

ЉИЉАНА С. ЈЕРКОВИЋ<sup>1</sup>  
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ

## ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ ДИДАКТИЧКИХ ПАРАДИГМИ И САВРЕМЕНИХ НАСТАВНИХ СИСТЕМА

**САЖЕТАК.** У раду је расвјетљавана индивидуално планирана настава у оквиру 'дидактичких парадигми, типова настава и иновативних наставних система.

Индивидуално планирана настава је доминантно заснована на феноменолошкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми. Према феноменолошкој парадигми ученик се респектује као аутентично биће, а његова аутентичност се подржава реализацијом индивидуалних образовно-васпитних програма. Кроз индивидуално планирана вјежбања темељена на конструктивистичкој парадигми ученици активно, самоодговорно и самоорганизовано усвајају програмске садржаје, тј. откривају, продукују или „конструишу спознаје“ о објективној стварности. Упориште овог модела индивидуализоване настава налазимо дијелом и у рационалистичкој дидактичкој парадигми, поготово у раду са ученицима који постижу слабије резултате и ученике са препрекама у учењу и учешћу.

Индивидуално планирану наставу смо класификовали у групу развијајућих и личносно-оријентисаних наставних система, што и произилази из њене парадигматске утемељености. Уношењем елемената ин-

---

<sup>1</sup> [ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org](mailto:ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org)

Адаптирани дио текста докторске дисертације аутора овог рада под насловом *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране настава* чија израда је у току на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Рад је примљен 13. септембра 2017, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 14. марта 2018.

дивидуално планиране наставе у наставне системе развијућег типа (проблемска, откривајућа, хеуристичка, менторска, други модели индивидуализоване наставе) можемо утицати на повећање њихове хуманистичке и личносне усмјерености. Оптимално развијући и личносно-оријентисани наставни системи су индивидуално планирана и инклузивна настава, а у футуролошком погледу и инклузивна индивидуално планирана настава.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** индивидуално планирана настава; дидактичка парадигма; рационалистичка; феноменолошка и конструктивистичка дидактичка парадигма; развојна настава; личносно-оријентисана настава.

## УВОД

Парадигма (грч. *paradeigma* – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образак по коме су начињене ствари појавног свијета“ (Лексикон образовних термина, 2014, стр. 555). Данас се поред термина парадигма користе и други термини у синонимном значењу, као што су: научни приступ, општа стратегија, дисциплинарна матрица, доминантна теорија, епистемолошко-методолошка основа и слично (Бранковић, 2008, стр. 79). Према Живојину Ристићу парадигма представља „општи поглед на свијет, скуп општих методолошких ставова, вриједносних оријентација, симболичких генерализација – закона, општих модела (метафизичких или хеуристичких) и онтолошких интерпретација, као и општих образаца рјешавања проблема, који су у одређено вријеме усвојени у некој заједници научника“ (Ристић, 1995, стр. 171). Респектујући дјелимично наведену дефиницију, можемо рећи да је дидактичка парадигма општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу. Свака парадигма током времена исцрпи своје могућности самим тим што је ограничен број релевантних и смисаоних питања која се унутар ње могу поставити (дакле, почну се гомилати питања, на која она не може да да одговоре) и ствара се простор за појаву и артикулацију нове“ (Костовић, Ољача, и Ђерманов, 2008, стр. 265).

За потребе овог рада неопходно је расвијетлити појам наставног система и појам индивидуално планиране наставе. „Наставни систем подразумемијева цјеловито обликовање и структурира-

ње наставног процеса“ (Branković i Ilić, 2004, стр. 255). Сваки наставни систем има специфичну структуру веза и односа између основних фактора наставе (ученик, наставник, наставни садржаји и материјално-техничка основа). У фокусу нашег интересовања наша се индивидуално планирана настава која представља варијанту система индивидуализоване наставе.

Већи број дидактичара се слаже 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; Manđić, 1987). Ми смо се одлучили за цјеловитије одређење, 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 оптимизованим 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
- и социометријски статус ученика у групи (Јерковић, 2017, стр. 357–358).

У даљем тексту индивидуално планирана настава први пут ће бити расвијетљена у оквиру дидактичких парадигми, типова наставе и наставних система.

## ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У ОКВИРИМА ДИДАКТИЧКИХ ПАРАДИГМИ

Индивидуално планирана настава може се размотрити у оквирима темељних дидактичких парадигми. Рудакова је издвојила три врсте дидактичких парадигми:

- 1) конзервативна,
- 2) рационалистичка и
- 3) феноменолошка (Рудакова, 2005, стр. 26–28).

Индивидуално планирану наставу ћемо размотрити и у свјетлу конструктивистичке дидактичке парадигме која није обухваћена класификацијом Рудакове.

У основи конзервативне дидактичке парадигме је идеја знања (информација). Доминирајући извори знања су: ријеч, представа и дјеловање (Рудакова, 2005, стр. 26). За конзервативну дидактичку парадигму карактеристична је доминантна улога наставника у свим етапама наставног процеса (од планирања до евалуације). „Дидактичко-методичке оријентације темељене на конзервативној парадигми су интелектуалистичке“ (Илић, 2017, стр. 66). У таквој настави се стичу претежно вербално-репродуктивна знања. Наставник се круто придржава официјелног наставног плана и програма. Он даје истоврсне задатке свим ученицима (и онима с препрекама у учењу и учешћу и даровитим), без обзира што код многих такви захтјеви не мијењају ништа значајно у развоју, нити у образовним постигнућима. Таква настава се заснива на С-Р теорији, односно на психологији асоцијација и условљавања. Према таквим дидактичким схватањима сваки наставников захтјев је стимулус на који се очекује конкретна ученикова акција или извршење задатка. За успјешно урађене задатке ученици су подстицани средствима спољашње мотивације (висока оцјена, похвала и слично). Шта се дешава са мотивацијом даровитих ученика који нису задовољили своје когнитивно-конативне и емотивне потребе? Како је таква настава утицала на селф концепт ученика с препрекама у учењу и учешћу?

Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: шематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована,

неинклузивна и врло често етикетирајућа. Потпуно супротна обиљежја можемо приписати индивидуално планираној настави.

Централна идеја *рационалистичке* дидактичке парадигме је учећа дјелатност. Логика процеса учећа потчињена је закону преласка са вербално-репродуктивне ка стваралачкој дјелатности (Рудакова, 2005, стр. 27). Образовање је оријентисано и даље ка знању. У основи конзервативне дидактичке парадигме је знање (информација). У чему је онда разлика између конзервативне и рационалистичке дидактичке парадигме? Које су додирне тачке индивидуално планиране наставе са рационалистичком парадигмом?

Према *рационалистичкој дидактичкој парадигми* до знања се долази углавном властитом активношћу (самосталном, инструктивном, интерактивном), а конзервативна дидактичка парадигма протезира водећу улогу наставника. Он је тај који „преноси“ или „предаје“ знања која најчешће слушањем треба да усвоје. Рационалистичка дидактичка парадигма тежи балансу између наставничког дјелотворног поучавања и самосталних активности ученика. Ту налазимо упориште за индивидуално планирану наставу у којој је улога наставника да дијагностификује образовне потребе и потенцијале ученика, креира профиле и индивидуалне образовно-васпитне програме, а затим стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег укључивања ученика у процес самосталног (па и стваралачког) стицања знања, развијања способности, формирања, навика и вјештина до личних максимума. Наставник ствара оптималне услове (прикладан контекст) за напредовање ученика у „зони наредног развоја“.<sup>2</sup>

Према *рационалистичкој дидактичкој парадигми* „све је више простора за стваралаштво ученика и флексибилност наставника“ (Илић, 2016, стр. 52). У индивидуално планираној настави самостална активност ученика (па и стваралачка у зависности од

<sup>2</sup> Лав Виготски је у психологију (1991) увео веома важан појам „зоне наредног развоја“. Његова се суштина састоји у сљедећем: дијете опонашајући вршњаке и одрасле у интеракцији са њима, у стању је да учини много више од онога што улази у оквире његових личних могућности. Оно што је дијете у могућности да уради данас уз помоћ одрасле особе (наставника, родитеља) или вршњака, сутра ће бити у стању да учини самостално. Управо то „оно“ представља садржај зоне наредног развоја. Та зона помаже нам да одредимо динамику његовог развоја, која узима у обзир не само његова садашња постигнућа, већ и оно што се налази у процесу сазријевања (Давидов, 1995, стр. 13).

