

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.; 21cm.

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

Керол Ц. Мејкер

Универзитет у Аризони, Тусон

КРЕАТИВНОСТ, РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА, ВИШЕСТРУКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И РАЗЛИЧИТОСТ

Деца су данас другачија, рађају се у свету који се у великој мери разликује од оног какав је био пре десет година. У многим земљама, нажалост, педагози и психолози још увек користе инструменте као што су тестови интелигенције конструисани почетком 20. века, а који су веома мало измењени до данас. Промене се дешавају великом брзином тако да ми, као педагози, више не можемо да усмеримо пажњу само на тестирање или проширивање знања и развијање појединачних вештина. Уместо тога, морамо да подучавамо децу како да користе своје природне способности за прикупљање и обрађивање информација – како да мисле постављањем питања и решавањем сложених проблема. Истраживања која се данас врше показују да можемо да идентификујемо, подржимо и повећамо ове природне способности допуштајући детету да их користи за ефикасније учење (Maker, у штампи; Taetle & Maker, на рецензији). Педагози морају да обезбеде деци и младима избор и да заједно са њима долазе до решења сложених проблема са којима се народи у свету у којем живимо суочавају у све већој узајамној зависности.

У овом чланку биће изнета нека искуства у примени модела DISCOVER, јединственог модела за оцењивање и развијање способности решавања проблема уважавањем различитости у погледу надарености и талента људи припадника свих култура, језика, народа, узраста и окружења. Примери из наставе и оцењивања биће приказани заједно са резултатима тринаестогодишњег истраживања као подршка поруци о променама које треба да извршимо у нашим образовним системима.

Креативност, решавање проблема
и вишеструка интелигенција – интегрални приступ

Пројектом DISCOVER (Discovering Intellectual Strengths and Capabilities while Observing Varied Ethnic Responses) моја колегиница Ширли Шивер и ја започеле смо истраживање о могућности примене Гарднерове (Gardner, 1983, 1993) теорије вишеструке интелигенције. Теорија је изузетно занимљива због идеје да код људи може да постоји не само једна већ више интелигенција. Теорија такође укључује један значајан концепт, а то је да се иста интелигенција може другачије испољавати у зависности од културе којој појединац припада и њене перспективе. За нас је била једнако значајна чињеница што је Гарднер дефинисао јасне и чврсте критеријуме којима се могу одредити и дефинисати границе између сфера и подручја која је био спреман да означи као »интелигенције«, а такве »интелигенције« имају како практично тако и теоријско значење.

Најзначајнија Гарднерова идеја, која је код нас изазвала највише узбуђења, била је његова општа дефиниција интелигенције: »Интелектуална компетенција човека мора да укључи низ вештина решавања проблема које омогућавају појединцу да разјашњава праве проблеме и тешкоће... такође, мора да укључи потенцијал за налажење или креирање проблема, чиме се поставља темељ за стицање нових знања« (Gardner, 1993: 60–61). Гарднер нам је овом дефиницијом омогућио да сагледамо интелигенцију на другачији начин од оног са почетка 20. века када се отпочело са конструисањем тестова интелигенције. Сада смо могли да посматрамо »интелигенцију« и »креативност« као две стране истог, а не два различита конструкта! Полазна основа наших истраживања био је рад двојице истраживача, Гецела и Чиксентмихаљија (Getzels & Csikszentmihalyi, 1967), који су извршили категоризацију проблема (изазова) према количини информација коју пружа или зна особа која излаже проблем или од које се очекује да реши проблем. Ово је, у основи, континуум ситуација решавања проблема који почиње са »најзатворенијим« и завршава се са »најотворенијим« проблемом. Схема коју су направили Гецел и Чиксентмихаљи обухвата три типа проблемских ситуација. Ми смо најпре додали још два типа да бисмо попунили празнину између првог и трећег типа, а недавно смо додали још један тип (Maker & Schiever, у штампи; Schiever & Maker, 1991, 1997).

