

ЉИЉАНА С. ЈЕРКОВИЋ¹
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ДИДАКТИЧКИХ ТЕОРИЈА

САЖЕТАК: Битна обиљежја индивидуално планиране наставе могуће је потпуније расвјетљавати у контексту кључних полазишта дидактичких теорија које су по својим оријентацијама врло различите. Из групе објективистичких и позитивистичких праваца издвојили смо и критички размотрили кибернетичко-информацијску теорију Феликса фон Кубеа (Felix von Cube), на чијим елементима смо покушали засновати комплементарна обиљежја индивидуално планиране наставе.

С обзиром на то да је индивидуално планирана настава комуникацијски процес који треба да постане још комуникативнији, а самим тим и дјелотворнији, обиљежја индивидуално планиране наставе могуће је засновати на елементима критичко-комуникативне теорије Рајнера Винкела (Reiner Winkel) која је материјалистички и инструменталистички оријентисана.

Кључна и доминирајућа обиљежја индивидуално планиране наставе засновали смо на елементима сљедећих савремених дидактичких теорија: критичко-конструктивна теорија Волфганга Клапкија (Wolfgang Klafki), теорија циљно усмјереног приступа Кристине Мелер (Christine Möller), теорија конфлуентног образовања и теорија развијајуће наста-

¹ ljiljajerkovic@gmail.com

Адаптирани дио текста докторске дисертације аутора овог рада под насловом *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*, одбрањене 9. 7. 2018. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Рад је примљен 7. октобра 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 14. јуна 2019.

ве. Кључне поставке поменутих теорија кореспондирају са индивидуалистичким и интерактивистичким дидактичким правцима.

Након детаљних експликација заснованости обиљежја индивидуално планиране наставе на поставкама претходно наведених теорија, дали смо детаљан преглед свих теоријских поставки са сажетим критичким освртом и могућим отвореним питањима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: индивидуално планирана настава; кибернетичко-информацијска теорија; критичко-конструктивна теорија; теорија курикулума; критичко-комуникативна теорија; теорија развијајуће наставе; теорија конфлуентног образовања.

УВОД

Значајан број дидактичара сагласан је са тим да је индивидуално планирана настава модел индивидуализоване наставе који подразумева планирање и извођење програма учења сваког ученика прилагођеног његовим претходно утврђеним потребама, интересовањима, темпу рада, радним навикама, начину прихватања наставникове инструкције, мотивацији за учење и слично (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Duane, 1975; Ђукић, 2003; Mandić, 1987). Одлучили смо се за свеобухватније одређење тог појма, према којем је индивидуално планирана настава дидактичко-методичка варијанта система индивидуализоване наставе, која подразумева интензивно учење и дјелотворно поучавање ученика у оквиру индивидуалних и персонализованих образовно-васпитних програма, који су утемељени на оптимализованим очекиваним исходима, а у којима се уважава:

- 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 и
- начин прихватања наставникове инструкције (Јерковић, 2017, стр. 357–358).

Кључна обиљежја теоријских основа, структурних елемената, процеса и исхода наше експериментално верификоване варијанте система индивидуализоване наставе – индивидуално плани-

ране наставе можемо цјеловитије сагледати у свјетлу савремених дидактичких теорија. Фридрих Крон (Friedrich Kron) је дао сљедећу класификацију дидактичких праваца у оквиру којих су се искристалисале одређене теорије:

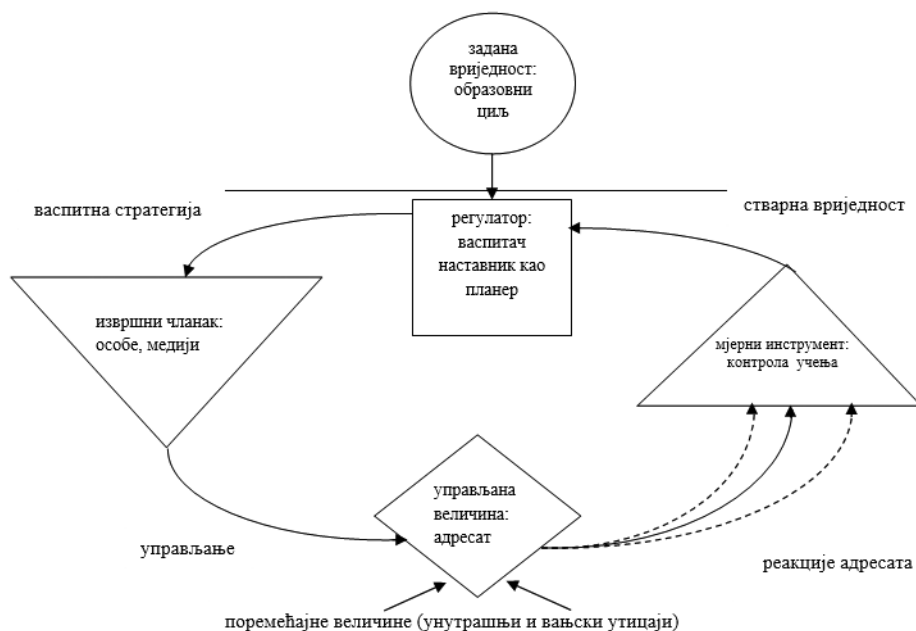
- 1) објективистички и позитивистички (структурална, кибернетичко-информацијска системска дидактика);
- 2) инструменталистички и материјалистички (критичко-комуникативна дидактика);
- 3) индивидуалистички и интерактивистички (критичко-конструктивна дидактика, теорија наставе, теорија учења, теорија активности и искуства, теорија односа, интеракционистичка дидактика, реалистичка дидактика) (Kron, 1988, стр. 316–323).

