

ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U PRIMENI INDIVIDUALIZOVANOG PRISTUPA NASTAVI

Uvod

Jedan od ključnih didaktičkih principa na kojima bi trebalo zasnivati nastavni rad u školi je princip diferencijacije i individualizacije nastave. U uslovima razvijanja i primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju kao posebno važno otvara se pitanje mogućnosti i pretpostavki individualizacije nastavnog rada. Koncipiranje i realizacija nastave prevashodno kao procesa razvoja individualnih potencijala, kao i integrisanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovan školski sistem u Srbiji je praćeno nizom teškoća i nerešenih pitanja. Razrađena i definisana zakonska rešenja obrazovanja dece sa posebnim potrebama, odgovarajuća koncepcija i sadržaj programskih dokumenta na osnovu kojih se odvija nastavni rad u školi i optimalna rešenja u strukturi i organizaciji školske institucije značajne su pretpostavke individualizacije nastave i primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju. Međutim, ključni preduslov obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja usklađenog sa individualnim potrebama i mogućnostima je stručna osposobljenost i kompetentno delovanje nastavnika i stručnih saradnika u školi. Specifičnost uloge školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi ogleda se i u tome što on treba da predstavlja izvor podrške učenicima i njihovim roditeljima, kao i stručne pomoći nastavnicima u koncipiranju i realizaciji nastave kao procesa individualnog razvoja.

Individualizovani pristup nastavi

Učenici su međusobno različiti u pogledu velikog broja karakteristika – fizičkih, opštih i posebnih intelektualnih sposobnosti, emocionalnih i motivacionih osobina, osobina ličnosti, interesovanja, brzine i stila učenja, itd. Ove razlike imaju svoje ishodište u osobenostima psihofizičkog razvoja i u različitosti uslova u kojima se deca razvijaju i školuju. Uvažavanje i poštovanje razlika među učenicima podrazumeva da se nastava i obrazovanje prilagode individualnim karakteristikama, potrebama i interesovanjima učenika, tj. da se individualizuju (*Opšte osnove školskog programa*, 2003).

Individualizovanim pristupom kao oblikom unutrašnje (didaktičke) diferencijacije nastave čuvaju se prirodne heterogene nastavne grupe, a individualne sposobnosti, želje i potrebe učenika uvažavaju se kvantitativnom i kvalitativnom podelom nastavnog sadržaja na osnovni i dopunski ili dodatni nivo, kombinacijom metoda i oblika nastavnog rada i pružanjem intenzivne individualne pomoći (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989).

U individualizovanom pristupu nastavi i učenju stepen složenosti i obima sadržaja nastavnog rada, metode nastavnog rada i oblici organizacije procesa podučavanja i učenja prilagođavaju se individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima. Kroz didaktičko-metodičku fleksibilnost, tj. raznovrsnost metoda i oblika nastavnog rada i strategija podučavanja svakom učeniku omogućava se da razvije potrebna i ciljevima vaspitno-obrazovnog rada definisana znanja, sposobnosti i veštine (*Opšte osnove školskog programa*, 2003).

¹⁴ doc. dr. Emina Hebib, Univerzitet u Beogradu, FF
doc. dr. Nataša Matović, Univerzitet u Beogradu, FF

Ukoliko se kao polazni princip individualizovanog podučavanja prihvati potreba da se učenik i njegove osobenosti razumeju i uvažavaju, kao pozitivni efekti primene ovog pristupa javljaju se: povećanje efikasnosti podučavanja; unapređivanje principa tolerancije u vaspitno-obrazovnoj grupi; promocija vrednosti prihvatanja i uvažavanja razlika; naglašavanje važnosti angažovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu; stvaranje bolje ravnoteže između potreba pojedinca i potreba grupe (Saifer i dr., 2001).

Međutim, iako škola, u pokušaju socijalizacije učenika, nastoji da promoviše tip učenja koji zahteva interpersonalne odnose i uvažavanje jedinstvenosti svake individue, neophodan za razvijanje odgovornih, produktivnih i kompetentnih osoba, ona često pruža bezličan i uniforman tretman svojim učenicima (Posner, 2005). Usmeravanjem školskog rada na akademska postignuća koje učenici treba da ostvare, favorizuje se istovetnost i ujednačenost, dok se razlike među učenicima u intelektualnom, socijalnom i emocionalnom razvoju, temperamentu, interesima i sklonostima zanemaruju (Armstrong, 2008). U praksi nastavnog rada proces individualnog razvoja učenika može biti otežan i stavovima nastavnika koji se reflektuju na nastavni proces. Nastavnici, iako usaglašeni u stavu da je svaki učenik jedinstvena osoba, u svom svakodnevnom radu često pokazuju tendenciju da govore i razmišljaju o tipovima učenika (npr.: uspešni i vredni učenici, nadareni učenici, učenici koji sporo uče, učenici koji zaostaju u radu i postignućima i sl.), što može imati ozbiljne posledice po nastavnu praksu.