Да бих повезала ову идеју са конструктима »креативност« и »интелигенција«, извршила сам испитивања различитих тестова за мерење интелигенције и креативности, при чему сам утврдила да највећи број тестова интелигенције (као и тестова постигнућа и критичког мишљења) укључује само проблеме Типа I и II – проблеме са коначним решењем. Решавање проблема Типа I, на пример, има јасно дефинисан проблем, познат метод решавања проблема и тачно решење. Особа која решава проблем мора да примењује исправан метод да би стигла до исправног решења проблема. Сви тестови, на другој страни, осим једног теста креативности, укључују само проблеме Типа IV и V – проблеме са отвореним решењем. На пример, Тип IV проблемских ситуација има јасно дефинисан

проблем, али се може решавати на неколико начина и има неколико решења. Тип V проблемских ситуација има јасно дефинисан проблем који се може решавати на неограничени број начина и може се наћи неограничени број решења. Код Типа V број адекватних начина решавања и долажења до решења проблема је ограничен само маштом и знањем особе која решава проблем. Стога верујем да су истраживачи направили вештачку разлику између креативности и интелигенције процењујући их коришћењем различитих типова проблема. Нажалост, проблем са најотворенијим решењем, онај код кога особа која решава проблем мора прво да дефинише проблем који треба решити, не користи се ни у једном тесту креативности који се данас примењује, иако он чини значајан део истраживања области креативности.

Кључна замисао истраживања и практичне примене пројекта DISCOVER јесте да не постоји разлика између интелигенције и креативности, већ су обе прилагођени, адекватни одговори на различите врсте изазовних ситуација. Такве ситуације су често резултат различитих циљева појединца који износи проблемску ситуацију. У школској средини наставник математике може да жели да утврди да ли је ученик научио математичке чињенице, тако да ученику задаје да реши проблем: $3+5=?$ (проблем Типа I ако дете зна да сабира). Други наставник математике можда жели да зна да ли ученик уме да размишља на различите начине приликом израчунавања површине четвороугла чије су странице 4×9 инча, те задаје ученику да реши проблем Типа III. У дискусији о тероризму, наставник друштвених наука може да жели да види како су ученици научили да сагледавају светске догађаје из различитих перспектива, па тако може да тражи од ученика да идентификују (и објасне) све начине и решења која им падају на памет а које је председник могао да примени после терористичких акција 11. септембра 2001. године – проблем Типа IV. Затим би могао да тражи од ученика да се одлуче за најадекватније методе и најефикаснија решења, и ово би још увек био проблем Типа IV – докле год ученици имају слободу да се одлуче за методе и решења за која верују да су најбоља, а не да покушавају и погоде шта је наставник желео да закључи.

Опет, неки други наставник друштвених наука може да жели да утврди у којој мери његови ученици умеју да примене технике решавања друштвених проблема којима их је подучавао, па им даје новински чланак о једном скорашњем актуелном догађају и тражи од њих да идентификују и потом реше оно што сматрају најважнијим проблемом за ситуацију описану у чланку – ситуација решавања проблема Типа VI. С друге стране, у некој компанији послодавац може да има потребу да реши проблем особља, па окупља све запослене да изнесу своје идеје, потом формира одбор који треба да појасни проблем, развије метод решавања проблема и реши га! Оваква ситуација решавања проблема из »стварног живота« представља типичну проблемску ситуацију Типа VI.