У наставку ћемо покушати издвојити кључне поставке дидактичких теорија из све три поменуте групе праваца на којима је могуће засновати обиљежја индивидуално планиране наставе.

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ КИБЕРНЕТИЧКО-ИНФОРМАЦИЈСКЕ ТЕОРИЈЕ

Теоријска полазишта индивидуално планиране наставе можемо размотрити у свјетлу кибернетичко-информацијске теорије Феликса фон Кубеа (Felix von Cube). У кибернетици се процес вођења према неком циљу назива регулацијом (Cube, 1994). Процес васпитања или образовања Кубе схвата као регулацијски процес, који је приказао у виду регулацијског круга, што је видљиво на *Шемајском приказу 1* (Cube, 1977, стр. 25; Према: Cube, 1994, стр. 63).²

² Процес регулације остварује се помоћу сљедећих пет елемената: задана вриједност (циљ образовања), регулатор (наставник или стратег), извршни чланак (особе или медији), мјерни инструмент (контрола учења) и управљана величина (адресат или ученик). Према кибернетичко-информацијској теорији, наставник је регулатор који помоћу прикладних наставних садржаја и медија помаже ученицима да остваре образовни циљ. За контролу учења, односно евалуацију образовних циљева користе се мјерни инструменти.



ШЕМАТСКИ ПРИКАЗ 1. ПРОЦЕС ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА – ПРОЦЕС РЕГУЛАЦИЈЕ

У индивидуално планираној настави – новој варијанти система индивидуализоване наставе, веома важан задатак наставника је да одреди континуум образовно-васпитних исхода за свако подручје наставног предмета. Идентификоване позиције на том континууму, заправо, представљају личне образовно-васпитне исходе ученика који представљају зоне његовог наредног развоја и које су основ индивидуалног програма ученика. Међутим, у креирању индивидуалних програма, а посебно конкретних и индивидуалних вјежби, узимају се у обзир и бројне друге варијабле, као што су: емоционални развој ученика, доминирајуће особине личности, мотивација за учење, навике и технике учења, ученикова слика о себи, статус ученика у групи, темпо учења и слично. Дакле, у планирању, извођењу и евалуацији индивидуално планиране наставе наглашен је холистички приступ ученику, а ни комуникацијски аспект није изостављен као што је случај у кибернетичко-информацијској теорији. Међутим, у поменутој теорији сам назив који је кориштен у синонимном значењу за ученика – адресат (реципијент, прималац) апострофира да је ријеч о имагинарном ученику који се налази у групи себи сличних и чија је позиција претежно „објекатска“. Таква позиција одређе-

ног ученика није доминирајућа у индивидуално планираној настави коју смо развијали и експериментално провјеравали (Јерковић, 2018).

Према кибернетичко-информацијској теорији наставник је регулатор (стратег) наставног процеса. Образовна стратегија је план тока неког процеса за постизање задане вриједности, односно образовног циља (Cube, 1994, стр. 66). Дјеловање образовних стратегија, према схватању Феликса фон Кубеа, увијек је у вези са провођењем помоћу особа или медија, који могу изазвати специфична дјеловања. Поред тога, на тзв. адресата не утичу само образовне стратегије већ и „поремећајне величине“ и споредна дјеловања која се стално мијењају (Cube, 1994). За развијање конкретне образовне стратегије не могу се дати рецепти, али се наставник (планер) може послужити општим стратегијама за стицање знања, вјештина и навика. Стратегије треба да одговарају наставним садржајима и узрасту ученика. Наставник у индивидуално планираној настави наставне стратегије прилагођава конкретном ученику, а не имагинарном ученику, као што је случај у кибернетичко-информацијској теорији. Он остварује сљедећих седам комплексних функција: 1) педагошко-дијагностичка; 2) планерско-програмерска; 3) водитељско-иноваторска; 4) медијаторско-социјализацијска; 5) координаторско-терапеутска; 6) савјетодавно-педагошка и 7) докимолошко-евалуацијска (Плић, 2012, стр. 84). Према теоријским полазиштима кибернетичко-информацијске теорије, наставник остварује један дио тих функција, међу којима се издвајају: 1) планерско-програмерска; 2) водитељска и 3) евалуацијска функција. У индивидуално планираној настави планирању и припремању претходи идентификација образовних потенцијала и постигнућа сваког ученика у којој се остварује наставникова педагошко-дијагностичка функција. Медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка функција наставника доприносе повећању степена инклузивности токова индивидуално планиране наставе. Према разликама у функцијама наставника можемо закључити да се у индивидуално планираној настави тежи еманципацији и социјализацији аутентичних индивидуалитета сваког ученика, а самим тим и напуштању ауторитарних облика одношења према наставној стварности. У кибернетичко-информацијској теорији такви персоналистички и комуникацијски аспекти наставе нису апострофирани.