мјеста ученика на континууму постигнућа) се подразумејева, а она не би била могућа без флексибилности наставника који улази у „свијет квалитета“ ученика (Glaser, 2005).

Индивидуално планирана настава је дјелимично заснована на Гаљпериновој теорији етапног формирања умних радњи. Иако је прилично шематизована и алгоритмизована има смисла у процесу учења и дјелотворног поучавања ученика који постижу слабије резултате у настави и ученике с препрекама у учењу и учењу. У овом контексту се не може прихватити критичка замјерка овој теорији да фаворизује инструктивну улогу наставника, а заповиједа самостални рад ученика. Дјелотворно поучавање и инструктивно вођење је овде неопходно. Основна категорија у процесу учења, према Гаљперину, је умна радња која садржи: циљ, мотив, операције, образац (Вилотијевић, 1999). „Кроз ту радњу исказују се мисаоне способности ученика и његове мотивационо-вољне одлике“ (Вилотијевић, 1999, стр. 260). У основи рационалистичке парадигме је Гаљперинова теорија оријентационе основе дјеловања, те остале теорије (наставе, интелектуалног развоја, колектива, контекстне и игровне наставе). Његови сарадници (Тализина, Обухова и други) тврде да учење као спољни покретач развоја личности може да иде испред развоја („да га вуче напријед“) уколико се организује по методу етапног формирања умних радњи (Stojaković, 2005, стр. 108). Дакле, когнитивни и емоционално-конативни потенцијали ученика су ангажовани, а не заповиједени. Улога наставника је да креативно осмишљава контекст за процес учења, те да благовремено даје повратну информацију о резултатима тог процеса.

Рационалистичка дидактичка парадигма апострофира ниво развоја ученика, чак и начине оптималног дјеловања (индивидуализација и диференцијација наставе, програмирана настава, настава на даљину, проблемско-хеуристичка настава) у циљу његовог побољшања. Заснована на тој парадигми, индивидуално планирана настава се дјелимично може интегрисати у друге наставне системе, као што су: хеуристичка, проблемска, менторска, интегрисана настава, поједини модели индивидуализоване наставе, те настава на даљину.

Феноменолошка дидактичка парадигма је персоналистички оријентисана, те можемо рећи да у још већој мјери чини основу индивидуално планиране наставе. Основна идеја ове дидактичке парадигме је интеграција активности у процесу разумевања личности тј. личносно образовање (Рудакова, 2005, стр. 28). Она

наглашава синергијски приступ гдје су знање и дјелатност релевантни за саморазвој, вјеру и убјеђења. Карактерише је прелаз од структурне опередијељености, ка структурној неопредељености. Представници феноменолошке парадигме су Лав Виготски – идеја личности, човјека, вјере, развијајуће наставе), Сигмунд Фројд – теорија конфликта, Карл Јунг – теорија поља и Карл Роџерс – понашање личности и Абрахам Маслов – теорија потреба (Рудакова, 2005, стр. 28).

Утемељење индивидуално планиране наставе проналазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског. У таквој настави уважавају се „зоне наредног развоја“ ученика које се дијагностикују утврђивањем њихове позиције на континууму постигнућа. Сваком ученику је дијагностикована „зона наредног развоја“ која се кроз индивидуално планиране вјежбе претвара у зону актуелног развоја. Заправо, индивидуално планирана настава је процес континуираног стварања зона наредног развоја и претварање у зоне актуелног развоја. У традиционалној школи настава и развој су често подударни (Џејмсова теорија идентичности наставе и развоја) или чак настава „каска за развојем“ (Пијажеова когнитивистичка теорија) (Branković i Ilić, 2004).

