

ЉИЉАНА С. ЈЕРКОВИЋ¹
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ИНКЛУЗИВНА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА

САЖЕТАК. Инклузивна индивидуално планирана настава је нови дидактичко-методички модел који је у овом раду први пут теоријски утемељен и експериментално верификован у разредној настави матерњег језика (у подручју читања и књижевности). Инклузивну индивидуално планирану наставу засновали смо на феноменолошкој и конструктивистичкој дидактичко-методичкој парадигми. Таква настава је претежно развијајућег и личносно-оријентисаног типа.

Кључне етапе инклузивне индивидуално планиране наставе књижевности су: 1. идентификација потенцијала и едукацијских потреба у подручју читања и рада на књижевно-умјетничком тексту; 2. планирање и припремање инклузивне индивидуално-планиране наставе читања и књижевности; 3. извођење такве наставе, и 4. евалуација постигнућа ученика у инклузивној индивидуално-планираној настави читања и књижевности.

Континуум образовно-васпитних исхода инклузивне индивидуално планиране наставе књижевности садржи три кључна нивоа (А-Б-В), а то су: А) Техника читања и познавање основних књижевно-теоријских појмова; Б) Изражајно читање и разумијевање и схватање информација и В) Критичко и креативно читање и стваралачка прерада информација.

Резултати реализованог експеримента показали су да су ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе постигли статистички значајно боље резултате у подручју читања и књижевности у односу на своје иницијално стање и ученике контролне

¹ ljiljajerkovic@gmail.com

Рад је примљен 12. априла 2017, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 22. јуна 2017.

групе у којој је реализована неиндивидуализована, претежно традиционална настава.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: индивидуално планирана настава, инклузивна настава, инклузивна индивидуално планирана настава књижевности, континуум образовно-васпитних исхода.

УВОД

До сада су теоријски (дидактички) утемељени и експериментално верификовани бројни системи иновативне наставе, а међу њима и варијанте система индивидуализоване наставе: настава индивидуализована примјеном наставних листића (Dotran, 1962; Đorđević, 1985); настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености (Ilić, 1998), те инклузивна индивидуализована настава (Ilić, 2012). За поменуте системе индивидуализоване наставе карактеристична је дјелимична индивидуализација учења по одређеним нивоима (А, Б, В). Радивој Квашчев је након студиозног експерименталног истраживања такође истакао важност моделовања процеса учења и давања индивидуализованих додатних инструкција ученицима у току учења (Kvaščev, 1977). Много прије наведених практичних покушаја, Дотран је образложио и примјерима илустровао наставне листиће (Dotran, 1962) који представљају наставно средство, а не систем индивидуализоване наставе. Мара Ђукић је указала на бројне слабости досадашњих експерименталних истраживања индивидуализоване наставе (Đukić, 2003). Иста ауторка систематично је приказала и критички процијенила бројне пројекте индивидуализоване наставе, међу којима су: Блумова стратегија учења овладавањем, PLAN систем, IGI, PLATO, LAP и IPI пројекат (Đukić, 2003).

У досадашњој литератури било је покушаја да се одреди појам индивидуално планиране наставе (Douane, 1969; Mandić, 1987; Ilić, 2012). Индивидуално планирана настава је први пут експериментално провјерена на Универзитету у Питсбургу. У наведеном пројекту нису расвијетљене дидактичке основе индивидуално планиране наставе нити је прецизирана методологија идентификације ученика на континууму образовно васпитних исхода. Нису операционализовани профили и образовно-васпитни програми за појединце.

У постојећој литератури начелно се истиче идентификација индивидуалних разлика међу ученицима, али се не приказује

ниједан дијагностички инструмент (Stevanović i Muradbegović, 1990). Миле Илић је образложио и приказао примјере профила исподпросјечних ученика (евентуално ученика са препрекама у учењу и учешћу) и изнадпросјечних (евентуално даровитих) ученика млађег основношколског узраста, те индивидуализоване образовно-васпитне програме за такве ученике у настави српског језика. Овакви практични покушаји значајан су допринос усавршавању система инклузивне индивидуализоване наставе, али и подстицај за студиозније теоријско утемељивање и експерименталну верификацију система инклузивне индивидуално планиране наставе.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

У расвјетљавању суштине инклузивне индивидуално планиране наставе књижевности неопходно је одредити релевантне појмове као што су: инклузивна настава, индивидуално планирана настава, инклузивна индивидуално планирана настава.

