

УВАЖАВАЊЕ ИНДИВИДУАЛНИХ РАЗЛИКА МЕЂУ УЧЕНИЦИМА – ПУТ КА ЕФИКАСНИЈОЈ НАСТАВИ И БОЉИМ ОБРАЗОВНИМ ПОСТИГНУЋИМА УЧЕНИКА

Айсџиракџи: У раду се полази од чињенице да су уважавање разлика међу ученицима једног одељења и индивидуализација наставе постали педагошка неопходност. Анализирају се захтеви које пред наставника поставља овакав вид педагошког рада.

Кључне речи: индивидуалне разлике међу ученицима, индивидуализација наставног рада, идентификација, дијагноза, индивидуализована настава.

Један од битних узрока недовољне ефикасности наставе у нашим школама, која се најчешће показује у слабом успеху и лошим знањима ученика, свакако је недовољно уважавање индивидуалних разлика међу ученицима у настави. Сама идеја о уважавању разлика међу ученицима дуго се и тешко пробијала до потпуне афирмације, каже Ј.Марковац, по коме је „први корак у повећању успјешности наставе да наставници упознају величину и природу индивидуалних разлика у различитим аспектима ученикова развоја“ (Марковац 1970: 7). Тек када наставници престану гледати на разред као на хомогену групу и сматрати да су разлике међу ученицима незнатне, небитне за успешну реализацију наставе, идеја о индивидуализацији наставе и потреба да се разлике међу ученицима уважавају доживеће потпуно остварење које за сада „припада школи сутрашњице“ (Марковац 1970: 99). Амбициознија примена индивидуализације наставног рада јесте свакако ствар будућности, али само у оној мери у којој већ данас, под условима који владају, покушавамо да је примењујемо, систематски истражујемо и развијамо.

Колективна настава која се појавила у време када је, из економских разлога, дошло до потребе за масовним образовањем, представљала је радикални преокрет у односу на дотадашњи индивидуални начин поучавања. Велики број полазника у школама принудио је педагоге да изграде такав систем наставног рада који омогућава да један наставник истовремено поучава велику групу (30–50) ученика. Ученици су организовани у разреде и одељења, при чему се полазило од претпоставке да изједначени по узрасту, ученици располажу релативно приближним знањима, те да у том погледу представљају врло хомогену групу која ће равномерно напредовати. Суштина система симултане колективне наставе, дакле, није само да се ученицима постављају исти радни задаци и траже исти резултати, већ и захтев да их сви остварују

истим темпом, у истом времену, односно да сви ученици у савладавању наставних задатака иду „укорак“.

Међутим, и сам Коменски, који је конципирао, практично организовао и оставио нам у наслеђе разредно-предметно-часовни систем, указивао је на потребу уважавања ученикових могућности, захтевао да се поштује ученикова личност, изучавају дечије природне склоности и развијају његове способности за учење. „Учитель је дужан да се управља према ступњу ученикове пријемљивости, која расте према његовом узрасту. *Савршено неразумно постоји онај ко се не стара да учи ученике према њојме како они усвајају, већ како би он хтео*, јер снагама треба потпоре, а не гушења, а васпитач омладине, слично лекару, само је слуга природе а не њен господар“ (Коменски 1954: 27–29).

Оно што је евидентно, чак и при летимичном погледу на ученике једног одељења, је да се они између себе по много чему разликују. Узмемо ли у обзир најпре разлике које су физичке природе (конституција, висина, тежина, снага, боја очију, косе и др.), а које су и најлакше уочљиве, закључићемо да се разред никако не може дефинисати као *скућина ученика једнаке доби и једнаких знања*. „Недовољно познавање ученикова психичког живота стару је школу наводило на то да све ученике сматра једнаким“ (Марковац 1970: 96). У настави је доминирао фронтални рад подешен према хипотетичком просечном ученику (у погледу избора грађе, методичких поступака, темпа и ритма рада); целокупним радом руководио је наставник и усмеравао комплетну активност на часу – од њега су потицали сви захтеви, налози, задужења, а рад ученика сводио се на пасивно слушање, меморисање, преписивање са табле или бележење онога што говори наставник, уз повремено одговарање на наставникова питања. „Када су научници открили да се ученици битно разликују по знањима којима располажу, потребама, интересовањима, способностима, типу памћења, нивоу и врсти надарености, мотивацији, стилловима учења и менталном склопу личности, као и да ове разлике имају значајног удјела у токовима и исходима учења“ (Мандић 1995: 138), започео је научно заснован развој индивидуализације наставног рада и учења.