Оно што је заједничко у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслова је холистички приступ појединцу. Психодинамичка теорија Сигмунда Фројда је такође холистичка јер је оријентисана на „цјелокупну личност и на цјелокупно понашање које је хијерархијски организовано“ (Fulgosi, 1987, стр. 28). У индивидуално планираној настави респектује се холистички приступ личности ученика. Према Роџерсу „сложеност понашања може се разумјети једино у односу на цјелокупну особеност или особу“ (Fulgosi, 1987, стр. 279). Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те његове перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987, стр. 277). У традиционалној настави наставник не покушава улазити у феноменално поље ученика, јер му је у фокусу усвојеност вербално-репродуктивних знања, а не цјеловитост његовог бића. У индивидуално планираној настави која се у највећој мјери темељи на феноменолошкој парадигми, наставник улази у „феноменални свијет“ ученика како би га перципирао на његов начин. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, односе према другима, те осјећања. Наставник ће знати како ученик мисли и

осјећа уколико има увид у његово субјективно искуство, односно начин његове интерпретације стварности.

Маслов сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или могућности, односно самоактуализација појединца“ (Fulgosi, 1987, стр. 249). У традиционалној настави која се темељи на конзервативној дидактичкој парадигми процес самоактуализације личности је у значајној мјери онемогућен. Систем принуде, извршилачко-слушачке активности ученика и доминантна улога наставника спутавају такве процесе. У индивидуално планираној настави која се темељи претежно на феноменолошкој парадигми отварају се могућности за самоактуализацију личности ученика. Ученик се у таквој настави прихвата као цјеловито, интегрисано и стваралачко биће. Према Масловљевој хуманистичкој теорији личности, то су веома важна обиљежја човјека (Fulgosi, 1987, стр. 252–253).

У феноменолошкој парадигми апострофира се да је за особеност релевантна идеја подршке, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности.

Такође, наглашава се да је наставник стваралачка личност (Рудакова, 2005, стр. 28). Остваривање овако комплексне дјелатности у индивидуално планираној настави захтијева наставничково компетентно, стваралачко, флексибилно и педагошки стимулативно дјеловање у наставним и ваннаставним активностима, те у цјелокупном васпитно-образовном процесу. У индивидуално планираној настави у којој се ученик респектује као цјеловито и аутентично биће од наставника се очекује изузетна методолошка, дидактичко-методичка и педагошко-психолошка компетентност подржана флексибилношћу и стваралаштвом. У остваривању поставки феноменолошке парадигме (подршка, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности) у индивидуално планираној настави кључну улогу има наставник. Његов задатак је да дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење појединих наставних предмета, навикама и техникама учења, когнитивним стиловима, темпу учења, статусу у групи, доминирајући склоп особина личности, али и да прецизно одреди мјесто ученика на континууму постигнућа у оквиру различитих наставних предмета. На основу добијених показатеља наставник креира профиле ученика, а на основу њих планира индивидуалне програме образовно-васпитног рада. Такви програми садрже преци-



зно дефинисане очекиване исходе, план активности ученика по наставним предметима и евалуације истих.

Индивидуално планирана вјежбања су подржана дјелотворним поучавањем и прикладним инструкцијама наставника које узимају у обзир цјеловитост личности и дјелатности ученика. У индивидуално планираној настави ученику се омогућава да усваја наставне садржаје, развија способности, стиче навике и вјештине уз потпуно уважавање његове аутентичне природе. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе“ (Olport, 1969, стр.12). Феноменолошка парадигма подржава такво јединство. „Никада није постојало такво лице као што је он, нити ће икада више постојати. Сјетите се отиска прста, чак и он је јединствен“ (Olport, 1969, стр. 12). У индивидуално планираној настави ученику се дозвољава да буде конгруентан, тј. да буде подударан са самим собом. Дакле, он може да буде оно што јесте у заједници са другима. Умијеће наставника је да дијелом објективном научно заснованом методологијом а дијелом и властитом суптилношћу у што већој мјери омогући ученику да оствари своју индивидуалност.

*Конструктивистичка дидактичка парадигма* „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења“ (Костовић, Ољача и Ђерманов, 2008). Супротно конзервативној дидактичкој парадигми у којој је акценат на трансмисији знања, у конструктивистичкој дидактичкој парадигми је акценат на активном учењу, тј. конструкцији знања. Полазно становиште конструктивизма је да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влаховић, 2012, стр. 85). Унутрашњи контекст учења чини мноштво чинилаца унутар ученика, а то су: претходно знање и искуство, унутрашња мотивација, стил учења, когнитивне способности, закључивање, рјешавање проблема, емоције, пажња и слично. Спољашњи контекст учења чини: друштвена стварност, услови у школи – социо-емоционална клима у разреду, организација простора, обезбјеђеност материјално-техничке основе, примјена метода, облика, система наставног рада, вријеме и слично (Влаховић, 2012, стр. 85). Дакле

