkcionira dobro za dugoročne ciljeve jer nije fleksibilna, teško da se može braniti “bez ostatka”. Ovaj postupak sam po sebi nije ni fleksibilan niti funkcionalan. Ovo njegove karakteristike određuje (i) pisac ciljeva. Primjedbe kao SMART postupak nije garancija, nije fleksibilan, nije funkcionalan, ne promiče osjećaj hitnosti ili

dugoročnosti, obuzdava kreativnost itd. nose određenu mjeru proizvoljnosti pa su također podložne kritici. SMART je tehnika, postupak, uputa kojom se pomaže kreiranju valjanih ciljeva koji su usmjereni uspjehu/ishodima učenja i ne mora biti loš alat u rukama kreativnog čovjeka. U rukama sposobnog i kreativnog stručnjaka SMART može biti pametan postupak (smart, eng. pametan).<sup>8</sup> Zato se pri konkretizaciji ciljeva odgoja i obrazovanja ne treba pitati *koliki* je, nego koji je *smisao* SMART+ER postupka. Njega ne treba nečemu prilagođavati nego ga primjenjivati radi lakšeg utvrđivanja standarda i mjerila u sistemu vrednovanja.<sup>9</sup> Prema tome, SMART sa ER ili bez njega ne treba shvatiti kao nekakav popis, propis ili recept za “spravljanje” nekakvog pedagoškog lijeka nego kao rezoniranje, kao pametan postupak koji pomaže pri konkretizaciji cilja odgoja/obrazovanja.

Unatoč kritikama, SMART pristup promijenio je način postavljanja i

mjerenja ciljeva uopće, pa i ciljeva odgoja/obrazovanja. Njime se nudi jasan i jednostavan okvir rezoniranja i kreiranja ovih ciljeva. Njegova popularnost i dalje raste, uglavnom zato što pruža definiranje mogućnosti praćenja napretka u odgojno-obrazovnom razvoju individue, grupe, škole i društva. Bez obzira na opravdane ili neopravdane kritike, korištenje ovog postupka *tjera nas da pokažemo brigu da cilj postane stvarnost i da naše ideje, kao i mnoge druge, ne završe u “groblju željoteka”, neispunjenih želja*. Akronim (smart) itekako može biti od koristi za uspješno određivanje (pod)ciljeva odgoja i obrazovanja koji proizlaze iz glavnog cilja – cjelovito razvijena ličnosti. Prije svega, njime se omogućuje razlikovanje naših želja od taksonomskih ciljeva/ishoda.

Zamislimo neke ministre obrazovanja koji imaju svoje ciljeve koje u svom mandatu treba da postignu. Uzmite jedan cilj za ilustraciju (Tabela 2) i provjerite da li je formuliran pomoću SMART\*ER postupka.

Tabela 2. Provjerite koji je cilj pisan po SMART\*ER postupku.

Ministar	Primjeri formulacija cilja
A	U narednom periodu naše škole trebale bi imati digitalne udžbenike i digitalne obrazovne sadržaje
B	U 2018. godini Osnovne škole u Kantonu Sarajevo biti će opremljene nekim digitalnim udžbenicima i digitalnim obrazovnim sadržajem
C	Pola Osnovnih škola u Kantonu Sarajevo biti će opremljeno digitalnim udžbenicima i digitalnim obrazovnim sadržajem za šest (6) nastavnih predmeta
D	Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo u toku 2018. godine nabavit će digitalni obrazovni sadržaji iz 3 nastavna predmeta za 10 Osnovnih škola u Kantonu Sarajevo
E	Vlada i Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo u toku 2018. godine nabavit će digitalne obrazovne sadržaje za tri nastavna predmeta (biologija, geografija, hemija) u pet (5) osnovnih škola
F	Vlada i Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo do početka školske 2018/19 godine će nabaviti digitalne sadržaje za pet (5) osnovnih škola (imena škola) za predmete: Biologija, Hemija i Geografija od izdavačke kuće (naziv izdavačke kuće).

Svaki cilj jasno formulirajte prije nego što počnete raditi na njegovoj realizaciji. Pisani ciljevi su vidljivi i imaju veće šanse za uspjeh. Ono što

<sup>8</sup> Ovaj akronim veoma je dobar što nije slučaj sa svakim akronimom koji Amerikanci vole da prave.

<sup>9</sup> Više u: *Standardi za pedagoško i psihološko testiranje* (2006).

želite postići, to mora biti mjerljivo (u količinama, trajanju, postotcima, novčanom iznosu itd.) kako se učinak ne bi svodio na mjerenje “gdje si bio nigdje, šta si radio ništa”. Nemojte čekati da cilj dočeka vremenski tjesnac i da zbog toga ostane nedosegnut ili da bude samo dijelom realiziran. Nudite pravovremene informacije i intervenirajte

na vrijeme i ne prebacujte vlastitu odgovornost na drugoga.