У свакодневном животу већина нас решава различите проблеме (суочава се са различитим изазовима) због чега смо установили континуум проблема да бисмо на њега скренули пажњу. Сви користимо способности конвергентног мишљења за решавање одређених проблема и способности дивергентног мишљења за решавање других проблема. Понекада користимо дивергентно и конвергентно мишљење истовремено са вештинама евалуације да бисмо донели одлуку које решење од свих једнако привлачних треба да применимо. Данас сам већ решила низ различитих типова проблема. Провела сам доста времена на »затвореном« крају континуума тражећи *један* адекватан метод одобрења за продужетак боравка гостујућег професора, па сам тако покренула ланац догађаја који ће резултирати решавањем проблема на једини могући начин! На »отвореном« крају континуума почела сам да пишем овај чланак. Имала сам само списак општих захтева: требало је да чланак има исти наслов као онај који сам поднела за конференцију (*Креативност, решавање проблема, вишеструка интелигенција и различитост*); да има обим од 13000–15000 карактера; утврђену структуру: увод, приступ проблему, резултати, закључак и препоруке; да буде истраживачког или практичног карактера; и био би објављен у књизи чији ће наслов бити *Уважавање различитости и образовање*. Да бих решила овај проблем, нисам могла да се ослоним само на знање и искуство, већ сам користила дивергентно мишљење и вештине креативног мишљења да бих приказала истраживање и практично искуство на један нов начин и из новог угла чиме сам избегла понављање значајних делова из раније објављених радова. Морала сам да извршим евалуацију мојих креативних идеја и напишем чланак тако да одговори задатим критеријумима и личним стандардима квалитета. Морам да признам да ме је ова проблемска ситуација са отвореним решењем много више забавила и испунила од тражења (и примене) адекватног метода за решавање проблема продуженог боравка гостујућег професора. Међутим, оба проблема су била подједнако изазовна!

У наставним ситуацијама сви типови ситуација решавања проблема су примерени и заиста чврсто верујем да сви типови ситуација решавања проблема треба да буду обухваћени курикулумом. Нажалост, превелики део образовања и васпитања усмерава се на представљање, решавање и евалуацију решења проблема Типа I и II при чему се ученицима не пружа прилика да се ухвате у коштац са

типovima проблема са отвореним решењима који ће чинити значајан део њиховог искуства у каријери. За ситуацију оцењивања такође су примерене све ситуације решавања проблема. И опет, нажалост, оцењивање сувише често обухвата само проблеме Типа I и II, што има за циљ да се утврди да ли ученици знају и умеју да примене једну одређену информацију, уместо да оно укључује проблеме Типа III, IV, V и VI чиме се утврђује коју информацију ученици знају и како умеју да је сврсисходно користе.

Истраживање модела за оцењивање и курикулум

У периоду од тринаест година колико је влада финансирала развој и евалуацију другачијег модела оцењивања и курикулума, а који се заснивао на интегралном приступу о коме је било речи, моје колеге и ја проучавали смо особе истакнуте као компетентне или високо компетентне у свих Гарднерових седам интелигенција. Дали смо им низ проблема, почевши од оних са отвореним до оних са коначним решењима, из области за које су били компетентни и из области за које су били високо компетентни. Снимали смо их камером док су решавали проблеме, а потом смо извршили анализу видео-

-траке. Затим смо са њима направили интервју који се односио на њихове стратегије решавања проблема и давања првенства типовима проблема. Израдили смо студије случаја компетентних и високо компетентних мушкараца, жена, дечака и девојчица и извршили поређења. Резултати су били фасцинантни и објављени су у часопису *Gifted Education International* (Maker, 1993). У наредном одељку укратко ћу изложити неке резултате.

У другој серији истраживања израдила сам са колегама план оцењивања према коме су мале групе деце решавале проблеме, од оних са коначним до оних са отвореним решењима, у области четири Гарднорове интелигенције – просторне, логичко-математичке, језичке и интерперсоналне. На предшколском нивоу процењивали смо свако дете појединачно, и укључили смо и кинестезијску и музичку интелигенцију. Према плану истраживања, приказали смо ове ситуације решавања проблема великом броју ученика (разликовали су се по матерњем језику, припадали су различитим културама, узрасту и срединама) и тражили смо од њих да идентификују ученике за које су веровали да су ефикасни, способни, отмени и да економично решавају проблем у свакој активности. Затим смо тражили од посматрача да опишу какво су понашање уочили код деце и да се више концентришу на понашања која се уочавају, а не на тумачења понашања. Пошто смо посматрали приближно 5.000 деце и нисмо уочили нова понашања, обавили смо категоризацију, класификацију и појашњавање понашања. Затим смо саставили контролну листу понашања коју посматрачи сада користе као помоћ при одређивању нивоа способности ученика за решавање проблема код пет врста активности као и за одређивање интерперсоналних способности у свим активностима. Резултате ових истраживања објавило је у неколико часописа више истраживача (Lori, 1997; Maker, 1992, 1994, 1996, 1997; Maker, Nielson & Rogers, 1994, 1997; Nielson, 1994; Rogers, 1998; Sarouphim, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002).