Основа за научно уверење да је индивидуализација наставног рада и пожељна и потребна у школама налази се у сазнању о природи човека, односно у чињеници да нема два иста жива бића, два иста ученика „који достижу циљ у исто време, који користе исту технику учења, који решавају проблем на идентичан начин, који поседују исти репертоар понашања, који су мотивисани за постигнуће истог нивоа, за постигнуће истог циља, који су у исто време спремни за учење, који имају исти капацитет учења, који имају исте интересе“ (Ђукић 1995: 54). Дакле, оставимо ли по страни разлике које су физичке природе, мада ни њих не треба потцењивати и занемаривати у настави, закључићемо да су разлике у развијености психичких својстава ученика (које нису непосредно уочљиве) много комплексније и имају знатно већу амплитуду, односно та својства могу да буду знатно изнад или испод просека.

Велики број истраживања у области менталног развоја ученика резултирао је чињеницом да у једном одељењу најмање има ученика који се могу убројити у категорију „просечних“. Због тога је идеја о организацији и извођењу наставе према мери „средњег ученика“ постала неодржива, а веровање да ће ученици подједнако успешно савладати градиво уколико им се исти садржаји, на исти начин, у исто време, истим методама, облицима и наставним средствима презентују, постало је педагошка илузија.

Истраживања су потврдила да разлике међу децом истог хронолошког узраста у менталним способностима могу бити јако велике. Тако се у категорији ученика хронолошког доба од 11 година „могу наћи дјеча с менталном доби од шест година као и она с менталном доби од шеснаест година“ (Марковац 1970: 11). Нема говора да се у настави таквим ученицима може приступати на исти начин и да им се могу постављати исти задаци и захтеви. Разлике у брзини менталног развоја условљавају и неједнако напредовање ученика у настави, тако да се у једном разреду истовремено могу наћи и ученици који би, захваљујући својим способностима, могли напредовати много брже, као и ученици чији ниво менталног развоја не дозвољава да се активно укључују у редовну наставу.

Настава „кројена по мери просека“ негативно утиче на обе категорије: ученици који су по својим способностима изнад просека ангажују своје потенцијале само делимично, нису мотивисани за веће интелектуалне напоре, јер постављене задатке решавају брзо и лако, на часовима углавном морају да чекају своје мање способне другове из разреда, па се досађују, олако схватају школу и школске обавезе, површни су, недостају им радне навике, упорност и систематичност у раду. Такви ученици обично стагнирају у свом менталном развоју, јер њихове потенцијалне могућности и капацитети нису довољно искоришћени, па се временом „утопе у мору разреднога колектива“ (Шимлеша 1969: 76). На другој страни, ученици чије су могућности недовољне за испуњавање наставних захтева и задатака, константно доживљавају неуспех и имају великих тешкоћа у савладавању градива. Њихови напори да испуне оно што се од њих очекује углавном су узалудни и не дају позитивне резултате, тако да постају несигурни у себе, малодушни, не могу да прате редовни ток наставе и губе интересовање за школу и учење. „Ученици који закључе да нису дорасли наставном разговору скројеном по мери најпаветнијих мире се с тим да само физички присуствују часовима“ (Баконљев 1982: 167) или „та њихова пасивност добија различите видове недисциплине“ (Петровић 1990: 182). Последице оваквог стања могу бити и извесни поремећаји у понашању и емоционалном животу ове деце (појава пркоса, агресивности, склоности ка лажи, губитка самопоуздања, повлачења у себе и сл.).

Разлике међу ученицима истог хронолошког узраста и истих менталних способности такође су изражене у степену развијености појединих способности – говорних, нумеричких, математичких, способности логичког резонувања, памћења, закључивања и др. Научници су доказали да и код ученика са

истим коефицијентом интелигенције (IQ) постоје велике разлике у развијености појединих менталних функција; наиме, „разлике у памћењу међу ученицима једнаких интелектуалних способности могу да иду до пет узрасних година“ (Вилотијевић 2000: 212). Када је реч о знањима ученика индивидуалне разлике такође су велике. Ученици једног одељења већ на почетку свог школовања располажу неједнаким предзнањима и у школу долазе са различитим инвентаром вештина и навика. „Многи од њих знаду већ и читати, понеки чак и пишу; многи не само да окретно рачунају већ имају и јасне појмове о бројевима и о неким рачунским операцијама, а неки међу њима не познају слова и не знају ни бројити“ (Шимлеша 1969: 78).