Већина дидактичара сагласна је са тим да је индивидуално планирана настава варијанта индивидуализованог наставног процеса која подразумијева планирање и реализацију програма учења сваког ученика прилагођеног његовим претходно утврђеним потребама, интересовањима, темпу рада, радним навикама, начину прихватања наставникове инструкције, мотивацији за учење и сл. (Mandić, 1987; Đukić, 2003; Vilotijević i Vilotijević, 2016). Уважавајући суштину појмовног одређења индивидуално планиране наставе претходно поменутих аутора, настојали смо да изведемо цјеловитију дефиницију такве наставе.

Индивидуално планирана настава је дидактичко-методички модел индивидуализоване наставе који подразумијева интензивно учење и дјелотворно поучавање ученика у оквиру индивидуализованих и персонализованих образовно-васпитних програма који су утемељени на оптимализованим очекиваним исходима, у којима се респектује:

- мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода,
- способности учења и темпо напредовања ученика,
- ниво мотивације за учење,
- навике, технике и стил учења,
- персоналистички склоп особина,

- слика о себи,
- начин прихватања наставникове инструкције.

Миле Илић је прецизно одредио појам инклузивне наставе. Према њему „инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (Ilić, 2012, стр. 13). Може ли индивидуално планирана настава бити инклузивна? Сваки наставни систем може бити инклузиван уколико задовољава критерије инклузивности, па тако и индивидуално планирана настава.

Инклузиван је сваки дидактички (наставни) модел (или систем) који задовољава следеће критерије:

- „обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе) образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;
- угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу и учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;
- равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;
- индивидуализација учења вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;
- додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;
- дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и ин-

терактивног) рада ученика на оптимализованим исходима учења ученика, на оптимализованим исходима у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходних и комбинованих квалитета рада ученика“ (Ilić, 2012, стр. 161–162).

Индивидуално планирана настава је наставни систем који је врло сличан систему инклузивне наставе. Та сличност се огледа у посљедња три набројана критерија инклузивности. Као и у инклузивној настави, у индивидуално-планираној настави респектује се индивидуализација учења, односно позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода, пружа се додатна помоћ ученику и даје прикладна инструкција, те планирају, припремају и реализују индивидуализовани образовно-васпитни програми утемељени на оптимализованим исходима у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени, као и исходним и процесуалним темељним квалитетима рада ученика.

Могуће разлике индивидуално планиране и инклузивне наставе су у прва три набројана критерија инклузивности. За разлику од инклузивне наставе у индивидуално планираној настави ученици с препрекама у учењу и учешћу, даровити и сви остали ученици нису истински прихваћени у окружењу у којем се налазе (посебно у одјељењу са више од 24 ученика). Социо-емоционална атмосфера није увијек пријатна нити је искључена насилна комуникација у интеракцијама са осталим учесницима. Такође, ученици нису увијек истински укључени у избор активности у припремању, реализацији и евалуацији наставе.

У редовној настави могућности за остваривање индивидуално планиране наставе су истински отежане бројношћу ученика у одјељењима. Искуства у оквиру експерименталног програма су показала да је инклузивна индивидуално планирана настава прикладна за рад у мањим групама ученика у допунској и додатној настави те у настави комбинованих одјељења у малим сеоским школама.

Рудакова је дидактичке парадигме класификовала у три групе: 1. конзервативна парадигма, 2. рационалистичка парадигма и 3. феноменолошка парадигма (Рудакова, 2005, стр. 28). Инклузивну индивидуално планирану наставу књижевности не заснивамо на конзервативној дидактичкој парадигми. Према Рудаковој у фокусу такве парадигме је идеја информација (Рудакова,

