

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ
И ОБРАЗОВАЊЕ



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Др Драгомир Пантић

Др Слободанка Гашић-Павишић

Објављивање ове књиге

омогућили су финансијским средствима

Министарство за науку, технологију и развој
Институт за педагошка истраживања

СР – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.01:316 (082)

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ И ОБРАЗОВАЊЕ/приредиле
Јасмина Шефер, Славица Максић, Снежана Јоксимовић.
Београд: Институт за педагошка истраживања, 2003.
(Београд: »Чигоја штампа«). – 239 стр.; 21см.

Тираж 400. – Стр. 7–8: Предговор/приређивачи.
Библиографија уз већину радова. – Summaries.

ISBN 86-7447-046-7

1. Шефер, Јасмина

- а) Образовање – Социолошки аспект – Зборници
- б) Образовање – Психолошки аспект – Зборници
- в) Наставници – Ученици – Зборници

COBISS.SR-ID 107213068

Грозданка Гојков

Филозофски факултет, Нови Сад

ПЛУРАЛИЗАМ КОГНИТИВНОГ СТИЛА: ТОЛЕРАНЦИЈА ИНДИВИДУАЛНОСТИ ИЛИ НЕШТО ДРУГО

Постмодерним мишљењем наглашен је у дидактици позив за прилагођавање на плурализам стилова живота, односно когнитивног функционисања. Ово за дидактику значи захтев да трага за индивидуалношћу уместо за идентитетом. Одбрана од једностраности, од превласти рационалног ума са просветитељским значењем појма »субјект«, који означава постмодерну дидактику, има у основи захтев за имагинацијом којом се култивише нова субјективност. Ниједна форма није искључена, проглашена мањкавом, или вреднована у хијерархији прихваћених мисаоних, сазнајних и животних облика.

Толеранција дисхармоније или њено усклађивање

У основи овога текста је питање: да ли је могуће уважити плурализам когнитивног стила ученика у настави (при структурисању курикулума)? Данас дидактика прихвата разлике у когнитивном функционисању као чињеницу, али одговори на питање шта с тим још нису јасни и недвосмислени. Основно питање је колико се постмодерно прихватање плурализма стилова може уградити у практичне одлуке (курикулум и сл.). Значи ли та чињеница о разликама, постмодерно прихватање плурализма стилова, могућност толеранције индивидуалности или нешто друго? Налази једног нашег експлоративног истраживања указују да различити садржаји, различите врсте проблема, траже различите сложаје когнитивних способности, дакле, различите когнитивне стилове, те ако их ученици немају манифестоване у значајној мери, тешко ће решити ове проблеме. Треба ли провоцирати код ученика и одлике когнитивног функционисања које су слабије испољене (Гојков, 1996). И ако то прихватимо, следи питање: није ли ово ограничење за прихватање плурализма когнитивног стила? Или треба инсистирати на толеранцији сапостојања и истовремено неговање мултиперспективности. У том случају, различите перспективе могу бити и несамерљиве, сукобљене, чак и међусобно искључиве, и стога могу да воде прилично дисхармоничном стању. Према многим схватањима, данас разноврсне перспективе не треба обликовати према критеријумима других (Стојнов, 2002). Еманципација сапостојања мноштва перспектива, као једна од значајних ознака демократизације васпитања и образовања, заснива се на идеји толеранције свих дисхармонија и њиховом дуготрајном усклађивању, никако на њиховом упресечавању, стандардизовању (Стојнов, 2002). Можемо се, ипак, запитати на шта се односи дуготрајно усклађивање, ако не на стандардизовање и упресечавање?

Налази експлоративних истраживања, која сам вршила уназад десетак година, намећу закључак о интеракцији три варијабле у дидактичкој организацији процеса учења: когнитиви стил ученика, дидактичке инструкције и наставни садржаји. Покушаћу укратко да назначим аргументацију за проблем који је у подтексту ових рефлексија и односи се на преплитање ових варијабли.

- Ученици са јаче манифестованим димензијама имагинације, отворености духа и имагинативном антиципацијом, ефикасније су се сналазили у проблемској настави, што би нас могло водити закључку да постоје садржаји и стратегије које више погодују сасвим одређеном сложају когнитивних способности, односно врсти когнитивног стила. Стога се чини да ова кореспондентност когнитивног стила и дидактичких инструкција стицање знања може учинити ефикаснијим. Међутим, ми се не можемо зауставити на кореспонденцији когнитивног стила и дидактичких конструкција, као основи дидактичке ефикасности у смислу стицања знања.

- Постоји веза садржаја проблема и његове структуре (степен сложености проблема, односно структура његових елемената), с једне стране, и других фактора креативног учења (претходно искуство ученика, структура овога искуства), с друге стране. Различити садржаји и проблеми траже различите когнитивне приступе. Да ли то значи да когнитивни стил ученика треба развијати и обогаћивати за различите садржаје, проблемске ситуације и стратегије учења (Гојков, 2002).