На разлике међу ученицима утичу и породична и друштвена средина, тако да је за психички развој детета значајно да ли је оно јединац или има браће и сестара, има ли оба родитеља, где су они запослени, чиме се баве, каква је њихов статус и ниво образовања, какве су им стамбене прилике, животни стандард, да ли је дете пре поласка у школу похађало дечији вртић и др. Ови и многи други услови делују на формирање ученикове личности како у позитивном, тако и у негативном смислу. „Формирани под различитим утјецајима и на врло различите начине, ученици истога разреднога одјељења доносе са собом у школу толико разноликих специфичности да се с много оправдања може устврдити да ни двојица међу њима нису идентични“ (Шимлеша 1969: 80). Ако се томе додају и, не мање важне, разлике међу ученицима у погледу мотивисаности за учење, међу којима су од нарочитог значаја мотив постигнућа, степен аспирације, мотив самопотврђивања и радозналости, развој личности се усложњава, а лепеза индивидуалних разлика знатно шири. Такође и особине у афективном и социјалном подручју као што су емоционална стабилност, добра интеграција личности, зрелост, сталоженост, вредносни систем, способност самоконтроле, отвореност за промене, неконформизам и друге, као и „њихов специфични склоп код сваког појединца, представљају додатне изворе индивидуалних разлика међу ученицима“ (Ђурић 1999: 265).

Имајући у виду циљеве, процес и резултате наставе, као и могућности и интересовања ученика, све набројане разлике међу ученицима можемо поделити на битне и небитне. Научници из различитих области који су се бавили истраживањима и проучавањем индивидуалних разлика међу ученицима давали су различите поделе и класификације. Дајући приоритет разликама које првенствено имају утицаја на ефикасност наставе и њене образовне исходе, наводимо поделу К. Кулиговске која све битније разлике међу ученицима групише у следеће категорије:

1. разлике у нивоу знања, вештина и искустава;
2. разлике у сазнајним могућностима и процесима (опажања, пажње, памћења, мишљења и др.);
3. разлике у интересовањима (променљивост интересовања и велика зависност између интересовања и ефеката учења);

4. разлике у раду и мотивисаности за учење;
5. разлике у здравственом стању и особеностима нервних процеса;
6. разлике у условима средине (рад и одмор код куће, утицај породице на мотивисаност за учење, обогаћивање појмова, подмиривање основних психичких потреба детета и др.)“ (К. Kuligowska, 1975; цитирано према: Ђорђевић 1979: 262)

Сазнања о индивидуалним разликама и њиховој изражености и чињеница да је сваки ученик слојевит и особен чине „педагошки процес деликатним у његовим структурама, комплексним и компликованим у процесу реализације и неизвјесним у исходима“ (Мандић 1995: 29). Они налажу да се програмске садржине, захтеви и нивои њихове обраде, као и облици, методе и организација васпитно-образовног рада ускладе са карактеристикама сваког ученика и да се традиционална, конфекцијска и унифицирана фронтална настава све више замењује различитим моделима диференциране и индивидуализоване наставе и учења.

Индивидуализовати наставу, према Ј. Ђорђевићу, „значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варијирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима“ (Ђорђевић 1981: 144). Ученицима максимално треба омогућити да садржаје наставних предмета усвајају на свој начин и сопственим путем, при чему је од посебног значаја да им се „не намећу шаблони и не указују утврени путеви већ да им се пружи помоћ, да се охрабре, да им се омогући да напредују и да између различитих путева пронађу онај који им највише одговара“ (Ђорђевић 1979: 168). Треба заборавити на методе и поступке традиционалне наставе, а учење чињеница и меморисање заменити поступцима трагања, откривања и самосталног долажења до сазнања. Ученике треба навикавати да питају, развијати и неговати њихову знатижељу, наводити их да откривају каузалне везе и односе, оспособљавати их да аргументују и бране своје мишљење и ставове, учити их да траже доказе одређеним тврђењима и проверавају постављене хипотезе и законе. Крајњи циљ савремене наставе треба да буде ученик оспособљен за самообразовање, јер „квалитетна настава не претходи самообразовању, већ га развија током читавог свог трајања – све док га тако не оснажи да сама постане излишна“ (Баковљев 1982: 26).

Чињеница да се у животу појединац вреднује према томе колико је у стању да се користи својим знањем и мишљењем у различитим ситуацијама и активностима, основни је разлог због чега ученике треба обучавати и оспособљавати за самосталан рад и стицање знања. Индивидуализацијом наставе сваком ученику треба омогућити да стартује са нивоа који одговара његовим претходним знањима, да у учењу напредује сопственим ритмом, да ради онолико колико његове снаге то дозвољавају, да може контролисати самога себе и објективно вредновати резултате свог рада. Омогућавањем ученику да учи оним темпом који му одговара и дозвољавајући му да заврши учење у вре-

менским оквирима које захтевају његова претходна знања и способности (без строгих ограничавања времена и пожуривања) „постиже се више у квалитету знања, његовој трајности и апликативности“ (Мандић 1995: 176).