2005, стр. 26). У оквиру феноменолошке дидактичке парадигме, према Рудаковој, главна је идеја интеграције активности у процесу развоја личности, тј. личносно-оријентисано образовање, синергијски приступ гдје су знање и активности неопходни за саморазвој, вјеру и убјеђење, прелазећи од структурне неопредјељености ка структурној опредјељености, уз дијагностику индивидуалних особности и специфичности психичких дјелатности (Рудакова, 2005, стр. 28). Представници такве парадигме на којој утемељујемо инклузивну индивидуално-планирану наставу су: Лав Виготски – идеја личности, човјека, културе, развијајуће наставе, Сигмунд Фројд – теорија конфликта, Карл Јунг – теорија поља, Карл Роџерс – понашање личности (Рудакова, 2005, стр. 28). Дакле, полазиште за изучавање инклузивне индивидуално планиране наставе је феноменолошка дидактичка парадигма. Међутим, рационалистичка дидактичка парадигма у чијој је основи активност учења може бити полазиште у теоријском зајимљавању образовно-васпитног рада са ученицима с потешкоћама у развоју, а посебно у даљем изучавању инклузивне индивидуално планиране наставе.

Рудакова И. А. разликује сљедећа четири типа наставе:

- 1) настава догматског типа,
- 2) настава објашњавалачко-репродуктивног типа,
- 3) настава развијајућег типа,
- 4) личносно-оријентисаног типа (Рудакова, 2005, стр. 8).

Према својим кључним обиљежјима инклузивна индивидуално планирана настава је претежно настава развијајућег и личносно-оријентисаног типа. У инклузивној индивидуално планираној настави књижевности ученици самостално или повремено у интеракцији са својим вршњацима, те уз помоћ дјелотворног наставничког поучавања усвајају књижевно теоријске појмове, идентификују битна обиљежја књижевних врста, откривају значења и изводе генерализације, замишљају и предвиђају у „зони наредног“ (у почетку блиског) развоја ученика што је карактеристика развијајуће наставе (Виготски, 1996).

„Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особности ученика при пројектовању, остваривању и дијагностици образовног процеса који утиче на његове способности и вриједности, то говори о хуманистичкој личносно-оријентисаној настави“ (Хуторској, 2004, стр. 258).

Инклузивна индивидуално планирана настава књижевности је личносно-оријентисана, јер у фокус ставља конкретног ученика са свим његовим когнитивним, емоционално-конативним, моралним, естетским и радним потенцијалима, животним околностима, начинима учења из извора информисања, те прихватања наставникове инструкције. Тиме се не побољшавају само његова образовна постигнућа у подручју књижевности већ се интернализују и специфичне емоционално-конативне и етичко-хуманистичке вриједности до личног оптимума. Таква настава је усклађена са унутрашњим специфичностима развоја и личности сваког ученика, а не са спољашњим захтјевима програма и наставника.

Идентификовали смо глобалне етапе инклузивне индивидуално планиране наставе *књижевности*:

- 1) Идентификација потенцијала и едукацијских потреба у подручју читања и рада на књижевно-умјетничком тексту
 - проучавање специфичности рада на књижевно-умјетничком тексту и садржаја тог подручја у наставном програму,
 - идентификација континуума образовно-васпитних исхода у оквиру књижевности и читања (А-Б-В),
 - креирање теста за одређивање позиције ученика на континууму,
 - утврђивање мјеста конкретног ученика на континууму образовно-васпитних исхода,
 - идентификација нивоа и врсте мотивације, нивоа интелигенције, способности за учење, особина личности ученика, техника и навика учења, доминирајућег когнитивног стила ученика и темпа учења, те начина прихватања наставникове инструкције.
- 2) Планирање и припремање инклузивне индивидуално-планиране наставе читања и књижевности
 - креирање профила ученика (позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода, ниво и врста мотивације, ниво интелигенције, способност за учење, особине личности, технике и навике учења, доминирајући когнитивни стил ученика, темпо учења),
 - креирање макроплана индивидуализованог образовно-васпитног програма у обрнутом дизајну са планом честих формативних евалуација за редовну, допунску или додатну

- наставу матерњег језика у којој се респектују све дијагностификоване специфичности конкретног ученика,
- креирање микроплана инклузивних индивидуално-планираних вјежби читања и рада на књижевно-умјетничком тексту у обрнутом дизајну.
- 3) Извођење инклузивне индивидуално-планиране наставе читања и књижевности
- примјена инклузивних индивидуално-планираних вјежби у обради, понављању и вјежбању наставних садржаја,
 - честе формативне евалуације,
 - индивидуално-планирана наставникова подршка ученицима.
- 4) Сумативна евалуација постигнућа ученика у инклузивној индивидуално-планираној настави
- дијагностификовање постигнућа ученика тј. утврђивање позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности,
 - идентификација начина унапређивања инклузивног индивидуално-планираног образовно-васпитног програма.