индивидуализовано вођење је у фокусу ове парадигме. У планирању, припремању, реализацији и евалуацији индивидуално планиране наставе респектује се и унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник је објективном методологијом и властитим настојањем да проникне у „свијет квалитета“ (Glasser, 2005) индивидуе добио мноштво информација које је дијелом могуће приказати у његовом профилу, на основу којег креира индивидуалне образовно-васпитне програме. То не значи да у процесу учења неће бити неких већих или мањих одступања од самог програма. У таквој настави водитељ (наставник) континуирано и врло флексибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао спољашњи и учинио процес учења што природнијим. Ученици у индивидуално планираној настави у процесу конструкције знања уче и како да уче.

Споне индивидуално планиране наставе са конструктивистичком парадигмом су вишеструке. Наводимо неке од њих: холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић и Ђерманов, 2008; према: Шпановић, 2013).

Према претходним анализама евидентно је да индивидуално планирана настава није оријентисана ка једној дидактичкој парадигми. Идентификовали смо релације такве наставе са рационалистичком, конструктивистичком и феноменолошком парадигмом. Ипак, највише могућности за аутентично самостално и стваралачко испољавање ученика и наставника, какво се очекује у индивидуално планираној настави, садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма. „За њу је карактеристична разноликост индивидуално прикладних варијанти сазнајних, откривалачких, вјежбовних, интерактивних, презентацијских и других учећих и васпитних активности које стимулишу слободно испољавање и развијање свих потенцијала сваког појединца до његовог личног максимума. Комплементарно таквом учениковом ангажовању је наставничково флексибилно, стваралачко и педагошки ефикасно дјеловање“ (Илић, 2016, стр. 52). Комплексност и суптилност индивидуално планиране наставе која се темељи претежно на феноменолошкој дидактичкој парадигми захтијева изузетну методолошку, дидактичко-методичку и педагошко-психолошку компетентност наставника, те његову креативну, емоционално-конативну и когнитивну ангажованост и апсолутну посвећеност.

## ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У ОКВИРУ ТИПОВА НАСТАВЕ И НАСТАВНИХ СИСТЕМА

Индивидуално планирану наставу могуће је размотрити и у оквирима типова наставе. Осврнућемо се класификацију типова наставе Рудакове. Она разликује четири типа:

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

У настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа доминирају фронталне активности наставника. Активности ученика су претежно слушалачко-извршилачке. Углавном су прилагођене просјечном учеником, а стечена знања су вербално-репродуктивна и претежно неапликативна. У таквим типовима наставе у фокусу није појединац, већ имагинарна група углавном ученика просјечних способности. Самосталне мисаоно-критичке, стваралачке, откривалачке активности ученика су претежно спутане. Не респектују се „зоне наредног развоја“ ученика. Наведени типови наставе карактеристични су за конзервативну дидактичку парадигму.

За индивидуално планирану наставу можемо рећи да је развијајућег и личносно-оријентисаног типа. Развијајућег је типа јер су ученици у ситуацијама запажања појава, откривања и анализирања узрочно-посљедичних веза, те извођења генерализација у „зони наредног развоја“ уз лични когнитивно-конативни или емотивни напор или у интеракцији са наставником или вршњаком (у тандему или евентуално у мањој групи). Личносно-оријентисаног је типа јер у њеном фокусу је аутентични појединац, са укупношћу својих способности, животних позиција, искустава, знања, вјештина и навика, емоционално-вољних и етичко-хуманистички димензија, те специфичним „феноменалним пољем“. Наставни рад је усклађен са аутентичном појавношћу ученика, што не искључује усвајање трајних знања, вјештина и навика у „зони наредног развоја“. „Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особености 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). Респектујући претходне анализе и интерпретације дидактичких парадигми и типова наставе још једном можемо потврдити да је индивидуално планирана настава и развијајућа и личносно-оријентисана, те да је доминантно у фокусу феноменолошке дидактичке парадигме.