Логично питање које се намеће када прихватимо чињеницу да се ученици једног одељења разликују међусобом, јесте питање на који начин утврдити које, какве, колике и у којим способностима су те разлике изражене, односно питање *идентификовања* постојећих разлика међу ученицима.

Да би наставник могао успешно да изврши идентификацију индивидуалних разлика међу ученицима, мора континуирано, систематски и савесно да прати индивидуални развој сваког ученика понаособ. „Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика омогућује наставнику да сазна како општа својства личности ученика, тако и његова посебна обележја; да процењује ниво развоја појединих ученика (у односу на групу вршњака) и да закључује о његовом напредовању у границама просека, о заостајању или натпросечном развоју; да адекватније одмери, планира и изводи васпитно-образовну активност – уз уважавање особености ученика: у циљу подстицања и усмеравања њиховог свестраног развоја.“ (Ђурић 1994: 3) Пошто се индивидуална обележја сваког појединог ученика у одељењу веома разликују и толико су бројна да се ни једном класификацијом не могу обухватити у целини, „свако упознавање индивидуалног развоја мора нужно бити ограничено на битна својства и специфични склоп особина личности сваког ученика“ (Ђурић 1994: 10). Због тога, а и да би се постигла што већа објективност током прикупљања података о ученицима, препоручује се сарадња наставника са школским педагогом и психологом на реализацији овог, нимало једноставног, задатка. Чак и када школски педагози и психолози, због великог броја ученика или других својих задатака и обавеза, не могу систематски да прате индивидуални развој свих ученика током основног школовања, наставник не би требало да овај сложени задатак неодговорно и некоректно обавља. Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика не сме се сводити на више или мање импровизовану активност прикупљања различитих података о ученику. Сазнања до којих се дође на основу малог броја несистематски прикупљених информација су непоуздана и могу имати за последицу неадекватно изабран облик индивидуализације наставног рада, а самим тим и негативне образовне ефекте, тј. час који се не може сматрати ефикасним и успешним.

Д. Марић (Марић 1973: 9,10) наводи следеће методе и технике које се могу користити за идентификацију и дијагнозу разлика међу ученицима:

а) *Наставникова ојсервација* – константно, спонтано или систематско посматрање и праћење учениковог напредовања.

б) *Уобичајено текуће усмено и писмено проверавање* ученикових достигнућа.

в) *Разговор наставника* с ученицима и њиховим родитељима - има посебну улогу у процесу идентификације и дијагнозе,

г) *Примена објективних техника* као што су: тестови знања, тестови

брзине читања, читања са разумевањем, фонда речи и појмова, служења појединим техникама учења и сл.

д) *Тестинови интелегенције*, уз напомену да количник интелигенције не треба схватити као константу, јер је условљен специфичним околностима. Научно је утврђено да развијеност интелигенције зависи и од самог учења и од метода наставног рада.

Поступак идентификације и дијагнозе разлика међу ученицима треба обавити савесно, одговорно и, што је могуће, објективније. Подаци се прикупљају од тренутка уписа детета у I разред (понекад и раније, уколико је дете ишло у дечији вртић)¹ и уписују у школски документ који се у литератури различито назива: индивидуални досије, школски досије, индивидуални лист, ученички досије, картон индивидуалног развоја и сл. „Бележење података требало би да буде непосредно после посматрања неке појаве, како би опис био што вернији догађају, како се не би заборавиле или измениле поједине карактеристике појаве – уношењем посматрачевих ставова, жеља, очекивања“ (Марић, 193: 13).

Темељно познавање ученика и разлика међу њима основна је претпоставка за успешну индивидуализацију наставе. Без сазнања о општим и специјалним способностима, о степену развијености радних и културних навика, истрајности у раду, нивоу аспирација, потребама ученика, мотивима, интересовањима, ставовима ученика о појединим наставним предметима, могућностима самосталног коришћења разноврсних извора знања, степену савладаности градива из конкретног наставног предмета, тешко је остварити индивидуализацију наставе.