У планирању и припремању инклузивне индивидуално планиране наставе од суштинске важности је креирање профила ученика и инклузивних индивидуално планираних програма. Опсервацијом, анализом документације и примјеном прикладних мјерних инструмената, прикупљају се подаци за сваког ученика. Резултат тога су профили ученика који се састоје од сљедећих сегмената: 1. Породични статус (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља); 2. Развојне карактеристике ученика (здравствено стање ученика, процјена физичког развоја дјетета, процјена нивоа општих когнитивних способности); 5. Доминирајући склоп особина личности дјетета, 6. Социјални статус дјетета у групи; 7. Самопроцјена слике о себи; 8. Ниво мотивације дјетета за наставу и учење; 9. Специфичности навика и техника учења; 10. Посебне потребе (специфичне развојне тешкоће); 11. Хобији и интересовања дјетета 12. Општи школски успјех и успјех ученика из матерњег језика на крају претходне школске године; 13. Ниво оспособљености ученика за самостално учење матерњег језика; 14. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави српског језика (у подручју: граматике и правописа А – Б – В – Г – Д

– Е – Ж – З – И; читања и књижевности А – Б – В; културе изражавања А – Б – В – Г – Д).

Индивидуално планирани програми састоје се од следећих компоненти: 1. Сажет профил ученика; 2. Позиција ученика на континууму образовно васпитних исхода у настави српског језика 3. Стадији макроплана наставе српског језика у обрнутом дизајну (3.1. идентификација жељених резултата наставе, 3.2. одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују; 3.3. планирана искуства индивидуализованог учења и поучавања и 3.4. обезбјеђивање материјално техничке основе наставе); 4. Садржај и ток индивидуално планираног рада са учеником; 5. План праћења и вредновања програма.

У оквиру програмских садржаја у подручју књижевности идентификовали смо следеће нивое континуума образовно-васпитних исхода (А–Б–В):

А. Техника читања и познавање основних књижевно-теоријских појмова

- поспјешивање технике читања до степена читања,
- одређивање основних књижевно-теоријских појмова (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих и др.),
- уочавање основне структуре текста,
- одређивање главних и споредних ликова у књижевно-умјетничком тексту,
- уочавање мјеста и времена радње,
- одређивање редослиједа догађаја,
- идентификација основних обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој).

Б. Изражајно читање и разумијевање и схватање информација

- изражајно читање књижевно-умјетничког текста (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- идентификација особина ликова и доминирајућих осјећања у тексту,
- идентификовање узрока појава и догађаја,
- уочавање узрока и посљедица понашања ликова у тексту,
- идентификација позитивних и негативних поступака ликова,

- поређење
- идентификација основних одлика басне (алегорија и наравоученије),
- уочавање пјесничких слика осјећања у лирској пјесми,
- доживљавање текста,

В. Критичко и креативно читање и стваралачка прерада информација

- уочавање дјелимично скривених значења текста,
- откривање нових значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- мијењање, редефинисање знања и нова интерпретација датих информације (нпр. одређеним ријечима започети текст супротног садржаја),
- откривање имплицитних идеја у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- проналажење различитих и нових релација између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- довитљивост у предвиђању нових идеја и релација на основу прочитаног текста и њихова примјена у новим ситуацијама.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем експерименталног истраживања је идентификација образовних ефеката инклузивне индивидуално планиране разредне наставе књижевности. *Предмет* истраживања обухвата расвјетљавање утицаја такве наставе на образовна постигнућа ученика у подручју читања и књижевности у разредној настави матерњег језика. *Хипотеза* истраживања гласила је: Претпостављамо да ће ученици под утицајем дидактички утемељеног система инклузивне индивидуално планиране наставе постићи боље образовно-васпитне резултате у подручју књижевности у разредној настави матерњег језика у односу на своје иницијално стање и ученике за које нису планирани инклузивни индивидуализовани образовно-васпитни програми.