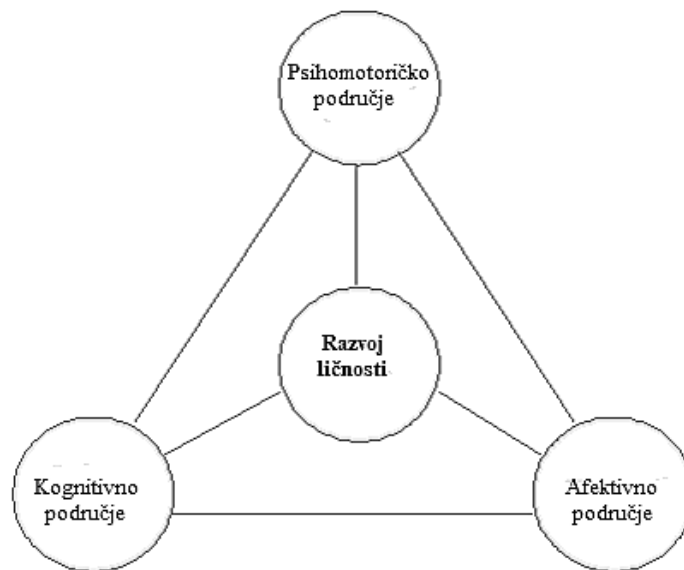
Cjeloviti razvoj ličnosti kao cilj odgoja i obrazovanja treba biti posredno i(li) neposredno zastupljen u svim područjima obrazovanja, u svim nastavnim predmetima, u nastavnim temama i jedinicama. Taksonomija obrazovnih ciljeva u ovoj konkretizaciji može vam pomoći.

## Taksonomija obrazovnih ciljeva kao pokaz razvoja cjelovite ličnosti

Taksonomija obrazovnih ciljeva (Bloom, 1956, Simpson, 1966, Anderson, Krathwohl i saradnici, 2001)<sup>10</sup> također, nam olakšava konkretizaciju cjelovitog razvoja ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja. Taksonomija obrazovnih ciljeva obuhvata tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotoričko. Ova tri područja u procesu razvoja cjelovite ličnosti su povezana. Tu povezanost možemo usporediti s prostorom u kojem živimo, a kojeg promatramo kroz tri dimenzije: visinu, širinu i dužinu. Sve tri dimenzije u fizičkom prostoru moguće je odvojeno izučavati, ali na ovaj način ne možemo doći do spoznaje o cjelini prostora ili cjelini nekog fizičkog tijela koje se nalazi u tom prostoru a za kojeg su važni i visina, i širina i dužina. Po ovoj analogiji smo prikazali troplet kognitivne, afektivne i psihomotoričke dimenzije koje su sadržane u cilju -cjelovitog razvoja ličnosti (Slika 5).

Bloom (1956) je sa svojim timom došao do taksonomije kognitivnog i afektivnog područja, a psihomotoričko područje predočeno je tek sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Naime, američka znanstvenica Elizabeth Simpson prva je ponudila koncept za klasifikaciju psihomotoričkog područja, objavila ga u časopisu *Illinois Teacher of Home Economics* te dokumentirala ERIC-ovim referencama, da bi znanstvenici R. H. Dave i A. Harrow, na osnovu ovog koncepta, izradili su svoje klasifikacije psihomotoričkog područja (više u: Martinović, 2014.).

U taksonomija obrazovnih ciljeva (kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje) ciljeve su sistematizirani duž kontinuuma prema kompleksnosti u određeni hijerarhijski sistem u



Slika 5. Međusobni uticaj triju područja učeničke aktivnosti na razvoj njihove ličnosti

kojem treba pronalaziti, opisivati i klasificirati ishode učenja/studiranja, pri čemu, dakako, treba znati da postignuća više razine pretpostavljaju sposobnost ostvarivanja ishoda nižih razina. U svakom nastavnom predmetu treba, na odgovarajući način i sukladno s prirodom nastavnog predmeta, uključiti sva tri područja. Na ovu činjenicu ukazali su poodavno Rajtston, Džastman i Robins (1966). Ovi autori su ukazali da se nastavnik treba baviti cjelovitim razvojem ličnosti učenika, a ne samo njegovim intelektualnim i akademskim razvojem. Zato svaki nastavnik mora da razvoj ličnosti učenika smatra *svojom dužnošću*, a ne samo da nastavni predmet u kognitivnom značenju vidi kao jedinu svoju obavezu. "Tako npr. ako učenik voli glazbu (afektivno područje), on će zbog veće motivacije brže naučiti čitati note (kognitivno područje) i svirati neki glazbeni instrument (psihomotoričko područje). Ili ako je netko od rođenja spretn u baratanju loptom (psihomotoričko područje), on će vrlo vjerojatno zavoljeti tu igru

(afektivno područje) i naučiti pravila te igre, npr. košarke (kognitivno područje). Dakle, temelj i polazište rada u školi i nastavi je učenikova aktivnost promatrana istodobno u tri područja njegove osobnosti" (Marinović, 2014: 53/4). Zato nastavnik nikada ne smije zaboraviti da spoznaja utiče na stavove i ponašanje učenika, kao što mora znati da svaki način praktične aktivnosti je izvorište nove spoznaje koja, također, formira stavove učenika.