Важно полазиште кибернетичко-информацијске теорије, које смо идентификовали у индивидуално планираној настави је тзв. контрола учења. Према овој теорији, помоћу мјерних инструментата утврђује се да ли се стварна и задана вриједност подударају, односно да ли је и у којој мјери остварен постављени образовни циљ. Ако се такве вриједности не подударају, започиње нови процес управљања (Cibe, 1994, стр. 64). У индивидуално планираној настави формативним евалуацијама се утврђује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Континуирано се врши преиспитивање индивидуалних образовних програма ученика, како би исти респектовали ученикове зоне наредног развоја. На крају жељеног периода врши се и сумативна евалуација резултата индивидуално планиране наставе, а опет са циљем њеног даљег унапређивања. У овом сегменту доминантно се остварује евалуацијско-докимолошка функција наставника, али у извјесној мјери и све остале претходно поменуте функције. Резултати формативне и сумативне евалуације отварају просторе за савјетодавно-педагошко и координаторско-терапеутско дјеловање наставника посебно у раду са ученицима са препрекама у учењу и учешћу. Свако преиспитивање индивидуалних програма наставника мисаоно враћа на почетне етапе индивидуално планиране наставе. За наставника можемо рећи да је регулатор процеса индивидуално планиране наставе, али не тако круто како је апострофирано у кибернетичко-информацијској теорији. Регулација токова индивидуално планиране наставе остварује се респектовањем резултата формативне евалуације, али и путем флексибилне, емпатијске и стимулативно-персонализоване комуникације са учеником.

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У ОКВИРИМА КЛАФКИЈЕВЕ КРИТИЧКО-КОНСТРУКТИВНЕ ТЕОРИЈЕ

Индивидуално планирану наставу могуће је расвијетлити у оквирима општих поставки концепта планирања наставе према критичко-конструктивној дидактичкој теорији Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki). Општим одређењем наставног циља овде се сматра „пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања“ (Klafki, 1994, стр. 16). Ове способности се у индивидуално планираној настави развијају у интеракцији

процеса учења и дјелотворног поучавања. У таквој настави, ученици уз подршку наставника све самосталније усвајају знања, развијају способности, вјештине и навике. Ученици и наставници у ситуацији су критичког расуђивања и вредновања процеса учења, анализе евентуалних препрека, изналажења рјешења за њихово превазилажење и слично. Такве анализе омогућавају критичко-конструктивно прилагођавање, допуњавање, кориговање или значајније мијењање развојно-стимулативних индивидуалних програма ученика. С друге стране, „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења“ (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према токовима и резултатима индивидуално планиране наставе, наставник развија своје педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке компетенције.

У фокусу Клафкијеве критичко-конструктивне теорије је „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина“ (Klafki, 1994, стр. 17–18). У индивидуално планираној настави ученици самостално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна знања у сфери трајног разумијевања. Ученик не прелази са једног дијела континуума на други док не оствари 70% очекиваних исхода.

Клафки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994, стр. 17). У индивидуално планираној настави ученик се оптимално осамостаљује, али је изложен и повременим интеракцијама са наставником или вршњацима који стимулишу процес смјењивања његове зоне наредног и актуелног развоја. Поред тога, у таквој настави наставник анализира социјалне перцепције, емоционалне реакције ученика, њихове саморецепције, страхове, предрасуде, ставове, мотивационе аспекте личности, личносне оријентације, те особености учења, а све с циљем усавршавања индивидуалних програма ученика и унапређивања њихове реализације.

ИНДИВИДУАЛНО-ПЛАНИРАНА НАСТАВА С АСПЕКТА ТЕОРИЈЕ КУРИКУЛУМА КРИСТИНЕ МЕЛЕР

Индивидуално планирану наставу можемо критички размотрити у свјетлу теорије курикулума или циљно усмјереног приступа

Кристине Мелер (Christine Möller). Кристина Мелер под појмом курикулум подразумева „план за састављање и одвијање наставних јединица“ (Möller, 1994, стр. 79). Он обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења не прихватају се као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко вањско тијело или установа“ (Möller, 1994, стр. 80).

У индивидуално планираној настави циљеви учења се не намећу споља. Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цијелокупног индивидуалног програма. Континуум очекиваних исхода или резултата у појединим наставним подручјима српског језика и математике у нашем експерименталном истраживању идентификовали су наставници и истраживач (Јерковић, 2018). На основу датог континуума креирани су дијагностички тестови који су служили за идентификацију мјеста ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Поред бројних других, наведени показатељи позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода евидентирани су у персоналне профиле ученика експерименталне групе, на основу којих су креирани индивидуални програми. У оквирима таквих програма настајали су микропланови индивидуалног учења и дјелотворног поучавања појединаца.

Према Кристини Мелер (Möller, 1994), циљно усмјерено развијање курикулума је цијелокупно наставно планирање које пролази кроз три међусобно зависна процеса:

- 1) планирање учења;
- 2) организација учења и
- 3) контрола учења.