Главна истраживачка *метода* био је експеримент са паралелним групама ученика. Овом методом постиже се већи степен егзактности него примјеном осталих метода (дескриптивна, теоријске анализе), а експеримент је неоправдано запостављен у ди-

дактичко-методичким истраживањима (Ilić & Jerković, 2017, стр. 16). Прикладна техника за испитивање образовних постигнућа је тестирање. Коришћене су три форме теста (А, Б, В) за три фазе испитивања (иницијално, интермедијално, финално) под називом *Тести позиције ученика на континууму образовно васпитних исхода читања и књижевности – Т – ПУНКОВИ ЧИК*.

Популацију чине сви ученици IV и V разреда у бањалучким основним школама. Узорак чини 149 ученика експерименталних и контролних одјељења. Наведени узорак служио је за идентификацију ученика који ће учествовати у експерименталном програму. Из наведеног узорка издвојили смо подузорак од 16 ученика који су чинили експерименталну групу (шест исподпросјечних, четири просјечна и шест изнадпросјечних) који су укључени у програм инклузивне индивидуално планиране наставе. У контролним групама идентификовани су парови за сваког ученика из експерименталне групе. Парови ученика из експерименталне и контролне групе уједначени су према следећим релевантним варијаблама: општи успјех из матерњег језика, опште способности, способности учења матерњег језика, мотивација за учење и слика о себи.

Статистички поступци коришћени у нашем истраживању су анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA) и униваријантна анализа коваријансе (ANCOVA).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Поновљеним мјерењима (иницијално, интермедијално и финално) у оквиру једногодишњег експерименталног програма инклузивне индивидуално планиране допунске, додатне и повремено редовне разредне индивидуално планиране наставе матерњег језика настојали смо установити постигнућа ученика у подручју књижевности и читања.

МЈЕРЕЊЕ	N	M	SD
ИНИЦИЈАЛНО	16	17,50	9,99
ИНТЕРМЕДИЈАЛНО	16	24,25	4,62
ФИНАЛНО	16	25,00	5,97

ТАБЕЛА 1: РЕЗУЛТАТИ ЈЕДНОФАКТОРСКЕ АНАЛИЗЕ ВАРИЈАНСЕ ПОНОВЉЕНИХ МЈЕРЕЊА ПОСТИГНУЋА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ У ПОДРУЧЈУ ЧИТАЊА И КЊИЖЕВНОСТИ (ANOVA)

$$(\lambda=0,39; F_{(2,14)}=11,15; p=0,01; \eta^2=0,61)$$

Вриједности Вилковсвог ламбде (Wilks' Lambda) и F-омјера ($\lambda=0,39; F_{(2,14)}=11,15; p=0,01$) показују да се након реализације програма индивидуално-планиране наставе (експериментални фактор) статистички значајно побољшао ниво постигнућа ученика у подручју читања и књижевности унутар експерименталне групе. Респектујући дијагностификовано мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода, ученици су на часовима индивидуално планиране (допунске, додатне и повремено редовне) разредне наставе били изложени прикладним индивидуално-планираним вјежбањима у зони наредног развоја (Виготски, 1996). Вјежбе су биле методички прилагођене врсти књижевно-умјетничког текста, тј. њиховим специфичностима. Ниво усвајања књижевно-теоријских појмова и кључних обиљежја књижевне врсте зависио је од позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода наставе књижевности. Вјежбе су реализоване у топлој социо-емоционалној атмосфери. Међу ученицима је остваривана ненасилна комуникација, као и између наставника и сваког ученика. Сваки ученик је добијао прикладне инструкције у процесу учења и истински је прихватао онакав какав јесте.

Интересовало нас је у којој је мјери експериментални фактор утицао на ниво постигнућа ученика у појединачним фазама испитивања (иницијално – интермедијално, интермедијално – финално, иницијално – финално).