У трећој серији истраживања дали смо предност развијању курикулума и наставним стратегијама где су сви типови проблема и све интелигенције интегрисане у наставу академских садржаја. У сиромашнијим срединама са ученичком популацијом коју карактерише различитост, подстакли смо наставнике да испитају социјални и национални састав локалне заједнице којој припадају ученици које очекују да подучавају и да одреде кључне идеје и теме које би могле да се интегришу у учење различитих дисциплина. Пошто су идентификовали ове кључне идеје, наставници су израдили »матрицу проблема« која је укључивала активности за сваки тип проблема код сваке интелигенције. Ову матрицу проблема су користили при избору искустава у учењу примерених целој групи или да би обезбедили избор код појединачног искуства у учењу у специјалним центрима који су имали »алатке« за сваку интелигенцију (на пример, центар за просторну интелигенцију имао је прибор за ликовно изражавање, коцке за грађење, механичке предмете који се могу саставити и раставити, камеру, слике и друге материјале за конструисање). Наставницима сам помагала заједно са колегама у развоју стратегија управљања, доводили смо уметнике и друге стручњаке који су помагали у обогаћивању активности и избора, и помагали наставницима да изаберу или направе материјале које су користили у настави.

Затим смо истраживали ефекте развоја таквог курикулума поделивши наставнике у пет група према томе у којој су мери применили нови модел (на пример, наставник интегрише вишеструку интелигенцију самосталним избором врста материјала, расположивих/доступних алатки, активности према интересовању и способностима ученика; сарађује са ученицима на стварању средине за учење у чијем је средишту ученик, што подразумева учеников избор, сарађује на стварању флексибилног распореда рада и организовању група, стандардима понашања, дељења са другима, отворености и прихватања). Сагледавали смо разлике између наставника у погледу тога да ли примењују модел

курукулума у малом (оцена 1–1,5), средњем (оцена 2–3) и великом обиму (оцена 4 или 5). Упоредивали смо наставнике појединачно као и школе са вишим или нижим процентом наставника који у великој мери примењују модел курикулума – обратили смо пажњу посебно на креативност, постигнуће и резултате способности решавања проблема на основу оцењивања предвиђеног пројектом DISCOVER. Добијени резултати се још увек анализирају, неки су већ објављени док су други на рецензији (Taetle & Maker, на рецензији; Maker, 2001; Maker, Rogers, Nielson & Bauerle, 1996).

Резултати: каква је веза између свега изнетог и различитости

Један од првих резултата истраживања била је могућност потврде великог броја идеја које је Гарднер изнео у својој теорији. Идентификовали смо појединце са јасно израженим способностима у различитим интелигенцијама који су испољили основне способности које је Гарднер навео у својој теорији. Такође смо утврдили да испитаници користе неке веома опште стратегије решавања проблема које он није навео у теорији, као и да их користе у веома различитим областима интелигенције. Важна импликација добијених резултата јесте да се морамо посветити различитим способностима у учионици – како кроз различите начине оцењивања ученика тако и кроз различите начине подучавања.