Планирање и припремање ефикасне индивидуално планиране наставе остварује се у обрнутом дизајну. Између етапа макроплана (индивидуални програм) или микроплана наставне јединице или индивидуално планиране вјежбе и етапа процеса развијања курикулума могуће је идентификовати одређене сличности. Аналогно првој етапи развоја курикулума која носи назив планирање учења у индивидуално планираној настави, одређују се оптимализовани очекивани исходи индивидуалног

програма (макроплан) или наставне јединице (микроплан) и прихватљиви докази да се исти остварују. Очекивани исходи прецизно су дефинисани према идентификованој позицији ученика на континууму.

У другој етапи, која носи назив организација учења одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј свих активности ученика и наставника, који уз обезбјеђивање прикладне материјално-техничке основе наставног рада може допринијети остваривању очекиваних исхода. Напокон, примјењују се контролни поступци којима се утврђују прихватљиви докази да су очекивани исходи учења и дјелотворног поучавања појединаца остварени. Наставник настоји установити да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994, стр. 81). Формативним евалуацијама наставник сазнаје да ли се позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода промијенила и која је његова сљедећа зона наредног развоја.

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ ВИНКЕЛОВЕ КРИТИЧКО-КОМУНИКАТИВНЕ ТЕОРИЈЕ

Одређена обиљежја индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе, могуће је расвијелити парадигмама и концептима критичко-комуникативне дидактичке теорије Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994, стр. 98).

Теоријска полазишта и интенције индивидуално планиране наставе кореспондирају са критичком димензијом Винкелове дидактичке теорије. У дидактичкој концепцији индивидуално планиране наставе не прихвата се уобичајена (фронтална, претежно предавачка) настава која је једнака за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне разлике. У фокусу индивидуално планиране наставе је креативни потенцијал појединца, а не имагинарни ученик. Пројекцијом и конкретизацијом нове варијанте система индивидуализоване наставе, у нашем експерименталном истраживању о хуманистичкој, еманципаторској и персоналистичкој функцији учења и дјелотворног поучавања не говори

се само декларативно. Таква функција индивидуално планиране наставе, као што потврђују налази нашег експерименталног истраживања, успјешно се остварује стваралачким ангажовањем педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методички компетентног наставника (Јерковић, 2018).

Дидактичка концепција индивидуално планиране наставе у суштини је прожета и са комуникативном димензијом Винкелове теорије.³ Да је свака настава комуникацијски процес потврђује први Винкелов аксиом – перманенција, који апострофира да у настави не можемо не комуницирати. Међутим, Винкелова теорија назива се комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд.“ (Winkel, 1994, стр. 99). У индивидуално планираној настави учење и дјелотворно поучавање оптимално је усмјерено на ученика, персонализовано, еманципацијско, социјализацијско-развојно, хуманизујуће и претежно инклузивно. Што је индивидуално планирана настава „комуникативнија“, она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и резултата. Кроз комуникацијске процесе наставник долази до индикатора који су релевантни за стално унапређивање програма индивидуално планиране наставе за одређеног ученика.

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о евалуацији наставног рада имају сличности са полазиштима вредновања процеса и исхода индивидуално планиране наставе. И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа) већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност атмосфере, прикладност персонализоване инструкције, темпо учења и слично). Континуираним евалуацијама и повременим самоевалуацијама увијек се изнова критички преиспитује дјелотворност индивидуалних програма ученика с циљем њиховог унапређења, као и

³ Индивидуално планирану наставу можемо сматрати комуникацијским процесом којег конституише 11 Винкелових аксиома: 1) перманенција; 2) однос; 3) одређеност; 4) економичност; 5) институција; 6) очекиваност; 7) правила и улоге; 8) садржаји и односи; 9) контрола; 10) сметња и 11) средство или властити циљ (Winkel, 1994, стр. 98).

процеса реализације таквих програма у којима је комуникација важан „катализатор“.

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА С АСПЕКТА ТЕОРИЈЕ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ

Истакнути совјетски психолог Лав Семјонович Виготски покушао је превазићи крајности Пијажеове когнитивистичке теорије и Џејмсове теорије идентичности наставе и развоја утемељењем социологистичке теорије која је касније добила назив теорија развијајуће наставе. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)“ (Давидов, 1995, стр. 11). Према хипотези Виготског, настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударану процеса развоја са процесима обучавања, што први прате друге који стварају зоне наредног развоја“ (Давидов, 1995, стр. 14). Смисао процеса обучавања је да омогући прелажење ученика из зоне наредног развоја у зону актуелног развоја, те континуирано смјењивање тих двију зона.