МЈЕРЕЊЕ	MD	SD	p
ИНИЦИЈАЛНО – ИНТЕРМЕДИЈАЛНО	-6,75	1,66	0,01
ИНТЕРМЕДИЈАЛНО – ФИНАЛНО	-0,75	0,86	1,00
ИНИЦИЈАЛНО – ФИНАЛНО	-7,50	1,54	0,01

ТАБЕЛА 2: РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ АРИТМЕТИЧКИХ СРЕДИНА ПОЈЕДИНИХ ФАЗА МЈЕРЕЊА ПОСТИГНУЋА У ПОДРУЧЈУ ЧИТАЊА И КЊИЖЕВНОСТИ У ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОЈ ГРУПИ

Према подацима у Табели 2, на интермедијалном испитивању (на крају првог полугодишта) разлика између аритметичких средина је статистички значајна ($MD=-6,75; p=0,01$). Између интермедијалног и финалног испитивања није забиљежен статистички значајан напредак ученика Е групе у подручју читања и књижев-

ности ($MD=-0,75$; $p=1,00$). Међутим, између иницијалног и финалног мјерења разлика између аритметичких средина је статистички значајна ($MD=-7,50$; $p=0,01$).

МЈЕРЕЊЕ	N	M	SD
ИНИЦИЈАЛНО	16	17,81	7,31
ИНТЕРМЕДИЈАЛНО	16	18,44	5,23
ФИНАЛНО	16	17,75	5,65

ТАБЕЛА 3: РЕЗУЛТАТИ ЈЕДНОФАКТОРСКЕ АНАЛИЗЕ ВАРИЈАНСЕ ПОНОВЉЕНИХ МЈЕРЕЊА ПОСТИГНУЋА КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ У ПОДРУЧЈУ ЧИТАЊА И КЊИЖЕВНОСТИ

$$(\Lambda=0,70; F_{(2,14)}=3,04; P=0,08)$$

У контролној групи у којој настава није прилагођена појединцу већ имагинарном просјечном ученику у просјеку није остварен статистички значајан напредак у подручју читања и књижевности, што је видљиво у Табели 3. У настави коју су похађали ученици контролне групе нису уважаване индивидуалне разлике ученика у нивоима знања тј. позицији на континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности и читања, темпу и способностима учења, нивоу мотивације, сазнајним потребама и другим потенцијалима ученика. Ученици који постижу слабије резултате (међу којима су и они с препрекама у учењу и учешћу), даровити и сви остали били су интегрисани у редовна одјељења углавном без индивидуализације и персонализације учења и истинске подршке у цјелокупном развоју. У доминирајућој традиционалној и повремено иновативној интерактивној допунској, додатној и редовној настави у контролној групи нису респектоване позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода. У обради књижевно умјетничког текста и у даљем раду на тексту ученицима су фронтално постављана питања прилагођена углавном просјечном ученику или су повремено реализоване самосталне (једнаке за све ученике) и недиференциране интерактивне активности. Индивидуализација и персонализација учења, те настава усмјерена на прецизно дефинисане мјерљиве исходе је занемарена.

Упоређујући разлике између аритметичких средина у појединим фазама мјерења, можемо видјети да оне нису статистички значајне. Ипак, нешто већи напредак, иако не статистички знача-

МЈЕРЕЊЕ	MD	SD	P
Иницијално – интермедијално	-0,63	1,15	1,00
Интермедијално – финално	0,69	0,27	0,07
Иницијално – финално	0,06	1.14	1,00

ТАБЕЛА 4: РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ АРИТМЕТИЧКИХ СРЕДИНА ПОЈЕДИНИХ ФАЗА МЈЕРЕЊА ПОСТИГЊУЋА У ПОДРУЧЈУ ЧИТАЊА И КЊИЖЕВНОСТИ У КОНТРОЛНОЈ ГРУПИ

јан, уочен је између интермедијалног и финалног испитивања. Чињеница је да исподпросјечни и изнадпросјечни ученици нису могли да напредују у зони наредног развоја. Задаци су им били сувише сложени или једноставни.

Занимало нас је да ли постоји разлика између постигнућа ученика експерименталне и контролне групе у појединим фазама истраживања.