Други значајан резултат је био да су појединци давали предност различитим типовима проблема, али, опште узев, највише су волели проблеме са отвореним решењима у областима у којима су били највише компетентни, а проблеме са коначним решењем у областима у којима су били најмање компетентни. У ствари, било је очито да како је појединац напредовао у решавању проблема од Типа I ка Типу VI у области у којој је био мање компетентан код њега је анксиозност расла, а како је напредовао од проблема са коначним до оних са отвореним решењима у области у којој је био високо компетентан његова мотивација и узбуђење су расли! Овај резултат има далекосежне импликације за наставу. Прво, за све ученике у свим областима интелигенције морамо укључити већи број проблема са отвореним решењима. За надарене, међутим, обавезно морамо да ставимо посебан нагласак на проблеме са отвореним решењима у областима у којима су они високо компетентни. Морамо уважити чињеницу да се ученици са различитим нивоима компетенције у различитим областима интелигенције у великој мери разликују по мотивацији као и нивоима способности.

Трећи важан резултат јесте да када смо вршили оцењивање на основу способности решавања проблема код вишеструке интелигенције, у циљу идентификовања надарених ученика, открили смо да велики број деце припада различитим културама, језицима и срединама, а таква деца иначе не би била идентификована применом класичних тестова интелигенције. Када се користе класични тестови интелигенције и постигнућа идентификују се припадници доминантне културе, који говоре доминантним језиком и потичу из социјалних и економских група средње класе и виших слојева средње класе. Оцењивањем применом пројекта DISCOVER идентификује се група чија су обележја паралелна са обележјима школе и заједнице. Верујем да се ефикасно откривање ученика из различитих средина постиже помоћу пројекта DISCOVER захваљујући томе што су укључене ситуације решавања проблема са отвореним решењима. За ове ситуације није од значаја да утврдимо да ли ученик зна неку информацију коју ми сматрамо битном (на коју често гледамо из перспективе сопствене културе и искуства), већ је од значаја коју информацију ученик зна и колико је ефикасно користи. Очигледан закључак јесте да се у откривању талентованих ученика не смемо ослањати само на класичне тестове интелигенције и способности. Такође је од значаја да се применом класичних тестова потцењују способности бројне деце која потичу из различитих средина. Због свега наведеног, у великом броју наставних ситуација мора се применити оцењивање које није класично.

Најзад, истраживањем модела курикулума утврдили смо да они наставници који у великој мери примењују разноврсне типове проблема, уважавају избор ученика и вишеструку интелигенцију, уважавају и подстичу различитост у учионици, на тај начин стимулишу креативност код ученика приликом проширивања знања и вештина. Ученици таквих наставника показивали су боље резултате у области креативног понашања, продукције и у учењу у односу на ученике наставника који то нису чинили. Осим тога, у школама (а) у којима је био велики проценат наставника који су у великој мери примењивали наведене принципе, (б) у којима је директор веровао у исте принципе образовања и (в) у којима су програми били усклађени са оваквим ставовима, код свих ученика резултати у учењу су се стално побољшавали! Када смо почели са применом пројекта, у једној од школа просечан успех у учењу општеобразовних предмета (читање, матерњи језик и математика) био је око 18%, а када је пројекат завршен просечан успех из ових предмета био је 60%. Импликације оваквог резултата сасвим су јасне: наставу морамо променити тако што ће она укључити вишеструку интелигенцију, разноврсност решавања проблема, ученички избор и уважавање индивидуалних разлика!