За које наставне системе можемо рећи да су развијајућег типа, а за које да су личносно-оријентисаног типа? Које наставне системе поред индивидуално планиране наставе – варијанте система индивидуализоване наставе можемо сврстати у обе групе?

Свака настава, без обзира да ли је индивидуализована, интерактивна или традиционална у већој или мањој мјери утиче на развој менталних, креативних, стваралачких, емоционално-вољних, моралних или радних потенцијала ученика. Међутим, овде под наставом развијајућег типа подразумевамо наставу засновану на теорији развијајуће наставе Лава Виготског која је оријентисана на „зоне наредног развоја“ (Виготски, 1996). Таква настава може бити проблемска, откривајућа, витагена, претичућа, интегрисана, менторска и хеуристичка (уколико је индивидуално планирана или инклузивна), те већина варијанти система индивидуализоване наставе, као што су: настава различитих нивоа сложености, индивидуализована настава примјеном наставних листића, разгранати модел програмиране наставе, микронастава, диференцирани групни рад итд. Ипак, према својим кључним обиљежјима индивидуално планирана настава и инклузивна настава су у највећој мјери развијајуће, а изнад свих система инклузивна индивидуално планирана настава.

Наставни системи личносно-оријентисаног типа су инклузивна настава и све варијанте система индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава. Међутим, у највећој мјери личност ученика се уважава у индивидуално планираној и инклузивној настави, а посебно инклузивној индивидуално планираној настави.

Из претходних интерпретација видјели смо да су инклузивна настава и модели индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава и развијајући и личносно-оријентисани. Наставни системи из групе развијајућих биће личносно оријентисани уколико су индивидуално планирани. Тако је могуће повремено и за поједине ученике индивидуално

планирати: проблемску, откривајућу, витагену, претичићу, менторску, хеуристичку и интегрисану наставу.

Утемељени на савременим дидактичким парадигмама наставни системи су флексибилни и некада није лако поставити јасне границе између њих. Некада је могуће елементе једног система уносити у други. На примјер, проблемска настава се може индивидуално планирати за даровите или талентоване ученике, јер се од њих чешће захтијева дивергентно и евалуативно мишљење. Такви ученици ће самостално рјешавати проблеме прилагођене њиховом мјесту на континууму постигнућа на нов и оригиналан начин у редовној, додатној, припремној настави или ваннаставним активностима.

Менторска настава може бити индивидуално планирана уколико се реализује на основу индивидуалних програма који су прецизно креирани респектовањем свих показатеља у профилу ученика. Таква менторска настава би била и личносно оријентисана и развијајућа.

То исто можемо рећи и за хеуристичку наставу у којој ће наставник (или персонални асистент) водити појединца до спознаје директном комуникацијом или кроз хеуристичке вјежбе у којима се респектује његова позиција на континууму и све остале релевантне варијабле у профилу ученика.

Све варијанте индивидуализоване наставе су у мањој или већој мјери развијајуће и личносно-оријентисане, а за индивидуално планирану наставу можемо рећи да је таква оптимално. У којој мјери је могуће оптимализовати индивидуализацију у осталим варијантама индивидуализоване наставе? У индивидуално планираној настави је могуће примјењивати наставне листиће. Они ће се разликовати од уобичајених јер ће потпуно одговарати мјесту ученика на континууму постигнућа, а упутства ће бити персонализована.

У индивидуално планираној настави читања и књижевности се континуум образовно-васпитних исхода подудара са нивоима и структурама знања ученика у настави различитих нивоа сложености: А) одређивање чињеница; Б) разумијевање и схватање информација и В) прерада информација (Илић, 1998, стр. 28). За разлику од наставе различитих нивоа сложености читања и књижевности, индивидуално планирана настава читања и књижевности је више персонализована. У њеној реализацији и евалуацији се уважавају све специфичности ученика које су наведене у његовом профилу. Дакле, настава различитих нивоа сложено-

сти читања и књижевности може се обогати кључним поставкама индивидуално планиране наставе.