Način na koji se posmatraju i tretiraju učenici u grupnim situacijama od ključnog je značaja za proces podučavanja. Pristup svakom učeniku kao jedinstvenom pojedincu ili pripadniku određene kategorije učenika i tretman prema učenicima u zavisnosti od razlika koje među njima postoje determinišu rezultate nastavnog rada (Posner, 2005). Stoga se može reći da individualizacija nastave predstavlja jednu od ključnih pretpostavki, ali istovremeno i način ostvarivanja inkluzivnog pristupa obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju i dece iz socijalno depriviranih okolnosti i marginalizovanih grupa.

Značaj individualizovanog pristupa nastavi u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja

Osnovni razlozi za prihvatanje i razvijanje inkluzivnog pristupa u obrazovanju proističu iz domena ljudskih prava, sfere socijalnog funkcionisanja i pitanja kvaliteta obrazovanja. Inkluzija kao pristup u obrazovanju utemeljuje se na ideji o potrebi jednakopravnosti u obrazovanju, tj. podrazumeva obezbeđivanje jednakih prava i mogućnosti obrazovanja za sve učenike (bez obzira na individualne razlike), kao i fleksibilniji pristup u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve dece (Daniels & Stafford, 2001).

Fizička integracija dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole bez dodatnih aktivnosti i sistema podrške čiji je cilj da se podstakne individualni razvoj svakog pojedinačnog deteta, imala je za posledicu nezadovoljavajuće rezultate u svim oblastima individualnog razvoja (obrazovnim postignućima, emocionalnoj i socijalnoj prilagođenosti deteta) (Hrnjica /ur./, 2009). Inkluzivni pristup u obrazovanju, za razliku od jednostavne integracije, podrazumeva obezbeđivanje najmanje restriktivnog okruženja za razvoj, učenje i socijalizaciju dece sa posebnim obrazovnim potrebama (McDonell et.al., 2002, prema: Rajović, 2004). U osnovi inkluzivnog pristupa obrazovanju stoji drugačiji vrednosni sistem u kojem je osnovna ideja da je dete vrednost i da treba menjati školu i sistem obrazovanja, a ne samo dete (Mittler, 2000, prema: Hrnjica /ur./, 2009).

Pošto se inkluzivno obrazovanje određuje kao proces izlaženja u susret potrebama učenika u okviru redovnog sistema obrazovanja korišćenjem svih raspoloživih sredstava kako bi se stvorile mogućnosti da deca uče i pripreme se za život (Stojić /ur./, 2007), inkluzija

predstavlja svojevrsni proces reforme škole kao institucije (Fisher, Caren & Pumplan /ed./, 1999) i može se razumeti kao kontinuirani proces jačanja i podsticanja različitih oblika participacije učenika, nastavnika, roditelja i članova lokalne zajednice u školskom radu (Stojić /ur./, 2007).

Primena inkluzivnog pristupa obrazovanju može rezultirati dobitima ne samo za učenike, već i za nastavnike, stručne saradnike i pojedince koji upravljaju i rukovode školom (Kochhar, West, & Taymans, 2000) ukoliko joj prethodi adekvatna priprema koja, pored zakonske osnove, podrazumeva opremanje školske zgrade kako bi postala najmanje restriktivno okruženje za decu sa posebnim obrazovnim potrebama i oplemenjujući kontekst za ostalu decu i pripremu zaposlenih u školi, učenika i njihovih roditelja. Priprema nastavnika i stručnih saradnika, učenika i njihovih roditelja provodi se sa sledećim ciljevima: obezbeđivanje razumevanja važnosti i prirode integracije učenika sa specifičnim obrazovnim potrebama u redovne programe; pružanje podrške i stručnog vođenja nastavnika u radu sa učenicima; informisanje učenika u cilju njihovog ohrabrivanja i osnaživanja u prihvatanju razlika; informisanje i konsultovanje roditelja o novom načinu rada u školi (Hegarty, Pocklington & Lucas, 1982).

Iako se kao jedan od pravaca razvoja i reforme sistema obrazovanja u Srbiji započete 2001. god. izdvojila i potreba za razradom praktičnih rešenja individualizovanog pristupa nastavi i adekvatnim načinom obrazovanja dece sa posebnim obrazovnim potrebama, primena inkluzivnog obrazovanja nije bila u potpunosti moguća do 2009. god. jer je nedostajao odgovarajući zakonski okvir (*Inkluzivno obrazovanje - put razvoja*, 2008).

