

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

CIP – 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

Најважнија питања у проучавању стицања знања у настави су: од чега се почиње, како тече индивидуални развој деце и којим темпом. Откривање повезаности, нарочито степена повезаности, између способности учења и организовања наставног процеса, у коме се мора водити рачуна о индивидуалним особеностима ученика, доводи до унапређивања индивидуалног развоја ученика.

У литератури постоји велики број теорија и модела који на различите начине објашњавају како природу процеса сазнавања тако и природу индивидуалног развоја детета. Али, у нечему ипак постоји сагласност. Стицање знања у настави је динамичан процес који се одвија у интеракцији активног ученика и школске средине, која је променљива. Инсистира се на томе да се у том процесу мења и ученик, као сазнавалац, зато што информације које учи реструктурише и трансформише на индивидуалном плану. Главни извори који помажу разумевању процеса сазнавања у настави су, прво, теорије учења, теорије мишљења, развојне теорије и теорије социјалне психологије и, друго, подаци који потичу из великог броја истраживања у којима се описује и анализира сама настава.

У садашњим условима све је присутнија забринутост због тога што школе не образују децу на прави начин. У питању је недостатак знања из основних предмета (природних, друштвених наука, математике и језика), а чак је и већа забринутост због тога што се у току школовања не води довољно рачуна о индивидуалним особеностима ученика. Стога је неопходно, једнодушна је тврдња, да се у наставном систему обезбеде услови за спровођење индивидуалног приступа. У новијим истраживањима појављују се дилеме око тога шта чини суштину индивидуалног приступа. Без разрешавања те дилеме, било који педагошки утицаји могу остати без очекиваног ефекта. Тако, на пример, у последњих десет година све се више сматра да основу индивидуалних особености деце чине физиолошке особености мозга и нервног система. Питање реализације индивидуалног приступа ученику није само педагошко-психолошки проблем већ је и озбиљан методички проблем за све наставнике. Штавише, иако наставник добро зна индивидуално-типолошке особености свих својих ученика (типови нервног система, перцепција, памћење, мисаона делатност), њему предстоји да разради различите типове индивидуалног приступа у чему му додатно отежава велики број ученика у разреду. Затим, ту је и проблем временске ограничености обраде одређених тема, као и проблем оцењивања (стандардна контрола). У реалној школској пракси избор наставних метода је углавном условљен особенешћу наставног садржаја и типа часа. Ниједна од постојећих методика, изузев декларативних препорука, не бави се методама које узимају у обзир индивидуалне потребе ученика. Осим тога, проблем представља и брзина прелажења наставних садржаја, унапред одређена програмима, без могућности да наставник врши корекције према индивидуалним особеностима ученика. Чињеница је да се брзина стицања знања и постигнућа значајно разликује међу ученицима, па ипак, свака нова тема затиче све ученике на скоро истом сазнајном нивоу са којим започињу нови задатак учења.

Индивидуализација наставе заснива се на следећем. Прво, оријентација на ниво постигнућа ученика – зависно од успеха учитељ планира врсту задатака и темпо напредовања. Оваква оријентација се не заснива на индивидуалним особеностима појединца, већ на успеху који ученици постижу – одлични, просечни, слаби. Друго, оријентација на процесуалну делатност ученика. Ово значи да наставник не води рачуна само о постигнутом резултату, већ и о процесу стицања знања. Такав облик индивидуалног приступа се много мање истражује у постојећој пракси, пре свега због тога што не постоји могућност дијагностицирања типолошке особености деце у »масовној« школи. Другим речима, тај приступ, који се сигурно може назвати индивидуализованим, није разрађен ни са психолошког ни са педагошког становишта. Наиме, још увек не могу да се дају јасне препоруке – какве индивидуално-типолошке особености детета је неопходно узимати у обзир при планирању и усвајању конкретног предметног садржаја. Још је неразумљивије – како то радити у условима разредно-часовног система (један уџбеник, нормативна контрола резултата итд). Очеvidно је да реализација индивидуалног приступа на нивоу процесуалних карактеристика наставне делатности захтева разраду дидактичке концепције у којој би били разрађени критеријуми за рад са ученицима који имају тешкоће у учењу и праћењу наставе. Све се више указује на то да индивидуалне особености нервног система значајно утичу на процесуалну страну наставне делатности. Учитељ може да запази природна индивидуална типолошка својства, као што је степен издржљивости, односно радне способности нервног система. Сматра се да се деца млађег школског узраста одликују

појачаном пријемчивошћу, импулсивношћу и реактивношћу нервог система, што доводи до таквих форми понашања која указују на померљивост нервног система, која се узрастом мења.