У индивидуално планираној настави наставник дијагностикује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Сматра се да је ученик превазишао одређену тачку континуума уколико је савладао 70% жељених резултата. Очекивани исходи у оквиру сљедеће тачке континуума, заправо, представљају зону учениковог наредног развоја, која ће уз помоћ наставниковог дјелотворног поучавања или интеракције са вршњаком прећи у зону актуелног развоја. Напредак у индивидуално планираној настави подразумијева кретање на континууму образовно-васпитних исхода, тј. континуирано стварање зона наредног развоја. „Добра је само она настава која иде испред развоја“ (Виготски, 1991; Према: Давидов, стр. 15). У индивидуално планираној настави се захваљујући прецизној дијагностици прате зоне учениковог наредног развоја. У таквој настави ученици не троше вријеме узалудно рјешавајући претешке задатке који су изнад зоне наредног развоја, нити сувише једноставне задатке. У индивидуално планираној настави очекивани исходи дефинисани су тако да подржавају зону учениковог наредног развоја. За Виготског развој је „потенцијално стварање нових структура и систе-

ма“. Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем“ (Кнежевић, 1986, стр. 109). Задатак наставника у индивидуално планираној настави је да пројектује путеве развоја ученика, тј. да му на методолошки и дидактичко-методички утемељен начин убрза процес развоја. Таква настава окренута је будућности учениковог развоја, а не његовој прошлости. У духу теорије о развијајућој настави наставник у индивидуално планираној настави треба да процијени способности сваког ученика, тј. да утврди: „а) које су му психичке функције развијене; б) које су у развоју и в) које су то психичке функције којима предстоји непосредан развој“ (Вилотијевић, 1999, стр. 239). Према терминологији Лава Виготског, ријеч је о зонама: прошлог, актуелног и наредног развоја.

У конституисању теорије развијајуће наставе важну улогу имале су поставке теорије наставне дјелатности и њеног субјекта (Давидов, 1995, стр. 26). Носилац наставне дјелатности је ученик. Он врши наставну дјелатност уз помоћ учитеља. „Развијање субјекта наставне дјелатности врши се у самом процесу њеног настајања, када се ученик постепено претвара у онога који учи тј. у дијете које мијења и усавршава самог себе у процесу остваривања наставне дјелатности“ (Давидов, 1995, стр. 27). У индивидуално планираној настави ученик је у фокусу наставне дјелатности у којој се уз помоћ наставника или вршњака стваралачки преображава.

Занков је у свом истраживачком пројекту у духу социологистичке теорије Лава Виготског истицао важност колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Како се заправо та интеракција остварује у индивидуално планираној настави, односно како се врши „преношење“ колективног вршења неке психичке функције на план њеног самосталног остваривања? Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању, или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака) ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности“ (Давидов, 1992; Цукерман, 1993; Према: Давидов, 1995, стр. 28). Очигледно, у индивидуално планираној настави остварује се повремена интеракција са вршњацима у паровима (евентуално у мањим групама), а са наставником стална.

У индивидуално планираној настави наставник се не ослања на слабости ученика, тј. не поставља му захтјеве које ће он са лакоћом рјешавати. Он настоји да се ослања на снагу ученика, тј. помаже му да усавршава постојеће и развија нове менталне структуре, развија вјештине и навике, те усваја нове спознаје у духу теорије о развијајућој настави.

ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ ТЕОРИЈЕ КОНФЛУЕНТНОГ ОБРАЗОВАЊА

Појам конфлуентно образовање потиче од латинске ријечи *confluere* (конфлуенција: 1) стјецање, стјечиште, сједињење, спој; 2) уток, ушће, слив) (Klaić, 1980). У природи сваког људског бића слијевају се и сједињују следећи видови учења: учити знати, учити чинити, учити живјети, учити бити, учити вредновати и учити вјеровати (Slatina, 2005, стр. 89). Мујо Слатина под конфлуентним образовањем подразумијева „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активитета и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће“ (Slatina, 2005, стр. 89). Конфлуентно образовање заправо подразумијева сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја. У индивидуално планираној настави респектује се интеграција свих наведених компоненти развоја. То је видљиво у персоналним профилима ученика и њиховим индивидуалним образовно-васпитним програмима. Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим.

За разлику од педоцентристички оријентисаних покрета нове школе XIX и XX вијека, у индивидуално планираној настави процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни или чак реципрочни. Кретање на континууму образовно-васпитних исхода у индивидуално планираној настави одвија се у „зони учениковог наредног развоја“ (Виготски, 1996). Према тумачењу Василија В. Давидова, ученик млађег основношколског узраста као субјекат врши властиту наставну дјелатност са другом дјецом и уз помоћ свог учитеља. Формирање наставне дјелатности у

почетку се спроводи од стране колективног субјекта (Давидов, 1995, стр. 28). Како дијете у интеракцији са другим особама сазријева и приближава се зони актуелног развоја, тако наставну дјелатност почиње да остварује самостално, постајући њен индивидуални субјекат. Процеси учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави у почетним фазама учења су у потпуној симбиози, а касније, како се ученик осамостаљује и постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности, дјелотворно поучавање се смањује.

Симбиоза процеса учења и дјелотворног поучавања апострофирана је у теорији конfluентног образовања. „У свакој се животној ситуацији скривају одређене активности учења. Све оне траже подржавајуће и унапређујуће, изведено и објашњавајуће дјеловање зрелијих и стручних особа. Тако се учење и подучавање у конfluентном образовању сједињују. Ако би се за учење могло рећи да је лице, за подуку би се могло казати да је наличје конfluентности“ (Slatina, 2005, стр. 119). Мујо Слатина сматра да учење и поучавање не иду једно без другог јер им је исти циљ. У успјешном подучавању, како каже овај аутор, садржано је учење. Он такође наглашава да је стално мијењање улога учитеља и ученика суштина конfluентног образовања (Slatina, 2005, стр. 119–120). „Ова измјена мјеста/положаја омогућује да ученик учи од учитеља, а учитељ од ученика“ (Slatina, 2005, стр. 120).