Pri određivanju ishoda učenja nastavnik svaku taksonomsku kategoriju treba procesuirati. U Tabeli 3 dat je jedan primjer procesuiranja kognitivne kategorije.

Tabela 3 nam pokazuje da se ishodi učenja formulirani pomoću taksonomije kognitivnih ciljeva trebaju biti **ishodi procesnog mišljenja** koji se u spiralnoj organizaciji učenja pretvaraju u kritičku misao jer učenik na šestom stupnju (evaluacija) procjenjuje, brani i osporava stavove i gledišta. To znači da se na ishodi učenja **ne može gledati kao na nekakve ekspresno postignute rezultate**.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Ivan Furlan je preveo Bloomovu taksonomiju pod naslovom *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Kognitivno područje*, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja, Beograd, 1970., ali nije bilo odgovarajuće i potrebne podrške i pažnje u smislu njenog

korištenja u praksi. Zato je autor ovog rada pokušao aktualizirati ovu taksonomiju u svojoj knjizi (Slatina, 1998: 82–119.).

<sup>11</sup> Ako imamo u vidu da se u praksi susrećemo, ne baš tako rijetko, sa gledištima i podukom da je dovoljno u neki iskaz, u neku rečenicu samo ubaciti neki aktivni

glagol i automatski će biti definiran ishod učenja, ako se ne ukazuju na ishodi učenja nakon prve godine školovanja a kamo li na kraju školovanja, ako se ishodi učenja ne procesuiraju onda, u ovom kontekstu, kritika da su ishodi ekspresno postignuti rezultati je veoma ozbiljna i opravdana.



Ukoliko nastavnik ne bi procesuirao taksonomske kognitivne kategorije kao što je to dato u ovoj tabeli, ili na neki drugi način, njegova nastava podsjećala bi na skladište natrpanog

i nabacanog građevinskog materijala u kojem se nikako ne bi mogao snaći, u kojem ne bi znao odakle i kako bi započeo sređivanje tog materijala.

Upotreba tzv. aktivnih glagola u

definiranju ishoda procesnog mišljenja mogu biti od pomoći. U ovom smislu ponuđena je Tabela 4 prikazani su neki glagoli koji pripadaju određenim taksonomskim kategorijama.

Tabela 3. Osnovna logika taksonomije kognitivnih ciljeva

Taksonomske kategorije	Učenik može da:
EVALUACIJA	OCJENJUJE, brani i osporava stavove i gledišta
SINTEZA	Kombinira ideje i KREIRA nešto novo
ANALIZA	ODREDI elemente i odnose među njima
PRIMJENA	KORISTI/ PRIMJENJUJE ideje i principe
RAZUMIJEVANJE	OBJASNI i drugima predoči ideje
ZNANJE /REPRODUKCIJA	PREPOZNA i REPRODUCIRA informacije

Tabela 4.

Područja	Kategorije	Pripadajući glagoli
Kognitivno područje	EVALUACIJA	utvrditi, ocijeniti, podržati, prosuditi, argumentirati, predvidjeti, odabrati, vrednovati, zaključiti...
	SINTEZA	urediti, uskladiti, složiti, sakupiti, konstruirati, kreirati, razviti, formulirati, organizirati, planirati, napisati, predložiti...
	ANALIZA	raščlaniti, proračunati, usporediti, suprotstaviti, eksperimentirati, provjeriti, razlikovati, ispitati...
	PRIMEJNA	primijeniti, odabrati, demonstrirati, upotrijebiti, ilustrirati, riješiti, odigrati, skicirati, planirati...
	RAZUMIJEVANJE	klasificirati, opisati, raspraviti, izdvojiti, pretvoriti, objasniti, pokazati, prevesti, preformulirati, sažeti...
	ZNANJE	definirati, prepoznati, imenovati, nabrojati, poredati, dosjeti ti se, ponoviti, reći, navoditi, srediti, zapamtiti...
Afektivno područje	KARAKTERIZIRANJE – putem vrijednosti ili grupe vrijednosti.	procijeniti, predložiti, potvrditi, riješiti, djelovati, razlikovati, poštovati, uticati, pokazivati, izvesti, upotrijebiti, provjeriti, prosuđivati, hvaliti/osporavati...
	ORGANIZIRANJE – konceptualizacija vrednota, organizacija sistema vrijednosti.	usporediti, objasniti, objediniti, sakupiti, urediti, prirediti, braniti, prilagoditi, zastupati, organizirati, integrirati...
	USVAJANJE – usvajanje i preferiranje vrednota, pristajanje uz vrednote i stavove.	prihvatiti, tražiti, započeti, dovršiti, opisati, objasniti, razlikovati, pročitati, proučiti, potaknuti, pridružiti se, oblikovati, opravdati, izvijestiti, raditi, propitivati...
	REAGIRANJE – prepuštanje u reagiranju, voljno reagiranje, reagiranje uz zadovoljstvo – satisfakcija u odgovoru.	saslušati, odgovoriti, pozdraviti, pomoći, složiti se, pokazati, imenovati, upotrijebiti, odabrati, raspraviti...
	PRIMJEĆIVANJE (osjetljivost, svjesnost, voljnost da se priprema, usmjerena ili kontrolirana pažnja)	prepoznati, slušati, pitati, pokazati, slijediti, voditi računa...
Psihomotoričko područje (Vještine i umijeća)	AUTOMATIZACIJA – istovremeno izvršavanje više operacija primjenom odgovarajućih vještina s lakoćom.	dopuniti, prilagoditi, graditi, skupljati, ispravljati, sjeći, rezati, nacrtati, grupirati, ilustrirati, umetnuti, locirati, napraviti, označiti, mjeriti, promatrati, djelovati, izvoditi, smjestiti, postaviti, preraditi, skenirati, odvojiti, pohraniti, testirati, prebaciti, koristiti, gledati, brisati, procijeniti, izbaciti..
	KOORDINACIJA – sposobnost koordinacije više operacija uz primjenu dvije ili više vještina.	
	PRECIZACIJA – precizno, ali sporo izvođenje operacije	
	MANIPULACIJA – izvođenje određene operacije uz instrukcije voditelja.	
	IMITACIJA – praćenje i ponavljanje operacija koju neko pokazuje.	