Истраживања показују да најочљивије особености деце са slabим нервним системом у противуречности су са уобичајеним наставним методама (на пример, често смењивање облика делатности на часу је врло тешко за децу са slabим и инертним нервним системом). Разлог је у томе што деца са slabим нервним системом брже троше резерве снаге и промена делатности за њих није одмор, већ ново напрезање. За децу са инертним нервним системом јачина инертности нервних процеса онемогућава прелажење са једног на други вид делатности у брзом темпу. При томе, наставник не треба да закључи да су та деца предодређена да заостају у учењу и праћењу наставе. Напротив, уколико се искористе њихови позитивни квалитети, применом одговарајућих наставних метода, њихов успех ће бити исто толико добар као и успех деце са »јаким« нервним системом.

Укратко ћемо размотрити позитивне стране неуродинамике деце са slabим нервним системом и инертне деце које им омогућавају не само постизање доброг успеха већ и напредовање у учењу у односу на децу са »јаким« и покретљивим нервним системом. Оваква деца воле да раде континуирано, корак по корак овладавају задатком. Стога су за њих одговарајући услови следећи: унапред планирање сваке етапе учења, редоследа и постепеност. Они ефективно и са задовољством раде ако унапред знају шта треба да раде. Затим, таква деца су склона да сама планирају предстојећу делатност, због чега, како показују истраживања, могу оптимално да организују и распореде своје снаге до постизања коначног решења. Оваквим планирањем рада (класификација, категоризација, трагање за систематичношћу и повезаношћу) деца са slabим нервним системом могу да проникну у дубље односе и везе наставних садржаја.

Деца са инертним нервним системом налазе се у још сложенијој ситуацији у школи, с обзиром да им је потребно знатно више времена и другачија настава у односу на рад са другом децом. Сматра се да таква деца поседују позитивне психолошке особености и да уз другачије приступе могу да раде успешно. Истраживања показују да је за њих карактеристично споро нарастање активности које се, потом, учвршћују. Реч је о својству саморегулације, која се одражава и на учење и на ниво постигнућа. Карактеристично је да су ова деца пажљива на часу, на почетку раде по упутствима наставника а потом се осамостаљују. Код њих је боље развијено дугорочно памћење због начина стицања знања. Такође, њима више »лежи« индивидуални начин рада, а не онај који зависи од разреда и наставника, зато што им је тешко да прате темпо којим се ради у одељењу. Што се тиче обима рада, они постижу исте резултате као и остали ученици, али им је потребно више времена и да раде својим темпом.

Ако упоредимо ове позитивне црте деце с инертним и slabим нервним системом, могуће је издвојити три опште карактеристике: (1) спор темпо умног рада, (2) неопходност рада у складу са сопственим темпом (самостално организован режим пауза и активности), (3) неопходност јасног планирања обима рада – одакле и докле – што омогућава детету да се припреми за одређену динамику и одређени оптимални режим рада.

Обучавање те деце у условима класичног разредно-часовног система, где преовлађује фронтални метод рада и јединствен темпо, није у складу са њиховим индивидуалним потребама. То су, уједно, и главни разлози због којих таква деца показују неуспех.

Шта би се могло препоручити наставницима? Пре свега, треба израдити посебан систем задатака и вежби у оквиру наставног програма. Да би се то урадило треба решити проблем индивидуалног приступа у настави и то путем структурисања наставног садржаја, без суштинске измене тог садржаја. Квалитет таквог структурисања задатака зависи од методичких вештина наставника. Ученику треба показати цео материјал разрађен у виду индивидуалних задатака, при чему се не одређује опште временско ограничење (пружа се могућност враћања на садржај рада, што код деце изазива осећај задовољства). Та могућност учествовања у припреми задатака доводи до стварања позитивног односа према наставном предмету, позитивног самопроцењивања и развоја самосталности. Тако, на пример, ученик који постиже лош успех из неког предмета – негативно процењује своје способности, односно очекује неуспех. Друга значајна препорука за наставнике односи се на неопходност формирања самосталности ученика у процесу учења, при чему се велики значај придаје изради домаћих задатака зависно од индивидуалних особености ученика. У прво време могу се задавати домаћи задаци с посебним захтевима (индивидуални рад, на свој начин, својим темпом). Пажљивим и добронамерним посматрањем и праћењем процеса и резултата рада, наставник процењује који су садржаји најтежи за појединце у оквиру наставног предмета. Индивидуални режим проверавања и оцењивања знања омогући ће ученику да се враћа на задатке све док не постигне виши ниво. Све ово указује на то да стварање компензационих механизма и програма захтева више времена и методичку вештину наставника, зато што је ретко да само дете постигне самосталност у раду. Овакво ангажова-

ње наставника нарочито је важно на млађим узрастима на којима се деца уче да уче, што се даље преноси (генерализује) у старијим разредима.