МЈЕРЕЊЕ	ГРУПА	M	F	P
Иницијално – интермедијално	Е	24,32	30,35	0,01
	К	18,37		
Интермедијално – финално	Е	21,92	1,05	0,31
	К	20,82		
Иницијално – финално	Е	25,08	34,91	0,01
	К	17,66		

ТАБЕЛА 5: УНИВАРИЈАНТНЕ РАЗЛИКЕ ПРОСЈЕЧНИХ ВРИЈЕДНОСТИ У ПОДРУЧЈУ ЧИТАЊА И КЊИЖЕВНОСТИ ИЗМЕЂУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ И КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ УЗ СТАТИСТИЧКУ КОНТРОЛУ УТИЦАЈА КОВАРИЈАНТИ (ANCOVA)

На основу резултата униваријантне анализе коваријансе у подручју читања и књижевности може се закључити да је након примјене експерименталног програма инклузивне индивидуално планиране наставе експериментална група статистички значајно напредовала у односу на контролну групу између иницијалног и интермедијалног испитивања ($F=30,35$; $p=0,01$) и иницијалног и финалног испитивања ($F=34,91$; $p=0,01$). Према вриједностима аритметичких средина у истој табели можемо видјети да су ученици експерименталне групе у просјеку постигли боље резултате у подручју књижевности и читања и између интермедијалног и финалног испитивања, али та разлика није статистички значајна. Ако се фокусирамо на утицај експеримен-

талног фактора у једногодишњем трајању (иницијално-финално), онда можемо констатовати да је значајан напредак ученика експерименталне групе у подручју књижевности тј. рада на тексту. Инклузивна индивидуално планирана (допунска, додатна и повремено редовна настава) књижевности у експерименталној групи фокусирана је на жељене резултате конкретног ученика, темпо његовог напредовања, ниво мотивације, навике и технике учења, те персоналистички склоп његових особина, док је настава у контролној групи (традиционална и повремено интерактивна) намијењена имагинарном просјечном ученику.

Према претходним интерпретацијама статистичких показатеља можемо констатовати да је наша истраживачка хипотеза потврђена, тј. да су ученици под утицајем инклузивне индивидуално планиране наставе постигли статистички значајно боље резултате у подручју књижевности у односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе у којој је реализована неиндивидуализована традиционална и повремено интерактивна настава.

ЗАКЉУЧАК

Инклузивна индивидуално планирана настава је нови дидактичко-методички модел инклузивне индивидуализоване наставе. Таква настава се разликује од већине варијанти система индивидуализоване наставе и инклузивне индивидуализоване наставе, јер се у њој остварује потпуна индивидуализација учења подржана специфичним дјелотворним поучавањем наставника у којој се истински прихвата сваки ученик у одјељењу са свим његовим индивидуалним потенцијалима и потребама.

По својим обиљежјима овај нови модел индивидуализоване наставе најближи је систему индивидуално планиране наставе. У индивидуално планираној настави ученици нису увијек истински прихваћени у одјељењу, иако се остварује индивидуализација учења у оквиру индивидуално планираних програма који су резултат претходне прецизне дијагностике релевантних варијабли. Атмосфера у одјељењу није нужно пријатна, комуникација није увијек ненасилна, а ученици нису континуирано укључени у одлучивање о битним питањима припремања, извођења вредновања такве наставе, као у инклузивној индивидуално планираној настави.

Ова варијанта система инклузивне индивидуализоване наставе је прикладна за рад у мањим групама ученика (допунска и додатна настава, настава у комбинованим одјељењима). У редовној

настави овај систем је могуће остваривати, али са мањим бројем ученика чије су специфичности наглашене у односу на већину вршњака (ученици с препрекама у учењу и учешћу или тзв. развојним тешкоћама, даровити и други). Овај наставни систем је врло комплексан, јер захтијева велику професионалну, когнитивно-конативну, емоционалну и моралну ангажованост наставника у свим његовим етапама.

У првој експерименталној верификацији инклузивне индивидуално планиране наставе књижевности установљени су значајно бољи образовни резултати у експерименталној групи ученика у односу на контролну групу ученика у неинклузивној и неиндивидуализованој настави. Ученици експерименталне групе су усвајали књижевно теоријске појмове и специфична обиљежја књижевних врста у „зонама наредног развоја“, док је настава у контролној групи била намијењена просјечном или имагинарном ученику.