Конструктивистичка парадигма о улози активне партиципације и/или интериоризација знања

Чак и ако прихватимо темељно полазиште конструктивистичке парадигме о улози активне партиципације у стварању, конструисању знања (директним искуством, сталном трансформацијом изграђених конструката уз помоћ или посредством интеракције с физичким или социјалним окружењем, а не директним поучавањем), и с тим прихватимо став конструктивиста да ученике треба више усмеравати ка изградњи властитог знања него на пасивно примање (што одавно већ није спорно), недостају аргументи да се тзв. курикулум учења утемељи само на активности усмерене ка ономе који учи, а не и на садржај. Има ли основа, или, да ли је стварно могуће настојање екстремних ди-

дактичара конструктивиста да се фокус интересовања са садржаја премести на схватање и доживљај појмова од стране ученика? Или су у праву дидактичари који сматрају да исту пажњу треба поклонити текућим идејама ученика и томе како се оне мењају, колико и структури знања које ученици усвајају? Да ли је занемаривање садржаја у конструктивистичкој парадигми заиста добило статус педагошког опредељења или се овај утисак стиче на први поглед? Ученик учи из више извора, уводи се у ситуације које укључују претходне концепције знања и омогућују различите реакције и одговоре, настава је усмерена на процес сазнавања у клими радозналости, размишљања, слободе и иницијативе ученика, уз употребу изворних података и примарних извора током интерактивног рада са предметима из окружења. Међутим, то не значи да је свеједно на којим се садржајима процес одвија, какве су претходне концепције, у каквом односу су неопходни појмови с другим појмовима у одређеном логичком систему појмова према општости. Поставља се питање шта са вишеструким релацијама међу појмовима, како овладати односима у постојећим системима појмова, стварати нове везе међу појмовима (односи супраординације, координације и субординације и кретање по вертикалној и хоризонталној димензији система) (Требјешанин и Лазаревић, 2000). Могу ли редослед усвајања знања и узајамне везе њихових елемената у настави бити у нескладу с излагањем знања у науци? Може ли се занемарити логика појмова, као садржаја наставе? Да ли ће се занемаривањем садржаја занемарити и развој научних појмова, а с тим и сâм развојни карактер наставе?

Налази истраживања подупиру потребу да се и о садржајима води исто толико рачуна колико и о другим факторима наставе (когнитивни стил, дидактичке инструкције) (Гојков, 1996). Интериоризација знања у настави је неопходна и значи усвајање и развијање екстерне делатности настале у интеракцији наставник–ученик, или ученик–ученик. Оне се преобраћају у унутрашње скраћене форме индивидуалног мишљења и остваривања (Цветковић, 1989).

Навешћемо неколико налаза претходно поменутих истраживања којима би се могла подупрети нека од постављених питања. Аналитичност и перцепција, независна од контекста као димензије когнитивног стила, кореспондирају с групом дидактичких инструкција које се односе на:

- издвајање основних обележја,
- навођење одређених карактеристика,
- навођење услова по одређеним критеријумима,
- образлагање (навођење битних својстава),
- издвајање аргумената за поткрепљење тврдњи,
- идентификација заједничких детерминанти.

Резултати неких истраживања показују да аналитички когнитивни квалитети ученика имају значајну улогу у задацима регистровања, класификације и реструктурисања. Ученици са перцепцијом условљеном контекстом тешко разлучују делове од целине, теже решавају проблеме у којима је елементе требало одвајати од целина и поново их укомпоновати у схему међуодноса и обратно. Међутим, ученици са перцепцијом независном од контекста способни су да мењају своја опажања и мишљења, лако издвајају основна обележја, битне услове и својства, проналазе аргументе, идентификују заједничке детерминанте и сл. Имагинативно-аналитичка димензија когнитивног стила корелира с дидактичким инструкцијама чија се суштина односи на:

- измишљање начина којим би се утврдило присуство неке појаве,
- формулисање проблема,
- измишљање идеја за решавање проблема,
- замишљање својстава,
- извођење правила и закључака након анализа,
- извођење карактеристичних својстава.

Ученици, перцептуално независни од контекста у оквиру овог когнитивног стила, самостално формулишу проблеме, хипотезе и идеје за њихово решавање и проверу, изводе правила, проналазе примере као потврде тврдњи, проналазе услове за неку појаву, додају појмове по одређеним критеријумима.