Kategorije su prikazane odozdo prema gore kako bi se vizuelno jasnije pokazala struktura taksonomije, tj. kako bi se jasnije uputilo na obaveznost da se ishodi učenja određuju u smislu i ishoda procesnog mišljenja.

Sve kategorije određenih razina potrebno je povezati s odgovarajućim aktivnim glagolima, a ne s glagolskom imenicom u svakom nastavnom predmetu.<sup>12</sup> Ukoliko bi ishodi učenja definirali pomoću glagolske imenice cijela dimenzija znanja postala bi statična. Tako bi znanje zadržavali i fiksirali za danu razinu što vam ne bi omogućavalo kasniju upotrebu informacija, podataka i činjenica. To bi u neku ruku značilo i *napuštanje* razvoja cjelovite ličnosti kao cilja odgoja i obrazovanja.

Da bi nastavnici u predmetu koji predaju povezali sve tri taksonomske kategorije (kognitivno, afektivno, psihomotoričko) potrebno je da raspolazu sa Nastavnim planom i program

koji je izrađen na temeljima taksonomije obrazovanja, kompetencijama, ishodima učenja i sistemu ocjenjivanja.

### Dva koncepta izrade nastavnog plana i programa

Danas se u mnogima zemljama svijeta nastoje animirati naučnici, nastavnici i drugi stručnjaci za odgoj i obrazovanje kako bi izradili i praktički koristili kurikulum koji bi se temeljio na standardima obrazovanja, ishodima učenja i objektivnom ocjenjivanju.

Postoje dva koncepta izrade nastavnog plana i programa: koncept koji se temelji na ciljevima podučavanja i na ishodima učenja.<sup>13</sup> Ovo su dva različita koncepta bez obzira što se učenje i podučavanje međusobno ne isključuju. Ciljevi podučavanja su želje i namjere nastavnika, a ishodi učenja su mjerljivi pokazatelji, shvaćeni i u širem i užem smislu poimanja pojma

mjerenja. Dakle, treba jasno razlikovati ono što nastavnik želi da nauči učenika u toku realizacije nastave, od onog što je ishod te realizacije. Drugim riječima, u izradi Nastavnog plana i programa treba polaziti od pitanja ŠTA UČENIK TREBA DA ZNA, a ne šta bi nastavnik trebao da ispredaje. Razlika između cilja podučavanja i ishoda učenja predočena je u Tabeli 5. Iz tabele nije teško zaključiti da su *ishodi učenja* (engl. Learning outcomes) iskazi kojima se izražava što je učenik/student je u stanju **uraditi, pokazati, učiniti** nakon što završi određeni proces učenja/studiranja i podučavanja. Drugim riječima, ishodi učenja su odgovarajuće *procesuiranje znanja, sposobnosti i vještina*, tj. njihova *stepenovana* operacionalizacija kako bi se mogli **opažati i mjeriti**. Ishodi učenja su ishodi procesnog mišljenja koji mogu i trebaju biti opipljivi i dostupni mjerenju i ocjenjivanju.