Избор једног од могућих облика индивидуализације условљен је реалним могућностима ученика једног одељења, природом и степеном индивидуалних разлика међу њима, природом наставних садржаја и циљева које наставник планира и жели да оствари на једном часу, средствима која му стоје на располагању, као и његовом оспособљеношћу да одређене облике припреми и примени. Индивидуализовати наставу није ни најмање једноставан, ни лак посао, јер се њена суштина „не састоји у томе да сви раде индивидуално исти посао, већ да се за сваког бира посебан рад који му одговара“ (Дотран 1967: 27). Она не сме бити сама себи циљ, већ „средство које треба заједно с другима да се употреби да би се детету обезбедио нормалан развој и боље изграђивање његовог духа“ (Дотран 1967: 27). Ефикаснија је од традиционалне наставе, јер се у њој ученик се постепено ослобађа своје зависности од наставника, навикава да самостално планира и организује свој рад и учење, оспособљава да објективно процењује резултате и квалитет сопственог рада.

Ипак, поред наглашене и несумњиве потребе уважавања разлика међу ученицима у настави, неопходно је задржати одређену дозу опреза и резер-

¹ Такве податке наставник може добити од васпитача и педагошко-психолошке службе вртића

висаности, јер су „наша знања о ученику недовољна и наше могућности да му наставу учинимо максимално приступачном и прихватљивом доста ограничене“ (Мандић 1995: 29). Давати „универзалне рецепте или нудити готове моделе“ (Мандић 1995: 29) наставе и учења који би са великом вероватноћом обезбедили жељене резултате и ефекте веома је тешко, али је важно прихватити чињеницу да је питање индивидуализације наставе централно питање савремене дидактике кроз које се преламају сви други кључни проблеми, почев од односа наставе и развоја, преко положаја и активности ученика у наставном процесу. Они, којима су циљ ефикаснија настава и боља образовна постигнућа ученика, покушаће да на ово питање што потпуније „одговоре“ и да, колико је то у њиховој моћи, омогуће максималан развој индивидуалних потенцијала свих својих ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Марковац 1970: Марковац, Јосип, *Настава и индивидуалне разлике ученика*, Школска књига, Загреб
- Коменски 1954: Коменски, Јан Амос, *Велика дидактика*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд
- Мандић 1995: Мандић, Петар, *Индивидуална комплексност и образовање*, Научна књига, Београд
- Ђукић 1995: Ђукић, Мара, *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Филозофски факултет Нови Сад
- Шимлеша 1969: Шимлеша, Перо, *Сувремена настава*, Педагошко-књижевни збор, Загреб
- Ђорђевић 1981: Ђорђевић, Јован: *Савремена настава*, Научна књига, Београд
- Ђурић 1994: Ђурић, Ђорђе, *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, приручник из педагошке психологије, Учитељски факултет Сомбор, Сомбор
- Ђорђевић 1979: Ђорђевић, Јован, *Индивидуализована настава*, Настава и васпитање, бр.2, Београд
- Ђорђевић 1979: Ђорђевић, Јован, *Савремени проблеми диференциране наставе*, Настава и васпитање, бр. 3, Београд
- Баковљев 1982: Баковљев, Милан, *Мисаона активизација ученика у настави*, Просвета, Београд
- Петровић 1990: Петровић, Цветко, *Функција наставних листића у индивидуализацији наставе у природи и друштву*, Учитель, бр. 33–34, Београд
- Марић 1973: Марић, Дарка, *Индивидуализована настава- Врсте наставе*, свеска 2, Завод за основно образовање и образовање наставника СР СРбије, Београд
- Вилотијевић 2000: Вилотијевић, Младен, *Дидактика – предмет дидактике*, Научна књига и Учитељски факултет Београд, Београд
- Дотран 1967: Робер, Дотран, *Индивидуализована настава*, Веселин Маслеша, Сарајево
- Ђурић 1999: Ђурић, Ђорђе: *Познавање особина ученика*, Зборник радова „Педагошка реформа школе“, Београд
- Irena Golubovic-Ilic, MA

RESPECTING INDIVIDUAL STUDENT DIFFERENCES – A PATH TO MORE EFFICIENT TEACHING AND STUDENT ACHIEVEMENTS

Summary: Individual differences in a class are numerous and complex. From the pedagogical point it is necessary to respect them and adapt teaching to individual student needs. In order to satisfy the requirements of modern school, efficient teaching and desirable student attainment, the teacher is expected to put more effort not only in preparing lessons and classroom teaching that respect the above mentioned differences, but also in monitoring and identifying individual student abilities and particular characteristics. A good and successful teacher should know his students' individual characteristics, procedures of identifying their differences, and the possibilities of adapting teaching methods, aids and activities to the observed differences.

Key words: student individual differences, adapting teaching to individual student needs, identifying, diagnosis, individualised teaching.