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine kao prvi opšti princip obrazovanja i vaspitanja navedeno je jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja (po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta). Time su se stvorili zakonski uslovi za obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnom sistemu obrazovanja uz uvažavanje individualnih potreba sa ciljem razvoja individualnih mogućnosti uz pojedinačnu, odnosno dodatnu grupnu podršku (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Značaj i specifičnosti individualizovanog pristupa nastavi i podučavanju posebno su naglašene u poglavlju istog zakonskog dokumenta koje nosi naziv *Programi obrazovanja i vaspitanja i ispiti*. Za dete i učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, predviđeno je da ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan, tj. prilagođen način obrazovanja i vaspitanja sa ciljem postizanja optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspiti rad i njegovog osamostaljivanja u vršnjačkom kolektivu (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Uloga školskog pedagoga u ostvarivanju procesa individualizacije nastave

Ukoliko se prethodno iznete stavke iz zakonskog dokumenta povežu sa zadacima stručnih saradnika u školi kako su programski definisani moguće je identifikovati i opisati ulogu školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi koji je posebno značajan u okolnostima inkluzivnog obrazovanja.

Naime, u važećem zakonu i programu rada stručnih saradnika u školi naglašava se da je zadatak stručnog saradnika da svojim kompetencijama, savetodavnim i drugim oblicima rada unapređuje obrazovno-vaspiti rad. Stručni saradnik treba da prati ostvarivanje utvrđenih

standarda učeničkih postignuća; pruža podršku nastavnicima u procesu unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada, u skladu sa principima, ciljevima i standardima učeničkih postignuća; pruža pomoć nastavnicima u razvijanju individualizovanog pristupa nastavi, posebno u razradi individualnih obrazovnih planova za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju; pruža pomoć i podršku deci, tj. učenicima u radu (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Uloga školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi je neosporno veoma značajna. Putem različitih formi instruktivnog i savetodavnog rada sa učenicima i nastavnicima, školski pedagog se može angažovati na razradi, primeni i praćenju ostvarivanja individualizacije nastavnog, tj. vaspitno-obrazovnog rada. Pored stručne pomoći i podrške učenicima u učenju i školskom radu u skladu sa individualnim mogućnostima i specifičnim obrazovnim potrebama, posebno je važno da školski pedagog radi na osnaživanju nastavnika za adekvatan izbor metodičkih pristupa u nastavi, primenu odgovarajućih tehnika i postupaka ocenjivanja učenika i praćenje individualnog napredovanja. Afirmacijom raznovrsnih školskih aktivnosti kao dela školskog programa može se ostvariti pozitivan efekat na planu razvoja socijalnih odnosa između učenika i socijalne integracije učenika. Primenom različitih oblika saradnje sa roditeljima učenika mogu se obezbediti uslovi za aktivnije učešće roditelja u kreiranju i realizaciji školskih aktivnosti, ali i razvijanju pozitivnih stavova roditelja prema školskom obrazovanju. Identifikacijom i animacijom za uključivanje u školski rad socijalnih partnera može se doprineti razvijanju osetljivosti zajednice za važnost školskog obrazovanja, ali i za zajedničku odgovornost u obezbeđivanju fizičko-materijalnih i programskih uslova za realizaciju istog.

Međutim moramo napomenuti da školski pedagozi u našim osnovnim i srednjim školama rade prema programskim dokumentima koji su doneti još 1993., odnosno 1994. godine.¹⁵ Iako su u navedenim dokumentima kao posebna područja rada školskog pedagoga, pored ostaloga, izdvojeni: učešće u planiranju i programiranju nastavnog rada; pedagoško-instruktivni rad i saradnja sa nastavnicima; saradnja i savetodavni rad sa učenicima; saradnja sa roditeljima itd., u razradi zadataka i poslova školskog pedagoga ne polazi se od vrednosti i značenja ideje o individualizovanom pristupu nastavi, a posebno ne od ideje o inkluzivnom obrazovanju. Za očekivati je da će se u narednom periodu, u sklopu razrade podzakonskih i normativnih akata u skladu sa važećim zakonskim okvirom, razraditi i konceptijski i sadržinski drugačija programska dokumenta za rad stručnih saradnika u školi, kao i da će se programi inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja školskih pedagoga uskladiti sa potrebama prakse nastavnog rada u školi.

Zaključak

Individualizovani pristup nastavi u kojem se uvažava ono što svaki učenik unosi u nastavu (njegovu ličnost, lična iskustva, stavove, vrednosti, prethodna znanja i iskustva...) podrazumeva prilagođavanje procesa podučavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika. Individualizacija nastave pretpostavka je i način ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja koje se odnosi, polazeći od ideje o jednakopravnosti u obrazovanju, na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja u okviru redovnog sistema škola za svu decu, odnosno sve učenike bez obzira na individualne razlike.