Tabela 5. Razlike između ciljeva podučavanja i ishoda učenja

Ciljevi podučavanja	Ishodi učenja kao cilj
Ciljevi podučavanja govore šta nastavnik želi da mu učenici nauče.	Ishodi pokazuju šta su učenici naučili, šta znaju i mogu pokazati od svojih znanja, demonstrirati od svojih sposobnosti i umijeća.
Ciljevima podučavanja iskazuju se opće <b>namjere</b> nastavnika.	Ishodima učenja se ukazuje na izlazne rezultate, na postignuća učenika.
Ciljevi podučavanja se mogu postaviti, ali nužno se <b>ne moraju</b> realizirati.	Jedno je željeti da učenik nešto nauči a sasvim drugo je ono što učenik zna, šta umije (u)raditi.
Na osnovu zapisanih ciljeva poduke ne možemo <b>suditi</b> o tome šta učenik zaista zna i razumije, šta je u stanju učiniti, napraviti, demonstrirati, (u)raditi.	Na osnovu ishoda učenja to je moguće jer oni govore o onom što se opredmetilo u nekom praktično-korisnom znanju, u nekoj sposobnosti i umijeću učenika.
Ciljevi podučavanja se mogu naći i <b>izvan</b> potencijalnih mogućnosti i interesiranja učenika. Oni se ne moraju nužno oslanjati na prethodna znanja, sposobnosti, vještine i interesiranja učenika.	Ishodi učenja su instrumenti provjere koliko smo uspješni povezati ciljeve poduke sa sposobnostima, predznanjem i svi drugim što učenik u datom trenutku unosi u proces učenja

Izradu nastavnog plana i programa na temeljima kompetencijskog sistema, ishodima učenja i sistemu vrednovanja treba uraditi na tri razine (Slici 6). Zato ishodi učenja nisu nikakvi ekspresni rezultati jer i smo učenje nije ekspresni proces, a i samo

podučavanje je proces koji duže traje.

Slika 6. nam pokazuje preklapajuće odnose ishoda učenja i kompetencija na tri razine. To znači da se veza i odnos između njih može logički izvoditi u oba smjera za sve nastavne predmete bez obzira kojoj znanstvenoj grupaciji

pripadaju (prirodno-matematička, biotehnička, tehnička, medicinska, društvena i humanistička grupacija ili grupacija umjetnosti). Na razini škole (A) nude se složeniji iskazi iz koji proizilaze veći broj konkretnijih ishoda učenja za razinu "B" i "C".

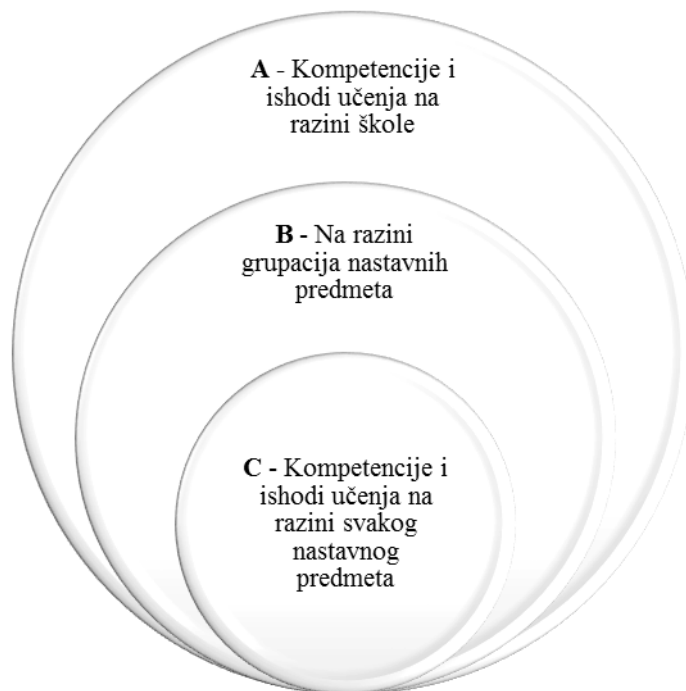
<sup>12</sup> Vidite izvanredan metodički priručnik "Nastava povijesti usmjerena prema

*ishodima učenja*" Marije Martinović (2014).

<sup>13</sup> Kod nas je mnogo poznatiji koncept koji se temelji na ciljevima podučavanja.

Na prvoj razini nude se kompetencije/ishodi učenja, na drugoj i trećoj nude se ishodi učenja koje prate te kompetencije, ali je njih lakše mjeriti po čemu se ove razine međusobno i razlikuju. U konkretizaciji cilja odgoja i obrazovanja važno je da se ove razine funkcionalno povežu i da se jasno ukaže na ulogu svakog nastavnog predmeta u postizanju odgojnog/obrazovnog cilja – završetak školovanja i razvoja cjelovite ličnosti. Kako su ishodi učenja ishodi procesnog mišljenja, kako se pojavljuju duž kontinuuma, od nižih ka višim razinama postignuća, te kako se realiziraju po spiralnoj organizaciji učenja to se može steći utisak da se neki ishod više puta “ponavlja” u toku realizacije nastavnog sadržaja.