Да закључимо. Теоријске анализе и емпиријска истраживања могу да укажу наставницима на то како да помогну ученицима да превазиђу тешкоће у процесу сазнавања. Помагање ученицима да превазиђу своје тешкоће јесте најважнији циљ наставе. Све је присутнији захтев да се у настави створе услови за подучавање ученика са различитим педагошким и психолошким особеностима. Тако се једна од особености односи на квалитет нервног система, али особености се могу тицати и емоционалне стабилности, неуротичности, позитивног или негативног појма о себи, анксиозности, агресивности, интроверзије итд. Међутим, резултати истраживања нису једнообразни. Тако, на пример, с једне стране, нека истраживања показују да анксиознији ученици имају лоша постигнућа, док, с друге стране, резултати других истраживања показују да анксиозност корелира са изузетним постигнућем. Неки аутори говоре о социјалној и културној депривацији као факторима који утичу не само на успех ученика, већ и на развој њихових интелектуалних способности. Сматра се да за децу из ове групе треба организовати не само адекватну наставу за образовање социокогнитивних вештина већ треба стварати и услове за развој и повећање њихових језичких и интелектуалних способности (Акимова и Козлова, 1992). Ту је и фактор породице, па се показало да је заостајање у постигнућу повезано с материјалном и културном депривационом породице.

Чини се да постоји усаглашеност ставова у постојању великог броја узрока успеха/неуспеха ученика. Међутим, систематизације и класификације су веома различите, при чему се често дешава да једну категорију чине различите појаве (мешају се нивои у заостајању и узроци таквог заостајања). Често се различите појаве не диференцирају, односно тумаче се као истоветне. Када је реч о узроцима успеха/неуспеха треба имати у виду два нивоа изучавања – теоријски и практични. Сасвим је сигурно да је неопходно изучавати и идентификовати опште категорије успеха/неуспеха, али у пракси увек треба полазити од индивидуалних особености ученика. Конкретни узроци заостајања ученика не морају да се поклапају са општим. У односу на спољашње утицаје, дете се понаша као субјект – индивидуалност, и не мора да реагује на очекивани начин. Односно, дете својом активношћу прима али и мења објективне ситуације у којима се налази. Емпиријска истраживања проблема успеха/неуспеха обично се везује за промене у физичком, емоционалном, социјалном и интелектуалном развоју. У оквиру ових проблема могу се поставити многобројна питања и то почев од порекла и развоја менталних структура, па до изучавања индивидуалних разлика и особености.

Литература

- Акимова, М.К. и В.П. Козлова (1992): *Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход*. Москва: Знание.
- Белошистая, А.В. (2001): Обучение математики с учетом индивидуальных особенностей ребенка, *Вопросы психологии*, 116–123.
- Bloom, J.W. (1990): Contexts of meaning: young children's understanding of biological phenomena, *International Journal of Science Education*, Vol. 12, 549–561.
- Brown, J.S., A. Gollins & P. Duguid (1989): Situated cognition and culture of learning, *Educational Researcher*, Vol. 18, 32–42.
- Милановић-Наход, С. (1995): Стицање знања у настави и развој мишљења, *Сазнавање и настава* (75–94). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Чуприкова, Н.И. (1990): Принцип диференциации когнитивных структур в уметвенном развитии, обучение и интеллект, *Вопросы психологии*, No. 2, 31–35.
- Шарановић-Божановић, Н. (1980): *Могућност утицања на когнитивни развој ученика који показују неуспех*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

TEACHING AND STUDENTS' PERSONAL TRAITS

The paper considers the relationship between teaching and child's personal development. The authors pointed to a great number of theories and studies where both the nature of cognition in teaching process and that of child's personal development had various interpretations. Also, it was pointed to the disadvantages of the grade-class system in students' achievement/failure. The basis of children's personal traits was discussed as well as the latest orientation to studying how the characteristics of the nervous system affect achievement/failure. Especially, positive effects of neuro-dynamics were considered in respect of individual approach in teaching. Recommendations for developing a compensation program were given to teachers. By conforming to individual approach in teaching, they should develop a special system of tasks and exercises in such programs, structuring teaching content upon student's individual needs and strengths, without basically changing the content. It is important for students to participate in developing those tasks, thereby creating provisions for a positive attitude to a school subject, to themselves, and to developing independence in learning. Mastering of teaching content is not time limited, going through the teaching content again is possible, which produces the feeling of happiness in children.

Key words: individualization of teaching, student's traits, learning difficulties, teaching methods, structuring of 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