¹⁵ Radi se o dokumentima:

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/93, 1993.; i *Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/94, 1994.

U okviru različitih područja svog delovanja, školski pedagog može i treba da ostvaruje aktivnosti koje će obezbeđivati uspešnu primenu individualizovanog pristupa nastavi. Poseban doprinos ostvarivanju efekata individualizacije nastave pedagog može ostvariti angažujući se na pružanju savetodavne pomoći i podrške učenicima u učenju i ispunjavanju školskih obaveza; stručne, instruktivne pomoći nastavnicima u didaktičko-metodičkom koncipiranju nastave i evaluaciji nastavnog rada; kao i podsticanju i razvijanju različitih formi saradnje sa roditeljima učenika i lokalnom zajednicom. Neophodno je, međutim, razraditi u ciljevima i sadržajima odgovarajući program rada stručnih saradnika u školi, ali i izvršiti potrebne izmene u postojećim programima studija pedagogije kako bi se još u procesu inicijalnog obrazovanja školski pedagozi pripremili za novu i drugačiju ulogu u školi.

Literatura

- Armstrong, Th. (2008). *Najbolje škole (Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu)*, Zagreb: Educa.
- Daniels, R. E. i Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Hegarty, S., Pocklington, K. i Lucas, D. (1982). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*, London: NFER - Nelson.
- Hrnjica, S. (ur.) (2009). *Škola po meri deteta II*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i kancelarija »Save the Children«.
- Fisher, D.; Caren, S. i Pumplan, J. (ed.) (1999). *Inclusive High Schools: Learning from Contemporary Classroom*, Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Inkluzivno obrazovanje - put razvoja, nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Kochhar, C.A., West, L. L. i Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical Strategies For A Shared Responsibility*, New York: Prentice-Hall.
- Opšte osnove školskog programa* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Pedagoška enciklopedija I i II* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Posner, G. J. (2005). *Field Experience (A Guide to Reflective Teaching)*. Boston: Pearson.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1994.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik, br. 1/1993.
- Saifer, S. i dr. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Stajić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*, Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 12/72/2009.

VLOGA PEDAGOGA PRI EVALVIRANJU ŠOLSKEGA DELA

Uvod

Med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu oz. šoli nujno sodita tudi načrtovanje in evalvacija, ki se prepletata tako z nudenjem pomoči kot z razvojnim ter preventivnim delom. V Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli (2008) je zapisano, da so dejavnosti načrtovanja in evalvacije pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuitete prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oz. šole. Prav zato predstavljajo bistven pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot vrtca oz. šole v celoti.

(Samo)evalvacija na področju vzgoje in izobraževanja

Evalvacijo lahko opredelimo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, z namenom dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (SSKJ). Evalvacija je torej proces ugotavljanja, v kolikšni meri in na kakšen način smo zastavljene cilje dosegli. Je postopek sistematičnega zbiranja informacij o njihovem uresničevanju z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi. Izvajamo jo, da bi ovrednotili kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistega, kar evalviramo, in identificirali potrebe izboljšave. Dejavnike, za katere se izkaže, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, obdržimo tudi v prihodnje, pri tistih področjih, pri katerih želeni cilji niso doseženi, pa je potrebno razmisliti o vzrokih za to in jih v nadaljevanju izvajanja poskusiti izboljšati. Evalvacija tako v splošnem pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z merjenji in ustrezno analizo) z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah (Stufflebeam 1985). S pomočjo evalvacije pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov (Stufflebeam in Shinkfield, 2007). Gre za sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oziroma opazovane enote (Rossi, Freeman 1993).

Evalvacije so se najprej pojavile v zdravstvu in izobraževanju. *Obdobju reforme* (1800-1900), ko je bila v Ameriki izvedena prva formalna evalvacija izobraževalnih programov, je sledilo *obdobje učinkovitosti in testiranja* (1900-1930). To obdobje je bilo povezano z idejo znanstvenega managementa, ki je poudarjala sistematizacijo, standardizacijo in učinkovitost. *Tretje obdobje* je povezano s Tylerjem (1930-1945), pionirjem evalvacije v izobraževanju, ki je prekinil tradicijo dragih primerjav eksperimentalne skupine s kontrolno in v evalvacijo uvedel primerjanje nameranih učinkov z dejanskimi. Za *četrt obdobje*, t. i. *obdobje nedolžnosti* (1946-1957), je značilno ignoriranje evalvacij. Temu sledi *obdobje ekspanzije evalvacij* (1958-1972) in končno *obdobje profesionalizacije* od leta 1973 dalje, ko se je evalvacija razvila v posebno dejavnost, ločeno od znanstvenih raziskav in testiranja (Madaus, Stufflebeam in Scriven 1993 v Kump 2000).

¹⁶ asist. Vesna Podgornik, Univerza v Ljubljani, FF