Истраживање инклузивне индивидуалне планиране наставе у подручју књижевности отворило је проблемска питања за даља истраживања као што су:

- верификација овог наставног система у осталим предметима у основношколској, па и средњошколској настави;
- ефикасност инклузивне индивидуално планиране наставе у комбинованим одјељењима, инструктивној и припремној настави;
- утицај инклузивне индивидуално планиране наставе на образовно-васпитна постигнућа ученика с препрекама у учењу и учешћу, те даровитих и талентованих ученика;
- образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе у умјетничким школама (музичке, ликовне, плесне и слично);
- идентификација прикладног модела стручног усавршавања наставника за припремање, извођење и вредновање инклузивне индивидуално планиране наставе, те начина њене дисеминације.

ЛИТЕРАТУРА Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја њихе. Сабрана дела III*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс“.

- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер.
- Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
- Douane, J. E. (1969). *Individually Prescribed Instruction*. Pittsburg, USA.
- Đorđević, M. (1985). *Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u školi*. Beograd: IGRO Nova prosveta.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti* (dopunjeno i izmijenjeno izdanje) Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Ilić, M., & Jerković, Lj. (2017). Scientific and methodological soundness of Experiments in pedagogical research. Bucharest, Romania, *European Journal of education Studies*, Volume 3, Issue 1, str. 112–122.
- Kvaščev, R. (1977). *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Izdavačko preduzeće PROSVETA.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi*. Sarajevo: „Svjetlost“ i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stevanović, M. i Muradbegović, A. (1990). *Didaktičke inovacije u teoriji i praksi*. Novi Sad: „Dnevnik“.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

LJILJANA S. JERKOVIĆ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

INCLUSIVE DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Inclusive differentiated instruction is a new model of didactic instruction, theoretically described and established in this paper for the first time, after being experimentally verified through teaching of the mother tongue (instruction in reading and literature). Inclusive individually planned instruction is based on a phenomenological and constructivist didactic instructional paradigm. This type of teaching is essentially developmental and person-oriented.

The key stages of inclusive differentiated instruction of literature are: 1) recognition of individual students' potential and educational needs regarding reading and work on literary texts; 2) planning and preparation of inclusive individually planned instruction in reading and literature; 3) actual class teaching of lessons thus prepared; and 4) evaluation of the student achievement following inclusive differentiated instruction in reading and literature.

A highly important element of the planning and preparation of inclusive differentiated instruction is the creation of student profiles and inclusive individualized syllabi. Individualized syllabi specify the following: 1. a brief student profile; 2. the student position on the continuum of the learning outcomes of instruction in the Serbian language; 3. reverse-engineered macro-plan stages of instruction in the Serbian language (3.1. identifying expected outcomes and fundamental qualities of learners' work, 3.2. defining acceptable proofs of their realisation, 3.3. planning learning and teaching experiences, and 3.4. providing material and technical requisites for teaching); 4) the contents and procedure of individualized lessons targeting the student; 5) a plan of syllabus implementation monitoring and evaluation.

The continuum of the learning outcomes of inclusive differentiated instruction in literature exists at three main levels, A, B and C. The three levels are: A) reading techniques and learning about the main literary theory concepts; B) expressive reading and information reception and comprehension; and C) critical and creative reading and creative information processing.

The students assigned to the experimental group learnt about and acquired literary theory concepts and special characteristics of liter-

ary genres within their “zones of proximal development,” while the lessons taught to the control group were structured to suit an average or imaginary student. The same requirements were set on all students in the control group, regardless of their individual level of familiarity with literary theory notions and concepts and the degree to which they were capable of comprehending and experiencing a literary text.

The results of the experiment carried out with such parallel groups show that the achievement of the students included in the experimental group, who were taught according to individualized instruction plans, was better in a way that was statistically significant, in comparison with both their knowledge of the subject matter before the experiment and the control group, whose members attended classes organized in a predominantly traditional, non-individualistic way.

KEYWORDS: individually planned teaching, inclusive teaching, inclusive differentiated instruction of literature, the continuum of the learning outcomes.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).