U izradi Nastavnog plana i programa treba preći sa pitanja ŠTA SE UČI na pitanje ZAŠTO SE UČI. Učinak ovog rada provjerava se pomoću pitanja: *Jesu li ciljevi u nastavnom planu i programu iskazani kroz opis sadržaja učenja ili kroz opis ishoda procesnog mišljenja?* Odgovorom na ovo pitanje provjeravate koliko je program predmeta kojeg predajete pomak od onog što treba da ispredaje te prema onom što



Slika 6. Tri razine preklapajućih odnosa ishoda učenja i kompetencija

treba da bude rezultat/ishod vaše nastave. Dakako, da pri bilo kojem korištenju ishoda učenja treba imati na umu njihove prednosti i njihova ograničenja koja imaju, ili mogu imati (v. Tabela 6).

Na kraju da kažemo da ishode učenja treba uskladiti sa načinom učenja/podučavanja i provjerom znanja. Ovo usklađivanje moglo

bi se predočiti kao proces: **Ishodi učenja** → **način učenja/podučavanja** → **ocjenjivanje**. Svaki nastavnik, dakle, treba sebi predočiti odgovarajuću usklađenost ishoda učenja, načina učenja/podučavanja i provjere znanja. U Tabelu 7 dat je jedan ilustrativni primjer. Na osnovu ove usklađenosti mogu se vršiti i odgovarajuće procjene kvaliteta odgoja i obrazovanja.

Tabela 6. Prednosti i ograničenja ishoda učenja

Prednosti ishoda učenja	Ograničenja ishoda učenja
Omogućuju razvoj pristupa usmjerenog na učenika, omogućuju da se prati, kontrolira i ocjenjuje svaki odgojno-obrazovni napredak učenika obavezujući nastavnike na ove aktivnosti.	Ako ishodi nisu usklađeni sa postepenim uzdižućim usavršavanjem učenika, ako ne prate postupni stupnjevit razvoj njihove ličnosti ne samo da neće biti od neke pedagoške koristi nego mogu nanijeti štetu, ne samo odgojno-obrazovnom razvoju pojedinaca, već čitavim grupama i samom društvu
Osiguravaju jednoznačno interpretiranje rezultata koji se postižu u nastavnom radu, omogućuju njihovo mjerenje čime se smanjuje pojava konflikata i unapređuje cijeli sistem vrednovanja u školi (up. Bratko i dr. (2000).	Ako su ishodi učenja preusko definirani, ako nisu pojmljeni kao ishodi procesnog mišljenja, mogu ograničiti, ne samo kreativnost učenika, već i kvalitet njihovog učenja.
Nastavnom osoblju pomažu definirati što bi učenici morali znati, učiniti, uraditi na kraju određenog vremena učenja, a da to prije nisu znali.	Lakše ih je mjeriti na nižim razinama, pa ova njihova primjena može da navodi nastavnika da reducira sadržaje u programu.
Učenicima pomaže da shvate što se od njih <b>očekuje</b> , da sami prate vlastiti napredak u učenju i da i olakšavaju njihov proces učenja.	Javlja se rizik od zanemarivanja kreativnosti u nastavi i zanemarivanje nekih aspekata kontekstualizacije učenja i podučavanja.
Olakšava vidljivost razlika školskih programa (za roditelje, nastavnike i učenike) i tako im se nude korisne informacije o znanjima, sposobnostima i vještinama koje mogu steći upisivanjem određene škole.	Ukoliko se ishodi učenja ne vide kao sukus učenja znati, činiti, živjeti s drugima, biti, vrednovati i vjerovati onda se može svoditi na pragmatiku, na borbu za zvanja, a ne za znanja (v. Slatina, 2011).

Tabela 7. Usklađenost ishoda učenja, načina učenja/podučavanja i provjere znanja

Ishodi učenja	Način učenja/podučavanja	Provjera znanja
Nakon učenja učenik će moći da izvede odgovarajuće zaključke iz statističkih podataka iz tabele NN (npr. upis učenika iz srednjih škola na fakultetske studije).	Analiziranje odgovarajućih tabeliranih podataka u procesu nastave (npr. korištenje baze podataka sa Internet izvora)	Test zaključivanja (ajtemi višestrukog izbora)
Učenik će moći razlikovati dobre i loše strane učenja i podučavanja u svojoj školi.	Učenici se vježbaju pomoću esej rada: Kad bih ja bio ministar obrazovanja	Esej rad zasnovan na projektivnoj tehnici: Kad bi ja bio nastavnik...Kad budem ja roditelj...
Moći će nabrojati, analizirati i usporediti pokazatelje smanjivanja ili povećavanja vjerske nepismenosti.	Breinstorming vježbanja.	Sačiniti skicu za provjeru stepena vjerske pismenosti u vlastitoj školi.