Индивидуално планирана настава је по својим обиљежјима најближа систему инклузивне наставе. Миле Илић је дидактички утемељио и експериментално верификовао систем 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“ (Илић, 2012, стр. 13). Готово 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 сљедеће критерије:

- 1) 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;
- 2) 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;
- 3) равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;
- 4) индивидуализација учења вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;
- 5) 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;

- 6) дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) 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 задовољава већину наведених критерија. Индивидуализација учења респектује се и у инклузивној и у индивидуално планираној настави. У индивидуално планираној настави индивидуализација је оптималнија, јер се прецизно дијагностификује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Сходно позицији ученика на континууму оптимализовани су и очекивани исходи у сфери трајног разумијевања са прихватљивим доказима да се они остварују, као и исходни и процесуални темељни квалитети рада ученика. Ученицима се као и у инклузивној настави пружа додатна помоћ у „зони наредног развоја“.

Индивидуално планирана и инклузивна настава се у мањој или већој мјери могу разликовати у прва три набројана критерија инклузивности. За разлику од инклузивне наставе у индивидуално планираној настави ученици с препрекама у учењу и учењу, даровити и сви остали ученици најчешће нису истински прихваћени у окружењу у којем се налазе (посебно у одјељењу са више од 24 ученика). Психо-социјална атмосфера није увијек пријатна, нити је искључена насилна комуникација у интеракцијама са осталим учесницима наставе. Ученици у индивидуално планираној настави, такође, немају увијек могућност респонзивног избора активности у припремању, реализацији и евалуацији наставе као ученици у инклузивној настави (Јерковић, 2017, стр. 359).

Већа је вјероватноћа да разлика између инклузивне и индивидуално планиране наставе буде мања у мањим групама ученика у допунској и додатној настави, те у настави комбинованих одјељења у малим сеоским школама. У редовној настави могућности за остваривање индивидуално планиране, па и инклузивне наставе су истински отежане бројношћу ученика у одјељењима.

Инклузивна индивидуално планирана настава је у највећој мјери развијајућа и личносно-оријентисана и можемо је сматрати наставним системом савременог доба. С друге стране, ријеч је

о најкомплекснијем наставном систему који захтијева изузетно компетентног и истински ангажованог наставника. Наставна стварност нас увјерава да што је наставни систем сложенији и ефикаснији и његова дисеминација у наставној пракси је тежа и спорија.

#### ЗАКЉУЧАК

Парадигматска оријентација индивидуално планиране наставе је вишесмјерна. Индивидуално планирана настава у највећој мјери је заснована на полазиштима феноменолошке, у извјесној мјери конструктивистичке, а једним дијелом и на полазиштима рационалистичке дидактичке парадигме.

Полазишта индивидуално планиране наставе заснована на феноменолошкој дидактичкој парадигми су:

- дијагностика индивидуалних дјелатности (потенцијала),
- смјена зоне наредног развоја (која представља његово мјесто на континууму образовно-васпитних исхода) и зоне актуелног развоја,
- прелаз од структурне неопредијељености ка структурној опредијељености,
- проучавање дјетета као стваралачког, цјеловитог и интегрисаног бића – холистички приступ проучавању личности,
- личносно-усмјерено образовање,
- тежња да се индивидуалност појединца што више изрази кроз кретање на више у Масловљевој пирамидалној организацији потреба,
- „феноменални свијет“ или „феноменално поље“ појединца кључ за разумијевање ученикових перцепција и интерпретација стварности, као и његовог понашања,
- настава је дезалијенацијски процес.

Упоришта индивидуално планиране наставе у конструктивистичкој дидактичкој парадигми су:

- самостално „конструисање знања“;
- контекстуално учење (унутрашњи и спољашњи контекст) и холистички приступ,
- учење учења,
- прецизно дефинисани очекивани исходи и индивидуализација учења,
- формативна евалуација и самоевалуација,



– унутрашњи локус контроле.

Индивидуално планирана настава се дијелом темељи на Галпериновој теорији етапног формирања умних радњи која је у основи рационалистичке дидактичке парадигме. Посебно се истиче у раду са ученицима са препрекама у учењу и учешћу и онима који постижу слабије резултате.

С обзиром на чињеницу да доминантност феноменолошке и изражено присуство конструктивистичке заснованости за индивидуално планирану наставу можемо рећи да је развијајућег и личностно-оријентисаног типа. Личносна оријентисаност наставе може се поспјешивати повременим уношењем елемената овог система у остале наставне системе (проблемска, хеуристичка, менторска, интегрисана итд.) који су већ у својој основи развијајући. Оптимално респектовање поставки феноменолошке и конструктивистичке парадигме остварује се у индивидуално планираној и инклузивној настави, а посебно у инклузивној индивидуално планираној настави.