У индивидуално планираној настави наставник учи од ученика и о ученику. Таква сазнања су му драгоцјена у планирању будућих процеса учења и дјелотворног поучавања.

У индивидуално планираној настави наставник тежи да развија код ученика самоусмјеравајуће учење. Оно произилази из ја-ангажованог учења. У процесу таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољно-мотивациони. У процесу ја-ангажованог учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005, стр. 46). Они преузимају одговорност, односно бирају начине како ће задовољити те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005, стр. 46). У индивидуално планираној настави наставник поспјешује самоусмјеравајуће учење тако што: идентификује његову позицију на континууму постигнућа, одређује за појединца очекиване исходе у „зони његовог наредног развоја“, а у складу са њима и вјежбе, утврђује његово темпо рада на задацима, идентификује најприкладнији начин давања инструкције и саопштавања ре-

зултата рада, води са учеником индивидуалне савјетодавно-педагошке разговоре како би што дубље проникао у његову природу и помогао му да превазиђе евентуалне препреке.

Мујо Слатина је идентификовао четири принципа која „чине душу конфлуентног образовања“:

- 1) принцип спонтанитета и самоактивитета;
- 2) принцип интеракције и комуникације;
- 3) принцип слободе и одговорности и
- 4) принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005, стр. 281).

Наведени принципи остварују се у процесима учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави.

Смисао принципа спонтанитета и самоактивитета састоји се у потреби да се из природе дјетета (ученика) ослободе импулси учења. Без респектовања ученикове спонтаности и без подршке његовом самоактивитету није могуће примијетити, нити ослободити све импулсе које носи њихова природа (Slatina, 2005, стр. 295). Сваки креативни акт ученика и свако учење у „зони наредног развоја“ у индивидуално планираној настави одражава његов спонтанитет и самоактивитет. У индивидуално планираној настави наставник подржава спонтане изразе ученика јер импулси спонтаности продукују самоактивитет који води остваривању образовно-васпитних исхода.

За разлику од уобичајене (традиционалне) наставе, у индивидуално планираној настави ученици не преносе и не усвајају знања, већ ученици самостално креирају знање (персонални конструктивизам) или у комуникацији (интеракцији) са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам). Социјални конструктивизам одређује учење као лични конструкт, али и друштвени процес (Taylor, 2015). Према теорији развијајуће наставе Лава Виготског, која је у основи индивидуално планиране наставе, когнитивни развој се прво одвија на колективном, а онда на индивидуалном плану (Давидов, 1995). Према томе, у индивидуално планираној настави успоставља се и интраперсонална и интерперсонална комуникација.

У индивидуално планираној настави се кроз комуникацију индивидуалитет не скрива, већ открива. Сваки ученик се разликује по: физичком и физиолошком стању организма, нивоу емоционалне и социјалне развијености, претходним знањима и искуствима, темпераменту, карактерним особинама и слично.

Управо ове разлике омогућавају да учесници индивидуално планиране наставе „не наступају једни према другима као природна тијела, него као личности, као произвођитељи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења“ (Slatina, 2005, стр. 290). У таквој настави различитост је полазиште у осмишљавању процеса и исхода индивидуалног учења и дјелотворног поучавања.

Индивидуално планирана настава заснована је на феноменолошкој дидактичкој парадигми, према којој је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развитка налази се у његовом слободном и одговорном дјелању и понашању. Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина“ (Slatina, 2005, стр. 290). Дијете неће актуализовати своје потенцијале уколико не посједује то „заносно осјећање слободе“. Аутентична природа дјетета не може се остваривати у атмосфери забрана и присиле. Конфлуентно образовање подразумијева слободно и одговорно дјеловање. Принципом слободе штити се индивидуалност ученика. Њему је комплементаран принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати“ (Slatina, 2005, стр. 294). У индивидуално планираној настави ученицима је омогућено да напредују својим темпом, да користе прикладне стратегије учења, да његују сопствени стил, да слободно мисле и да се слободно изражавају, да слободно суде и вреднују различите феномене, своје резултате и резултате других ученика. Такође, наставник методом индиректног савјетодавно-педагошког дјеловања помаже ученицима да самостално превазилазе могуће препреке у процесу учења и дјелотворног поучавања.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005, стр. 295). У индивидуално планираној настави наставник узима у обзир ниво актуелног развоја ученика, а затим одређује позицију ученика на континууму постигнућа која је у „зони његовог наредног развоја“. Наставник у планирању и припремању такве наставе поставља питање: Шта је ученик у могућности да уради сада, а шта уз извјестан интелектуални напор у скоријој будућности? Наведена питања могу се преформулисати у сљедећа: Шта је ученикова зона актуелног, а шта зона наредног развоја? Уколико сваки степен

развоја досегне максимум, онда процес конfluенције води развоју личности (Slatina, 2005, стр. 300). Принцип тоталитета не тежи само развоју свих снага индивидуалности него настоји успоставити и унутрашње јединство.