Načini provjere rezultata učenja/podučavanja su mnogobrojni: testovi, eseji, projektni rad, interpretativni test-zadaci, prezentacije, izvještaji, portfolio, praktične demonstracije, usmeni ispiti itd. Svi ovi i drugi načini mjerenja treba primjeriti prirodi nastavnih sadržaja.

### Završna riječ

Cjelovito razvijena ličnost kao cilj odgoja i obrazovanja ne dopušta da se škole svedu na institucije koje nude samo radnu snagu, da budu samo u funkciji društvene i kulturne reprodukcije jer ovaj cilj traži odgoj i obrazovanje radi samog čovjeka. Zato njegova konkretizacija potiskuje i osujećuje pojavu različitih "skrivenih kurikuluma" koji mogu biti opasnost po cjelovito razvijenu ličnost. S druge strane, ova konkretizacija, dobro promišljena i izvedena, mogla bi omogućiti pojavu "škole po mjeri učenika" koja bi mogla raditi po programskim (sadržajnim) razredima i intelektualnoj stimulaciji umjesto današnje škole koja se zasniva na dobnim razredima i dotrajalom

satno-razrednom sistemu. To bi bio i način osposobljavanje mladih za vrijeme u kojem će živjeti. Ako bi se samo malo okrenuli u prošlost, mogli bi vidjeti da su uspjesi u obrazovanju razvijenih zemalja postignuti u onim oblastima u kojima su bili jasno i precizno definirani obrazovni ciljevi, a mjerni instrumenti najbrižnije izrađivani i u praksi odgovorno korišteni.

Put od cilja odgoja do ishoda učenja, ishoda procesnog mišljenja nije kratak i jednostavan. Mi smo cjeloviti razvoj ličnosti tretirali kao cilj odgoja i obrazovanja i ukazali na složenost i potrebu njegove konkretizacije. Tu konkretizaciju smo predložili u vidu putokaza kojim se samo omogućuje da pedagoški ne zalutamo. Kretanje po ovom putokazu stvar je pedagoške kreacije i umijeća što se, dakako, mora ostaviti svakom učitelju od obdaništa do fakulteta.

Konkretizaciju cilja odgoja treba postaviti tako da se omogućiti rad fizičkih i duhovnih osjetila učenika, da se njome ožive individualne životne snage svakog učenika. To će biti moguće ukoliko je cilj opipljiv, dostupan i jednim i drugim

osjetilima. Tu dostupnost osiguravamo konkretizacijom, tj. definiranjem ishoda procesnog mišljenja/ishoda učenja. Ukoliko je, pak, neki cilj teško dostupan ili nije dostupan, onda ga, po principu analogije, treba povezati sa drugim ciljem koji je dostupan. Ova opipljivost i dostupnost može se iskazati u kvalitativnim i kvantitativnim mjerama.

Autorova namjera nije bila da napravi neki recept koji se može u neakvoj pedagoškoj kuhinji koristiti, već da ukaže na (o)znake moguće kreativnosti koja se može pojaviti na ovom putokazu. Različiti pedagoški putevi i staze koji vode do cjelovito razvijene ličnosti traže svoje putokaze. Kretanje po ovom putokazu, dakako, može biti labirint, ali on ima svoj izlaz. Pokušajte ga pronaći. Vi to sigurno možete. Podučavanje je umjetnost i(li) umijeće kojem nauka ne mora uvijek biti na usluzi. Ukoliko neki čitatelj ovdje ponudeni putokaz pojmi kao recept, a ne kao shemu razumijevanja, autor snosi odgovornost što bolje nije pomogao svome vjernom čitatelju i pedagoškom znatiželjniku. Autor je trebao znati kome je ovaj tekst namijenio.

### Literatura

Anderson and Krathwohl – *Bloom's Taxonomy Revised*: <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> i [http://c.ymcdn.com/sites/www.apsna.org/resource/resmgr/2014/apsna\\_guidelineshowcompletef.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/www.apsna.org/resource/resmgr/2014/apsna_guidelineshowcompletef.pdf) (dostupno, 27. 01. 2016).

Bloom, B. i sar. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives* – The Classification

of Educational Goals: [http://www.univpgr-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy\\_of\\_Educational\\_Objectives\\_Handbook\\_1\\_Co](http://www.univpgr-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives_Handbook_1_Co)

