

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНО УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ У СВЈЕТЛУ ПРАВАЦА „ПЕДАГОГИЈЕ ЕСЕНЦИЈЕ“ И ТЕОРИЈА АЛТЕРНАТИВНИХ ШКОЛА¹

Љиљана Јерковић²

Резиме

У раду се први пут цјеловитије сагледавају кључне одреднице индивидуализованог учења и поучавања и васпитања ученика у оквирима праваца „педагогије есенције“ и теоријских основа репрезентативних алтернативних школа. Метатеоријском анализом установљено је да се индивидуализовано учење и дјелотворно поучавање у индивидуално планираној настави и другим варијантама система индивидуализоване наставе, као и укупан индивидуализовани васпитно-образовни рад у инклузивној школи могу претежно утемељивати на полазиштима и интенцијама праваца „педагогије есенције“ (педеутологије, индивидуалне педагогије, персоналистичке педагогије, прогресивистичке педагогије и педоцентристичког покрета), поготово у етапи педагошко-психолошке дијагностике, односно препознавања и идентификовања развојних потенцијала, сазнајних потреба, евентуалних препрека у учењу и учешћу и других карактеристичних индивидуалних особина ученика. Утврђено је да се за планирање, реализацију и евалуацију индивидуализованог учења, поучавања и цјелокупног васпитно-образовног дјеловања у савременој школи могу наћи упоришта и у теоријским основама рада у квалитетној школи (теорија контроле и реалитетна терапија), у школи живота (хумано-лична педагогија) и у школи у Самерхилу (педагогија еманципаторског или слободног васпитања), позитивним искуствима и педагошким остварењима у тим познатим алтернативним школама, што је детаљније презентовано у раду.

Кључне ријечи: индивидуализовано учење и поучавање, правци „педагогије есенције“, теорије алтернативних школа.

¹ Рад садржи дијелове текста необјављене докторске дисертације аутора рада, под насловом *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*, одбрањене 9. 7. 2018. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

² Љиљана Јерковић је доктор педагошких наука и доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Е-адреса: ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

Увод

Научнотеоријска полазишта, обиљежја, токови и исходи индивидуализованог учења и поучавања могу се сагледавати и унапређивати у свјетлу праваца „педагогије есенције“, теоријских основа, концепата и модела алтернативних школа.

Структурне елементе, процесе, ефекте и друге аспекте индивидуализованог учења и поучавања можемо проучавати, заснивати и побољшавати у свјетлу појединих педагошких праваца насталих крајем XIX и на прелазу у XX вијек. Идеје о индивидуалном приступу у наставном и цјелокупном васпитно-образовном процесу јавиле су се управо у том периоду. Истакнуте су у појединим педагошким правцима, а реализоване су кроз одређене педагошке покрете и пројекте. Сагледавајући вјековни развој европске културе, пољски филозоф и теоретичар образовања Богдан Суходолски (1974) идентификовао је три правца у педагогији:

1. педагогија формирања личности,
2. педагогија припремања за живот и
3. педагогија формирања општег система или „трећа педагогија“.

„Трећа педагогија“ представља покушај превазилажења супротности педагогије формирања личности и педагогије припремања за живот. Никола Поткоњак (2003) за наведене правце у педагогији користио је сљедећу терминологију:

1. правци „педагогије есенције“,
2. правци „педагогије егзистенције“ и
3. покушаји премошћивања разлика и успостављања јединства праваца педагогије „есенције“ и „егзистенције“.

У правцима „педагогије егзистенције“ занемарен је индивидуални приступ појединцу (ученику, васпитанику, полазнику) у наставном и васпитном дјеловању. Педагогија егзистенције усмјерена је на припремање појединца за живот у друштву (Suhodolski, 1974). Основни захтјев овог правца јесте „да васпитање буде у функцији заједнице и њених интереса, а не интереса појединца“ (Potkonjak, 2003: 68). Према правцима „педагогије есенције“, у фокусу васпитно-образовног процеса јесте појединац (индивидуа, личност).

Индивидуални приступ је у мањој или већој мјери наглашен у готово свим правцима „педагогије есенције“. Зато ћемо у овом раду размотрити индивидуализовано учење и поучавање у свјетлу есенцијалистичких праваца: педеутологије, индивидуалне педагогије, персоналистичке педагогије, прогресивистичке педагогије и педоцентризма.