Након разматрања индивидуално планиране наставе у оквирима наведених дидактичких теорија, дајемо сажет преглед елемената поменутих теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе.

Дидактичка теорија	Елементи дидактичких теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе
КИБЕРНЕТИЧКО-ИНФОРМАЦИЈСКА ТЕОРИЈА ФЕЛИКС ФОН КУБЕА	<ul style="list-style-type: none"> - наставник је регулатор (стратег) наставе; - процес регулације наставе наставник остварује постављањем образовних циљева, обезбјеђивањем медија или особа и контролом учења и - контрола учења остварује се примјеном мјерних инструмената којима се утврђује подударност стварних са задатим вриједностима.
ВИНКЕЛОВА КРИТИЧКО-КОМУНИКАТИВНА ТЕОРИЈА	<ul style="list-style-type: none"> - критички однос према наставној стварности; - настава је комуникацијски процес којег чини 11 аксиома: (перманенција, однос, одређеност; економичност, институција, очекиваност, правила и улоге, садржаји и односи, контрола, сметња и средство или властити циљ); - захтјев да учење и поучавање треба да постане комуникативније и усмјерено на ученика, - суодлучивање о настави и себи самима; - хуманизација и еманципација и - евалуација процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања.
КЛАФКИЈЕВА КРИТИЧКО-КОНСТРУКТИВНА ТЕОРИЈА	<ul style="list-style-type: none"> - способност самоодређивања и солидарности (способност суодлучивања, способност размишљања и образложења, способност комуникације, критике и расуђивања); - настава усмјерена према ученику и - настава је процес интеракције, односно социјални процес.

ТАБЕЛА 1: Обиљежја индивидуално планиране наставе заснована на елементима дидактичких теорија

ТЕОРИЈА КУРИКУЛУМА КРИСТИНЕ МЕЛЕР	<ul style="list-style-type: none"> - циљно усмјерен приступ; - планирање учења; - организација учења и - контрола учења
ТЕОРИЈА РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ (ЗАНКОВ И ЕЉКОЊИН)	<ul style="list-style-type: none"> - развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој; - зоне наредног развоја; - смјена зоне наредног развоја и зоне актуелног развоја; - „преношење“ колективног вршења неке дјелатности на план њеног индивидуалног остваривања – „ученик постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности“ и - улога наставника је да процјењује које психичке функције су развијене, које су у развоју, а којима предстоји непосредан развој.
ТЕОРИЈА КОНФЛУЕНТНОГ ОБРАЗОВАЊА	<ul style="list-style-type: none"> - сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја ученика; - процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни; - самоусмјеравајуће учење и - принципи конфлуентног образовања (1) принцип спонтанитета и самоактивности; 2) принцип интеракције и комуникације; 3) принцип слободе и одговорности и 4) принцип актуалитета и тоталитета).

ТАБЕЛА 1: ОБИЉЕЖЈА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ ЗАСНОВАНА НА ЕЛЕМЕНТИМА ДИДАКТИЧКИХ ТЕОРИЈА

Из претходних интерпретација можемо закључити да је обиљежја индивидуално планиране наставе могуће утемељити на савременим дидактичким теоријама које су по својим усмјерењима врло различите, чак у неким поставкама и противрјечне. У кибернетичко-информацијској теорији, у којој је наставник регулатор наставног процеса, могућности еманципације, хуманизације, социјализације и развоја аутентичних индивидуалитета значајно су ограничене. Наставни модел заснован на поставкама такве теорије строго је детерминисан, што није случај са индивидуално планираном наставом. Одлучивање о процесима такве наставе у великој мјери је остављено наставнику, али не тако механицистички као у поставкама кибернетичко-информацијске теорије. У индивидуално планираној настави наставник континуирано прикупља релевантне информације посматрајући ученика, комуницирајући са њим, ослушкујући и оно што није рече-

но, с циљем оптималне индивидуализације и персонализације процеса учења и дјелотворног поучавања. У таквој настави наставник се критички односи према наставним и комуникацијским процесима, што је имплицирано у поставкама Клафкијеве и Винкелове дидактичке теорије. Такав његов однос усмјерен је на унапређивање индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, а самим тим и процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања у зони учениковог наредног развоја. Комплементарност таквих процеса кореспондира са поставкама теорије конфлуентног образовања и развијајуће наставе.

ЗАКЉУЧАК

Индивидуално планирана настава доминантно је утемељена на двије савремене дидактичке парадигме (феноменолошка и конструктивистичка) и неколико њима комплементарних дидактичких теорија. У фокусу индивидуално планиране наставе није имагинарни ученик, већ аутентични индивидуалитет којем се приступа холистички. У таквој настави респектује се укупност његових когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја, што кореспондира са основном поставком теорије конфлуентног образовања.