Литература

- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Getzels, J. & M. Csikszentmihalyi (1967): Scientific creativity, *Science Journal*, 3(9), 80–84.
- Lori, A.A. (1997): Storytelling and personal traits: investigating the relationship between children's storytelling ability and their interpersonal and intrapersonal traits, *Gifted Education International*, 13(1), 57–66.
- Maker, C.J. (1992): Intelligence and creativity in multiple intelligences: identification and development, *Educating Able Learners: Discovering and Nurturing Talent*, XVII(4), 12–19.
- Maker, C.J. (1993): Creativity, intelligence, and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness, *Gifted Education International*, 9, 68–77.
- Maker, C.J. (1994): Authentic assessment of problem solving and giftedness in secondary school students, *The Journal of Secondary Gifted Education*, 6(1), 19–26.
- Maker, C.J. (1996): Identification of gifted minority students: a national problem, needed changes and a promising solution, *Gifted Child Quarterly*, 40, 41–50.
- Maker, C.J. (1997): DISCOVER: problem solving assessment, *Quest*, 8(1), 3, 5.
- Maker, C.J. (2001): DISCOVER: assessing and developing problem solving. *Gifted Education International*, 15, 232–251.
- Maker, C.J., A.B. Nielson & J.A. Rogers (1994): Giftedness, diversity, and problem-solving, *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4–19.
- Maker, C.J., A.B. Nielson & J.A. Rogers (1997): Nadarenost, različitost i rešavanje problema, Zbornik 3 (45-74). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača
- Maker, C.J. & S.W. Schiever (in press): *Teaching models in education of the gifted* (3rd Ed.). Austin: TX: Pro-Ed.
- Maker, C.J., J.A. Rogers, A.B. Nielson & P.R. Bauerle (1996): Multiple intelligences, problem solving, and diversity in general classroom, *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 437–459.
- Nielson, A.B. (1994): Traditional identification: elitist, racist, sexist? New evidence. CAG Communicator, *Journal of the California Association for the Gifted*, 24(3), 18–19, 26–31.
- Rogers, J.A. (1998): Refocusing the lens: using observation to assess and identify gifted learners, *Gifted Education International*, 12(3), 129–144.
- Sarouphim, K.M. (1999): DISCOVER: a promising alternative assessment for the identification of gifted minorities, *Gifted Child Quarterly* 43(4), 244–251.
- Sarouphim, K.M. (1999): Discovering multiple intelligences through a performance-based assessment: consistency with independent ratings, *Exceptional Children*. 65(2), 151–161.
- Sarouphim, K.M. (2000): Internal structure of DISCOVER: a performance-based assessment, *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 314–327.
- Sarouphim, K.M. (2001): DISCOVER: concurrent validity, gender differences, and identification of minority students, *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 130–138.
- Sarouphim, K.M. (2002): DISCOVER in high school: identifying gifted minority students, *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 30–38.
- Schiever, S. & C.J. Maker (1991): Enrichment and acceleration: an overview and new directions; in N. Colangelo & G. Davis (eds.): *Handbook of gifted education* (99–110). Boston: Allyn & Bacon.
- Schiever, S. & C.J. Maker (1997): Enrichment and acceleration: an overview and new directions; in N. Colangelo & G. Davis (eds.): *Handbook of gifted education* (113–125). Boston: Allyn & Bacon.
- Taetle, L. & C.J. Maker (in review): The effects of the DISCOVER problem-solving arts-infused curriculum model on state-mandated standardized test scores, *Journal of the American Educational Research Association*.

Carol June Maker

Creativity, problem solving, multiple intelligences, and diversity

Children today are different, born into a world vastly different from the world that existed even ten years ago. Due to rapid changes, we, as educators, can no longer focus on testing or developing knowledge and isolated skills. We must teach children how to think through issues and solve complex problems. Educators must provide children with choices and join with them in creating solutions to the complex problems faced by the increasingly interdependent nations of the world. In this paper, I will share my experiences using DISCOVER, a unique model for assessing and developing problem solving abilities by recognizing the diversity of gifts and talents in peoples of all cultures, languages, nations, ages, and environments. The results of over ten-year research will support the message about the changes we need to make in our educational systems. Diversity includes many aspects of the individual and the society: varied languages, perspectives and experiences, different cultures and values, and perhaps most importantly, individual differences in abilities, talents, gifts, and motivations. By recognizing, respecting, honoring, and developing this diversity, we have greater potential as a society and as individuals, thereby increased possibility that we will reach workable and innovative solutions.

Key words: creativity, problem solving, multiple intelligences, diversity.

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