Под утицајем тих педагошких праваца и истраживања диференцијалне, развојне и експерименталне психологије у измијењеним друштвено-историјским условима, радикално је критиковано учење и поучавање у „старој школи“, утемељено на егзистенцијалистичким правцима педагогије, а преферирано је учење и поучавање у оквирима реформских покрета „нове школе“, заснивано на идејама „педагогије есенције“. Тежећи да превазиђу слабости „старе школе“ и покрета „нове школе“, талентовани педагози и учитељи, друштвене и вјерске организације оснивали су моделе савремених школа, настојећи да оне по „својим теоријским полазиштима, организацији, садржају и начинима рада буду алтернативне у односу на државне јавне школе“ (Пић, 2017: 128). Развојни пут учења, комплементарног поучавања и цјелокупног васпитно-образовног рада школе „кретао се од тзв. старе школе, преко покрета нове школе, па до бројних алтернативних модела савремене школе“ (Пић, 2017: 128). Полазишта, одреднице и ефекте индивидуализованог учења и поучавања покушаћемо сагледати у оквирима теоријских основа, циљева, структуре, организације, садржаја и начина рада најпознатијих модела алтернативних школа – *квалитетне школе* (САД), *школе живота* (Грузија) и *слободне школе у Самерхилу* (Европа).

Метод

Проблем овог теоријског проучавања јесте заснивање индивидуализованог учења и поучавања на полазиштима праваца „педагогије есенције“ и на теоријским основама и одредницама одабраних алтернативних школа. *Предмет* теоријског проучавања јесте утврђивање полазишта праваца „педагогије есенције“ и елемената теоријских основа одабраних алтернативних школа, на којима је могуће утемељити обилежја индивидуализованог учења и поучавања.

Циљ проучавања јесте идентификација и критичка анализа поставки „педагогије есенције“ и елемената теорија одабраних алтернативних

школа на којима је оправдано заснивати обиљежја индивидуализованог учења и поучавања. Јединице анализе садржаја јесу: 1. поставке праваца „педагогије есенције“ на којима је могуће утемељити индивидуализовано учење и поучавање, и 2. елементи теоријских основа одабраних алтернативних школа на којима је могуће заснивати индивидуализовано учење и поучавање.

Резултати и дискусија

У оквиру следећа два поглавља критички су приказани резултати заснивања индивидуализованог учења и поучавања на поставкама праваца „педагогије есенције“ и елементима теоријских основа одабраних алтернативних школа.

Индивидуализовано учење и поучавање у оквирима есенцијалистичких педагошких праваца

Индивидуализовано учење и поучавање јесу комплементарне и међузависне компоненте варијанти система иновативне индивидуализоване наставе и персоналистички и хуманистички утемељеног и оријентисаног цјелокупног инклузивног васпитно-образовног процеса у савременој школи. Зато их је могуће и плодотворно анализирати, операционализовати и реализовати на кључним поставкама праваца „педагогије есенције“.

Разумијевање, планирање и имплементација индивидуализованог учења и поучавања у моделима оптимално диференциране и инклузивне наставе и персонализованог васпитно-образовног рада плодотворно је заснивати на теоријским поставкама педологије. Педологија (грч. *pedos* – дијете; *logos* – наука) јесте посебан правац у педагогији, који „полази од става да у развоју личности основу треба да чини природа дјетета, којој треба омогућити слободан и несметан развој, темпом и правцима које она сама намеће; развој дјетета не може се ни одређивати ни усмјеравати споља; дјетету се ништа не смије силом наметати; дијете је центар свега и од његове природе треба полазити у конципирању васпитања (постављању циља, задатака, избору садржаја, метода

и начина њиховог сагледавања и сл.)“ (Potkonjak, Pijanović, 1996: 366). Термин „педологија“ у значењу науке о дјетету примијенио је Кризман (Chrisman) крајем XIX вијека. Према његовом схватању, основни циљ педологије јесте да проучава особености дјечјег психичког и физичког развоја (Potkonjak, 2003).

Табела 1

Полазишта праваца „педагогије есенције“ на којима је могуће заснивати обиљежја индивидуализованог учења и поучавања

Правци „педагогије есенције“	Полазишта праваца „педагогије есенције“
Педологија	– основе за организацију наставе јесу дјечја интересовања и темпо развоја.
Индивидуална педагогија	– дијете је, по својој природи, по рођењу, индивидуа; – природан и „слободан“ развој личности сваког ученика; – естетско изражавање и стваралаштво ученика.
Персоналистичка педагогија	– личност дјетета и слобода њеног развијања; – слобода избора у васпитно-образовном процесу.
Прогресивистичка педагогија	– демократизација односа ученика и наставника; – интересовања ученика су у центру васпитно-образовног процеса; – контекстуализовано учење и рјешавање конкретних проблема у животу; – холистички приступ личности ученика.
Педоцентризам	– дијете је „мјера“ свих ствари; – дијете је „регулатор“ васпитно-образовног процеса.