Улога наставника је у мањој или већој мјери наглашена у готово у свим етапама индивидуално планиране наставе. Функције наставника – „регулатора“ наставног процеса, које кореспондирају са поставкама кибернетичко-информацијске теорије су: планерско-програмерска, водитељска и докимолошко-евалуацијска. Међутим, те функције не остварују се тако механицистички, како је апострофирано у кибернетичко-информацијској теорији. У индивидуално планираној настави остварује се интензивно учење прожето комплементарним наставниковим поучавањем у зони наредног развоја, што је апострофирано теоријом развијајуће наставе Лава Виготског. Индивидуалним програмима образовно-васпитног рада ученика приступа се флексибилно и критички, како би били што реалнији и дјелотворнији, а то је имплицирано критичко-конструктивном теоријом, критичко-комуникативном теоријом и теоријом циљно усмјереног приступа.

У индивидуално планираној настави се тежи еманципацији и социјализацији индивидуалитета сваког ученика, што имплицира поред претходно поменутих и остваривање нових комплементарних функција наставника, а посебно: педагошко-дијагностичке, медијаторско-социјализацијске, координаторско-терапеутске

и савјетодавно-педагошке. Такве функције не кореспондирају с поставкама кибернетичко-информацијске теорије која је објективистички и позитивистички усмјерена, већ са поставкама теорија које су инструменталистички и материјалистички, те интерактивистички и индивидуалистички оријентисане, као што су: критичко-комуникативна теорија, теорија развијајуће наставе, теорија конфлуентног образовања и критичко-конструктивна теорија.

Према претходним експликацијама можемо закључити да индивидуално планирану наставу није могуће утемељити на поставкама само једне савремене дидактичке теорије. Ипак, наведени и други начелни захтјеви за планирање и припремање, извођење и евалуацију индивидуализованог и персонализованог учења и дјелотворног поучавања у зони учениковог наредног развоја, те захтјеви за еманципацију, хуманизацију и суодговорности ученика у настави у оквиру наведених и других савремених дидактичких теорија могу бити инспиративни и инструктивни у даљем цјеловитом дидактичком заснивању, дисеминацији и сталном унапређивању индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе.

-
- ЛИТЕРАТУРА
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: факултет Универзитет у Београду.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У: С. Крњајић (ур.), *Сазнање и настава* (9–36). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. Приштина: Зборник радова Филозофског факултета, XLVII (2), 355–373. DOI: 10.5937/ZRFFP47-14138
- Јерковић, Љ. (2018). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* (одбрањена докторска дисертација). Филозофски факултет, Бања Лука.
- Cube, V. F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. У: S. Vuletić (ur.), *Didaktičke teorije* (61–94). Zagreb: Educa.
- Duane, J. E. (1975). *Individually Prescribed Instruction*. Pittsburgh, USA.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile* (izmijenjeno izdanje). Zagreb: Educa.

- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Klaić, B. (1980). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: S. Vuletić (ur.), *Didaktičke teorije (15–57)*. Zagreb: Educa.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Kron, W. F. (1988). *Grundwissen Pädagogik*. München – Basel: E. Reinhardt.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao (IV dopunjeno izdanje)*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U: S. Vuletić (ur.), *Didaktičke teorije (79–94)*. Zagreb: Educa.
- Taylor, P. C. (2015). Constructivism. In: T. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education (218–224)*. Dordrecht: Springer.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti - uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE“.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: S. Vuletić (ur.), *Didaktičke teorije (97–115)*. Zagreb: Educa.

LJILJANA S. JERKOVIĆ
 UNIVERSITY OF BANJA LUKA
 FACULTY OF PHILOSOPHY
 PEDAGOGY STUDY PROGRAMME

SUMMARY

INDIVIDUALISED TEACHING IN THE LIGHT
OF CONTEMPORARY DIDACTIC THEORIES

It is possible to more fully clarify the major theoretical foundations on which individualised teaching rests in the context of the key tenets of contemporary didactic theories, whose orientations are very different, even contradictory.

The essential characteristics of individually planned teaching, especially those concerning the teacher's prominent role in the planning, preparation, execution, and evaluation of the teaching, can be grounded in the theoretical foundations of the cybernetics and the information theory, whose orientation is objectivist and positivist. It

is mostly up to the teacher to make decisions regarding individually planned teaching processes, which are not as algorithmized as the postulates of the cybernetics and the information theory.

Since individually planned teaching is a communication process that should be made as interactive as possible to maximise its effectiveness, aspects of it can be based on elements of Reiner Winkel's critical communication theory, whose orientation is materialist and instrumentalist.

Individually planned teaching seeks to emancipate and socialise all students as individuals, with the aim of their reaching their full potential. This is achievable if students are approached holistically, through individualised study and the teacher's effective instruction is within the 'zone of proximal development,' compounded with constant formative evaluation. These requirements agree with the premises of critical constructivism, the theory of confluent learning, the theory of targeted teaching, and the developmental learning theory, whose orientation is individualistic and interactivist.

After a detailed explication of the characteristics of individually planned teaching as grounded in the postulates of the above-listed theories, given in the paper is a detailed overview of all theoretical propositions, with a brief critical review and possible open questions.

KEYWORDS: individually planned teaching; cybernetics and information theory; critical constructivism; curriculum theory; critical communication theory; developmental learning theory; theory of confluent learning.



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/>).