- gnitive\_Domain.pdf (dostupno, 27. 01. 2016).
- Bratko, D., Ljubin, T., Matijević, M. (2000), *Učenička evaluacija kurikuluma "aktivna/efikasna škola"*. Napredak, 141 (2), 156–169.
- David R. Krathwohl, *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (dostupno, 27. 01. 2016)
- Glaser, W. (1994), *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.
- Lissmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turil.
- Marnović, M. (2014), *Nastava povijesti usmjerena prema ishodišta učenja*, (Metodički priručnik za nastavnike povijesti), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Maslow, A. (1989), *Motivacija i ličnost*, Beograd: "Nolit".
- Rajtston, Džastman i Robins (1966), *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*, Beograd: Vuk Karadžić.
- Simpson, E. (1966), *Educational Objectives in the Psychomotor Domain*, u: Miriam B. Kapfer, Behavioral Objectives in Curriculum Development\_ Selected Readings and bibliography- Google Books: str. 60–67. [https://books.google.ba/books?hl=en&dr=&id=0BP7MVhDzigC&oi=fnd&pg=PA60&dq=Simpson,+E.+\(1966\),+The+classification+of+educational+objectives&ots=0p\\_9nThCuh&sig=O\\_UoxXBpkhZXRhu6zun-l57q\\_pw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ba/books?hl=en&dr=&id=0BP7MVhDzigC&oi=fnd&pg=PA60&dq=Simpson,+E.+(1966),+The+classification+of+educational+objectives&ots=0p_9nThCuh&sig=O_UoxXBpkhZXRhu6zun-l57q_pw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Slatina, M. (2016), *Religijski odgoj u prostoru razvoja cjelovite ličnosti*, *Novi Muallim*, Časopis za odgoj i obrazovanje, Svezak 13, br. 68 (20–32), Sarajevo: Udruženje ilmijske zajednice u BiH
- Slatina, M. (2014), *O teoriji odgojnih/obrazovnih antropoloških polja* (Pedagoška misao u tropletu odgojnih/obrazovnih antropoloških polja), *Novi Muallim*, Časopis za odgoj i obrazovanje, Svezak 15, Br. 59, Sarajevo: Udruženje ilmijske zajednice u BiH.
- Slatina, M. (2011), *Ishodi učenja/studiranja u bolonjskoj edukacijskoj ponudi* (Kako borbu za zvanja pretvoriti u borbu za znanja), Zbornik radova (V savjetovanje - Reforma visokog obrazovanja), Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Slatina, M. (2011), *Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja*, *Novi Muallim*, Časopis za odgoj i obrazovanje, Svezak 12, br. 48 (78–90), Sarajevo: Udruženje ilmijske zajednice u BiH.
- Slatina (2005), "Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja", Zenica: Dom štampe.
- Slatina, M. (2005), *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica: Dom štampe.
- Standardi za pedagoško i psihološko testiranje* (2006), Američko udruženje za istraživanja u obrazovanju, Zagreb: Naklada Slap.
- Winfried, B. (2012), *Povijest pedagogije*, Sarajevo: Svjetlo riječi.

## الموجز

من هدف التربية والتعليم إلى  
حصيلة التفكير العملي  
(مثال على تجسيد الشخصية الكاملة  
النمو هدفا للتربية والتعليم)

مويو سلاتينا

إن مسألة تجسيد هدف التربية والتعليم في ممارسة التدريس كانت دائما المشكلة التي تسبب سلسلة من المضاعفات وتثير الكثير من الخلافات والنقاشات. ولم تحظ هذه المسألة بدراستها من حيث كونها عملية تنتج عنها محددات تربوية ملموسة. فقد كان في هذه العملية طرق ودروب، لكنها لم تتضمن ما يكفي من المؤشرات الواضحة. يحاول الكاتب في هذا المقال الإشارة إلى مؤشر كامل ينطلق في البداية من الأساس الأنثروبولوجي للشخصية الكاملة النمو باعتبارها هدفا للتربية والتعليم، ويمر عبر الاحتياجات البشرية، وعموم التعليم، وتصنيف الأهداف التعليمية، حتى يصل في النهاية إلى حصيلة التعلم. إننا نحتاج إلى المؤشرات حتى لا نجد النظرية والتطبيق العملي للتربية والتعليم قد دخلا في طريق مسدود.

الكلمات الرئيسية: الشخصية الكاملة النمو، تجسيد هدف التربية والتعليم، الاحتياجات البشرية، عموم التعليم، تصنيف الأهداف التعليمية، حصيلة التفكير العملي/حصيلة التعلم.

## Summary

FROM THE AIM OF UPBRINGING AND  
EDUCATION TOWARDS THE PROCESSING  
THOUGHT AS AN OUTCOME  
(An example of realisation of a fully developed personality  
as an aim of upbringing and education)

Mujo Slatina

The issue of realisation of aims of education and upbringing has always been a problem drawing much dilemmas, disputes and disagreements. It has not been sufficiently observed as a process that could bear concrete pedagogical determinants as its consequence. This process was marked by ways and paths, but with rather not enough clear guidelines. In this article the author presents one guideline that starts from anthropological bases of a fully developed personality, as an aim of upbringing and education, through human needs, learning, in general, taxonomy of educational aims and finally, reaching to the outcome of learning. Guidelines are needed in order to avoid the possibility of reaching a dead end in the practice of upbringing and education.

*Key words:* fully developed personality, realisation of aims of upbringing and education, human needs, learning in general, taxonomy of educational aims, the outcome of processing thought/the outcome of learning