- 
- ЛИТЕРАТУРА Бранковић, Д. (2008). Учење учења – парадигма квалитетне школе. У: Бранковић, Д. (ур.) *Наука, култура и идеологија*, Зборник радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети (79–90). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми ошће психологије*. Београд: Завод за издаваштво и наставна средства.
- 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: Учитељски факултет.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У: *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У: Шпановић, С. (ур.) *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику*

(43–62). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.

Илић, М. (2017). Дидактичко-методички токови, истраживачке оријентације и системи наставе у теорији и стварности. У: Кулић, М. (ур.). *Наука и стварност*: зборник радова са научног скупа (57–77). Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале. DOI: 10.7251/ZRNSI17020571

Јерковић, Љ. (2017). Инклузивна индивидуално планирана настава. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVII (2), 355–373. DOI: 10.5937/ZRFFP47-14138

Костовић, С., Ољача, М. и Берманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У: Бранковић, Д. *Наука, култура и идеологија*: зборник радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети (263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.

Пијановић, П. (2014). *Лексикон образовних термина*. Београд: Учительски факултет.

Ристић, Ж. (1995). *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – средње професионално образовање*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Хуторској, А. В. (2004). *Современа дидактика: Учебник за вузове*. СПб: Питер.

Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.

Branković, D. i Ilić, M. (2004). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.

Duane, J. E. (1975). *Individually Prescribed Instruction*, Pittsburg, USA.

Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa (izmijenjeno izdanje).

Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao* (IV dopunjeno izdanje). Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stojaković, P. (2005). *Psihologija za nastavnika* (III izdanje). Banja Luka: PRELOM.

LJILJANA S. JERKOVIĆ  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA  
FACULTY OF PHILOSOPHY

---

SUMMARY

INDIVIDUALLY PLANNED INSTRUCTION IN LIGHT OF DIDACTIC PARADIGMS  
AND CONTEMPORARY INSTRUCTIONAL SYSTEMS

This paper discusses individually planned instruction in light of didactic paradigms, the possibility of varying instructional design and innovative instructional systems.

Individually planned instruction is firmly grounded in the phenomenological and constructivist didactic paradigms. According to the phenomenological paradigm, the student is respected as an authentic being; this authenticity is supported by implementing individual upbringing and educational programs. The starting points of individually planned instruction as grounded in the phenomenological didactic paradigm are: recognition of discrete, specific activities (potential); transition from one zone of proximal development to the next; transition from structural indefiniteness to structural definiteness; a holistic approach to personality investigation; education aimed at one's personality; efforts to allow one's personality to be expressed as far as possible by moving up Maslow's hierarchy of needs; and an individual's "phenomenal world" or "phenomenal field".

Individually planned exercises based on the constructivist paradigm allow students to acquire subject matter in an active, self-accountable and self-organized way, i.e. discover, produce or "construct knowledge" about objective reality. The mainstays of individually planned instruction according to the constructivist didactic paradigm are: independent "knowledge construction"; contextual learning (internal and external contexts) and a holistic approach; learning how to learn; precisely defined expected learning outcomes and learning individualization; formative evaluation and self-evaluation, and the internal locus of control.

This model of instruction partly has a foothold in the rationalist didactic paradigm, especially when it comes to working with underachievers and students with difficulties in learning and participation.

Owing to its paradigmatic foundations, individually planned instruction is categorized as falling in developmental and personality-oriented instructional systems. Introducing elements of individually planned instruction to developmental instructional systems

(problem-solving, discovery learning, heuristic, mentor-guided, other models of individualized instruction) can make them more humanistic and personality-oriented. Individually planned and inclusive education are developmental and personality-oriented instructional systems optimized, as inclusive individually planned instruction may be in the sense of future tendencies.

**KEYWORDS:** individually planned instruction; didactic paradigm; conservative; rationalist; phenomenological and constructivist didactic paradigm; developmental instruction; personality-oriented instruction.



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/>).