Респектовање физичког и менталног развоја у индивидуализованом учењу, поучавању и цјелокупном васпитно-образовном процесу изузетно је важно. Учеников ментални, па и физички развој, одређује

његово темпо учења, начин и учесталост давања инструкција, сложеност задатака, кориштење специфичних мотивационих средстава, начин саопштавања резултата вјежбања и анализе и предупређивања евентуалних потешкоћа и препрека у учењу и учешћу. Међутим, апсолутизација нативизма с аспекта индивидуализованог учења и поучавања често је неприхватљива. У педологији се „наслеђе схвата као нека врста фатума (судбине) за свако дијете“ (Potkonjak, 2003: 56). Овде је развој дјетета безрезервно одређен утицајем наслеђа и друштвене средине. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу, ови фактори не могу се занемарити, али нису само они релевантни за успјешно планирање, ток и евалуацију индивидуализованог васпитно-образовног процеса. Свако дијете, без обзира на ниво менталног развоја, може, уз властити напор и помоћ компетентног наставника, напредовати до личног оптимума уколико му се правилно дијагностикују структуре и ниво знања, те остале релевантне варијабле, као што су: когнитивне способности, слика о себи, социјални статус у групи, стил учења, емоционална развијеност, адекватни начини давања инструкција, темпо учења те ниво мотивације за учење. Потпуно супротно индивидуализованом учењу и поучавању, поједини педолози захтијевали су груписање дјеце „по способностима“ и „степену развијености“, што је супротно суштини инклузивног индивидуализованог васпитно-образовног процеса, јер би то била социјална сегрегација. Респектовање педолошких полазишта продуктивно је у психопедагошкој дијагностици, планирању активности и задатака за ученике у индивидуализованој настави и васпитном дјеловању.

Индивидуализовано учење и поучавање у иновативној, нарочито диференцираној и инклузивној настави и персоналистичком савјетодавно-васпитном раду можемо заснивати и на поставкама *индивидуалне педагогије*, која је настала у Њемачкој крајем XIX вијека и трајала је више од половине XX вијека. Настала је под утицајем индивидуалне и диференцијалне психологије. У основи индивидуалне педагогије у првом плану је природа дјетета (Potkonjak, 2003). Протагонисти индивидуалне педагогије сматрају да је свако дијете (ученик, васпитаник, полазник) по својој природи по рођењу индивидуа. „Свака индивидуа има другачији животни стил и другачији радни стил учења“ (Dryden, Vos, 2001: 343). Никола Поткоњак (2003) тврди да је међу индивидуама далеко више различитог него општег, заједничког и истог. „Инди-

виду се разликује по својој природи, по ономе што доноси на свијет, по биолошким особеностима, по могућностима и темпу развоја, а затим и по диспозицијама, способностима, интересовањима, мотивима, аспирацијама итд.“ (Potkonjak, 2003: 58). Све чешће се у педагошкој литератури и школској пракси поставља питање какве су могућности индивидуалног развоја и напредовања у настави која је прилагођена просјечном ученику. Индивидуализовано учење и поучавање у наставно-васпитном раду могуће је утемељити и на поставкама индивидуалне педагогије. У таквом васпитно-образовном процесу одређује се мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода, што значи да се не постављају исти жељени резултати за све ученике. Сходно позицији ученика на континууму образовно-васпитних резултата, утврђују се очекивани исходи, наставни садржаји и методе, начини дјелотворног поучавања и евалуације. Узимајући у обзир психолошке димензије личности ученика, планирају се специфична мотивациона средства, темпо вјежбања, те најприкладнији начини евалуације резултата вјежбања. У супротном би се негирале индивидуалне разлике међу ученицима. Индивидуализованим учењем и поучавањем обезбјеђује се „природан“ и „слободан“ развој сваког ученика, за шта су се залагали протагонисти индивидуалне педагогије. У таквом васпитно-образовном процесу респектује се индивидуално право ученика на сопствени развој. За ову предност, коју би било нехумано не уважити, заслужна је индивидуална педагогија. Међутим, стална имплементација индивидуализованог учења и поучавања само у духу теоријских поставки индивидуалне педагогије доводила би до запостављања кооперативног и интерактивног учења, а тиме и до занемаривања социјализације личности ученика. Индивидуализовано учење и поучавање може се конструктивнокритички анализирати, па и повремено остваривати са аспекта *персоналистичке педагогије*. Персоналистичка педагогија јесте правац који у фокус ставља личност дјетета (ученика, васпитаника, полазника) и слободу њеног развијања (Potkonjak, Riđanović, 1996). Настао је крајем XIX вијека, а његови представници су Х. Гаудиг (1860–1923), Х. Шарлеман (1871–1940), Ф. Гансберг (1971–1950) и други (Potkonjak, 2003).