Дакле, мешовита усмереност мишљења дошла је до изражаја у дидактичким инструкцијама које су од ученика захтевале измишљање начина решавања проблема и идеја. Ученици са имагинативном димензијом когнитивног стила били су успешни у задацима који траже ослобађање од уобичајеног, измишљање нових поступака у току решавања задатака, дакле, откривања новог измишљањем. Ослобађање од стереотипних решења у задацима такође се јавља као индикатор имагинативних димензија когнитивног стила. Међутим, за стваралачко учење, поред когнитивног стила, значајни су и други фактори, као што су: инструкције, претходна знања, начин структурисања информација, њихова јасноћа и сл.

Ових неколико налаза, извучених из стотину сличних, говоре о томе да везе когнитивног стила и дидактичких инструкција нису једноставне, већ врло сложене и испреплетане с другим значајним аспектима наставе. Процес наставе регулише се комплексним сложајем фактора чији је значајан, али не и довољан фактор, сâм облик инструкције. Спољашњи и унутрашњи чиниоци не делују изоловано, него се налазе у јединству. Дидактичке инструкције код ученика споља подстичу сазнајне активности (суђење, апстраховање, компарација, уопштавање и др.), које у зависности од фонда знања и степена овладаности сазнајним активностима (интелектуалним умењима и способностима њиховог преношења на различите ситуације – метакогниција), као и степена сложености проблема, остварују јединство од кога зависи јасно сагледавање и увиђање проблема и чињеница, њихово посматрање са различитих становишта, у односу на различите аргументе и делатности, са спретношћу која захтева схватање новог, са неопходном флексибилношћу према променама перспектива и вредности и са могућношћу да своје мишљење и схватање образложе и документују.

Поменути значај структуре знања, односно информација које ученик поседује и оних које стиче, у директном је односу са откривањем веза између по значењу различитих идеја, откривањем сличности и разлика између ових идеја и вршења њихове интеграције. Дакле, за везу нових садржаја са постојећом когнитивном структуром, односно за покретање когнитивних активности, значајна је, поред когнитивних структура, односно когнитивног стила, и структура знања. Суштина ове констатације је већ уважавана у истраживањима (Квашчев, 1977) која су развијала хеуристичке и алтернативне моделе учења, индивидуализујући моделе за поједине категорије ученика. О неопходности уважавања ступњева садржаја у процесу учења говорио је и Брунер. Степен познавања садржаја који се уче мора једнако бити узет у обзир као и ниво развоја на коме се ученик налази. Друга истраживања су констатовала да учење може бити олакшано рефлексивним или у неким случајевима импулсивним когнитивним стилем, у зависности од типа градива које се учи (Лазаревић, 1989). Постоје истраживања која потврђују значај врста когнитивног стила за учење појединих области и наставних предмета (математика – изражена зависност од контекста, као и неаналитични приступ димензије су когнитивног стила које ометају ефикасност у математици).

Друго питање које из овога произлази односи се на организациони аспект наставног рада. Трагање за смислом и значењем, као значајна одредница конструктивистичког приступа учењу, подразумева да се сагледа и процени угао из којег ученик посматра проблем, те да се онда усмерава ток наставе ка жељеном циљу.

Претходне констатације о значају садржаја при усвајању појмова не би требало посматрати одвојено од начина на који се знања усвајају. Савремени дидактички модели (попут алостеричног) усвајања знања ослањају се на ученика; он је сопствени »менаџер« (Гојков, 2002). Усвајање се одвија као проширивање претходног знања превладавањем супротности. У разумевању нове идеје полази се од постојећег знања, уз коришћење јединствених алатки – сопствених концепција. Кроз систем анализе ученици интерпретирају ситуације које доживљавају и дешифрирају различите податке на које су концентрисани током учења.

За ове моделе је карактеристично да сматрају да се учење јавља тек када ученици »удаљек« менталне структуре од својих претходних концепата. Тада се њихова претходна ментална структура дубоко трансформише. Нове концепције замењују старе, модификујући претходну мрежу, систем чињеница, појмова и значења. Тада ученик постаје конструктор сопственог знања, односно производи нова значења, којима настоји адекватније да одговори на постављена питања. У конструкцији нових значења, до кога не долази аутоматски, значајно је претходно знање у које се интегришу нове информације. Зато није свеједно шта ментално стоји на располагању у покушајима дешифровања реалности. Изазови (садржаји, питања, задаци, информације) треба да буду тако дозирани и конципирани да подстакну постојеће концепције да тако руководе менталним процесом који филтрирајући реалност доводи до нових одговора и сазнања.

Доступна литература мало се бави местом и улогом садржаја као алатке у дешифровању реалности, реорганизовању информација, обогаћивању значења. Изгледа да је далеко више пажње посвећено, рецимо, процесима саморегулације и механизмима учења (елаборација и слично). Улога менталне мреже која се мобилише и која повезује учеников концептуални оквир са информацијама које су прикупљене, ставља се по правилу у други план. Редослед података је, дакле, у другом плану. Многи аутори данас већ наглашавају потребу да читав систем знања, уткан у разредни курикулум, уважи сазнање да учење није кумулативан процес, а стицање знања само низ операција које изазивају постепену и систематску менталну трансформацију у којој је довољно да је оно за ученика изазов.