Индивидуализовано учење и поучавање дјелимично се темељи на захтјевима овог педагошког правца. У васпитно-образовном процесу заснованом на персоналистичкој педагогији преферира се персонални

склоп особина ученика. Да би наставник прилагодио методе учења и дјелотворног поучавања конкретном ученику, незаобилазно је познавање не само психофизичких способности него и особина његове личности, јер такав приступ може стимулисати активност ученика и поспјешити остваривање жељених резултата, односно напредовање ученика до личних максимума на континууму образовно-васпитних исхода. Он има врло сложен задатак да улази у „феноменални свијет“ ученика, тј. да перципира реалност онако како је ученик перципира, а све да би разумио његово понашање. Респектујући полазишта персоналистичке педагогије, наставник ће на емпатичан начин покушати да уђе у субјективни свијет дјетета, односно његов референтни оквир. „Да би се искусило како дјецца опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њим, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа“ (Lippitz, 1986: 7; према: Gudjons, 1994: 41). У индивидуализованом васпитно-образовном процесу релевантна је позиција ученика на континуумима: екстроверзија–интраверзија, оптимизам–песимизам, иницијативност–неиницијативност, упорност–инертност, марљивост–немарљивост итд. Познавање ових и сличних особина личности може помоћи наставнику у планирању специфичних инструкција којима се подржава процес индивидуализованог учења и поучавања.

Међутим, персоналистичка педагогија пренаглашава значај личности, а запоставља интересе друштва у настави до те мјере да не одобрава креирање наставних планова и програма у функцији оптималне социјализације аутентичних индивидуалитета, тј. независно од личности којој су намијењени. Према схватањима протагониста овог правца, садржаји су условљени слободом избора личности сваког дјетета. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу, личност ученика незаобилазна је у планирању наставних метода, прикладних стратегија учења, мотивационих средстава, наставникових инструкција за индивидуализована вјежбања, темпа напредовања и сл. Избор садржаја може само понекад бити подређен личности дјетета, јер су они углавном одређени индивидуализованим очекиваним исходима. Дакле, у

индивидуализованом васпитно-образовном процесу не минимизира се значај личности ученика, али се не пренаглашава у мјери у којој су то чинили протагонисти персоналистичке педагогије.

Индивидуализовано учење и поучавање могуће је сагледавати, припремати и реализовати у свјетлу *прогресивистичке педагогије*. Прогресивистичка педагогија настала је као својеврсна варијанта индивидуалне педагогије почетком XX вијека (Поткоњак, 2003). Њени представници су: Килпатрик (W. H. Kilpatrick), Џ. Чајлдс (J. L. Childs), Џ. Каунтс (G. Counts), Б. Боуд (Boyde H. Bode), Х. Раг (H. Rugg) и др. Они сматрају да дијете мора бити слободно, а његова интересовања морају бити у центру наставног процеса (Potkonjak, 2003). Одбацују учење прописаних програмских садржаја из појединих наставних предмета, а преферирају контекстуализовано учење (рјешавање задатака и проблема са којима се сусрећу у животу).

У индивидуализованом учењу и поучавању и укупном васпитно-образовном процесу може бити ефикасно респектовање појединих поставки овог педагошког правца. Тако активност дјетета која је прилагођена његовим способностима, позицији на континууму образовно-васпитних исхода, темпу рада и стилу учења и сл. незаобилазна је у оптимално диференцираној настави. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу не минимизира се улога наставниковог дјелотворног поучавања. Наставникова индивидуализована и персонализована инструкција врло често је снажан покретач ученикове активности. Познавање ученика у цјелини је захтјев прогресивистичке педагогије који се респектује у индивидуално планираној настави. Такође, апострофирање важности демократизације односа ученика и наставника, која је по прогресивистима основа развоја здравог друштва, незаобилазна је у индивидуализованом васпитно-образовном процесу. У таквој настави, ученици демократски партиципирају у избору начина рада, средстава, темпа рада, вида евалуације и саопштавања резултата вјежбања, а понекад и наставних садржаја (Пић, 2002). У циљу што потпунијег утицаја на цјелокупан развој дјетета, прогресивисти истичу и важност сарадње наставника и родитеља. Да би постигли запажен резултат у дјелотворном стицању знања, вјештина и навика и цјелокупном развоју ученика, наставници успостављају чврсту сарадњу са родитељима ученика. Индивидуализовано учење и поучавање на овај