Степен разумевања и правац размишљања ученика јесу основа за даље планирање дидактичких инструкција. Ово се уклапа у изјаву једног од водећих конструктивиста, Ернеста вон Гласерсфелда: »Конструктивисти не тврде да је њихово учење изазвало земљотрес на пољу едукације. Они само по-

кушавају да понуде солидан концепт за неке ствари у настави које су инспиративни наставници до сада и сами чинили и без теоретске основе.« Али, поставља се и питање улоге садржаја по себи као и до које мере је могуће уважити захтев за индивидуализацијом на онолики број начина колико когнитивних стилова имамо у групи? Индивидуализација – да, али до које мере?

Утисак је да су се у размишљању и аргументацији, уместо разјашњавања наметале слике комплексности дидактичке сцене, унутрашње испреплетаности система наставе, чија логика не трпи поједностављивања. *Занемаривање*, или *остављање* по страни једног од фактора, или *пренаглашавање* других, битно дестабилизује систем и тиме га задржава само у сфери теоријски могућег, док га *пракса* готово увек брзо демантује.

Литература

Гојков, Г. (1996): *Когнитивни стил у дидактици*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Гојков, Г. (2002): *Прилози постмодерној дидактици*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Квашчев, Р. (1977): *Примена теорије учења у области наставе и васпитања*. Београд: Привредно-финансијски водич.

Лазаревић, Д. (1989): »Школско учење и когнитивни стил«, *Зборник 22 Института за педагошка истраживања* (120–123). Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Стојнов, Д. (2002): »Нормализација и васпитање: репресија природне хармоније или еманципација дисхармоније перспектива«, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34 (30–48). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић (2000): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цветковић, Ж. (1989): »Садржај наставе и развијање мишљења ученика«, *Зборник 22 Института за педагошка истраживања* (98–106). Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Grozdanka Gojkov

**PLURALISTIC COGNITIVE STYLE:
TOLERANCE OF INDIVIDUALITY OR SOMETHING ELSE**

In didactics, postmodern thinking has emphasized the appeal for adapting to pluralistic life styles i.e. cognitive functioning. This means that didactics should be searching for individuality instead of identity. The defense from one-track mind, from prevalence of rational mind, as a distinguishing mark of postmodern didactics, demands in its essence imagination that cultivates new subjectivity. The paper discusses the issue of relationships of three basic factors of teaching: didactic instructions, cognitive style, and teaching content. The recognition of pluralistic cognitive style, as a tolerance to disharmony, is pointing out some new issues, such as: does postmodern recognition of pluralistic style imply the possibility of tolerance to individualization or something else; can lesser expressed features of cognitive style be also provoked in students; does pleading for emancipation of co-existing multitude of prospects and tolerance to disharmony in the long-term harmonization mean arriving at an average in the long run; what about developmental aspect of cognitive style; can neglecting of the importance of content in teaching process be considered a mark of constructivist didactic paradigm; what about multiple relations among concepts, how can their relations be mastered?

Key words: pluralistic cognitive style, tolerance of individuality, constructivism, teaching content.

У овом Зборнику аутори се залажу за један широко схваћен концепт толеранције. Они претежно преферирају активну концепцију толеранције која подразумева управо уважавање различитости, док мање аутора заступа гледиште о толеранцији као трпеливости. У појединим радовима добро се експлицира и треће схватање толеранције као богатство различитости, тј. вредности по себи. Рефлексије Резолуције УН о толеранцији, усвојене пре десетак година, могу се идентификовати у неким прилозима, што додатно појачава и апликативну страну Зборника. То значи да се радови не исцрпљују искључиво у разматрањима теоријских садржаја, већ у случају већине аутора имају и практичне импликације, важне за наше друштво у овом моменту. Зборник стога представља и својеврстан водич идеја за промену праксе у образовном систему, али и у друштву уопште.

Др Драгомир Пантић (из рецензије)

Монографија обрађује проблем који је у нашој средини актуелан, значајан и изазован, јер се проблему индивидуализације наставе приступа из новог угла, посматрајући га у ширем друштвеном контексту као проблем демократизације друштва. Радови које садржи монографија непосредно су повезани са текућом реформом школе. Теме представљају новину у нашој стручној и научној литератури и њиховим избором Институт за педагошка истраживања потврдио је да је једна од ретких установа у нас која улаже напор да систематизује нове научне информације и да их учини доступним широј стручној и научној јавности.

Др Слободанка Гашић-Павишић (из рецензије)

ISBN 86-7447-046-7



9 788674 470466