начин могуће је реализовати и „изван зидова учионице“. Родитељи подстичу индивидуални развој дјетета тако што, уважавајући стручне инструкције наставника, помажу дјетету у рјешавању домаћих задатака на њему примјерен начин.

Индивидуализовано учење и поучавање могуће је разматрати и дјелимично реализовати у свјетлу *педоцентризма*. Педоцентризам не можемо назвати посебним педагошким правцем. „Педоцентризам (*país* – дијете, дјечак; *centrum* – центар) означава схватање по којем дијете (васпитаник, ученик) треба да је у центру педагошког (васпитног) процеса“ (Potkonjak, 2003: 65). У њему су интегрисане поставке других, претходно поменутих педагошких праваца (индивидуална и персоналистичка педагогија, педологија), у којима дјелимично упориште има индивидуализовано учење и поучавање. Дакле, широк је спектар педоцентристичких схватања, од оних умјерених, до екстремно искључивих. Према педоцентристичком схватању, дијете је „мјера свих ствари“. Оно постаје „Сунце око којег све треба да се окреће“. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу, дијете јесте у фокусу централних активности, а доказ за то су студиозно припремљени профили појединих ученика на основу којих се креирају индивидуални програми васпитно-образовног рада за одређене предмете у инклузивној настави. Оправдано је да дијете буде у средишту педагошких, теоријских и практичних концепција и иновативних наставних модела и система, али постоје и други релевантни фактори за ефикасан и продуктиван наставни и укупан васпитно-образовни процес. Да би се остварила комплетарност учења и дјелотворног поучавања, не може се занемарити водитељска улога наставника (Null, 2007).

У фокусу индивидуално планиране наставе и индивидуализованог васпитног дјеловања који се темеље на стимулативним дидактичким оптимализованим поставкама наведених есенцијалистичких педагошких праваца јесте ученик. Међутим, за разлику од педоцентристичких схватања, у таквој настави и цјелокупном васпитно-образовном процесу, улога наставника није минимизирана. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу незаобилазна је оптимална ангажованост наставника у креирању профила ученика и индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, припреми прикладних вјежби са пажљиво осмишљеним инструкцијама, континуираном праћењу пози-

ције ученика на континууму жељених резултата, анализи евентуалних проблема и отклањању препрека. Ученик је у центру студиозно осмишљених наставних активности у зони његовог наредног развоја којима се доприноси остваривању индивидуалних образовно-васпитних исхода, а које су усклађене са свим његовим особеностима (интересовање, темпо рада, слика о себи, особине личности и сл.). Очигледно, наставник је важна „карика“ између својстава и активности ученика и жељених резултата индивидуализованог учења и поучавања, што је запостављено у полазиштима и захтјевима наведених есенцијалистичких праваца педагогије.

У „школи по мјери дјетета“ Едварда Клапареда, која је педоцентристички оријентисана, ученик добија задатке који су тачно „по његовој мјери“. Све што је „испод“ или „изнад“ те мјере није прихватљиво. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу, „мјера“ дјетета је оно што је у „зони наредног развоја“, а не само у нивоу актуелног развоја.

Дистанцирањем од ограничења и респектовањем персоналистичко-хуманистичких оријентација наведених праваца „педагогије есенције“ могуће је у ширим теоријским распонима засновати дидактичка утемељења кључних и уравнотежених обиљежја индивидуализованог учења и поучавања и цјелокупног васпитно-образовног процеса.

Индивидуализовано учење и поучавање у теоријским основама и концептима алтернативних школа

У теоријским полазиштима и концепцијама организације, реализације и евалуације васпитно-образовног рада у репрезентативним моделима алтернативних школа могу се наћи узорци за планирање и остваривање индивидуализованог учења и поучавања. Учење и наставничко дјелотворно поучавање у индивидуализованом васпитно-образовном процесу могу се сагледати у свјетлу теоријских поставки сљедећих познатих алтернативних школа: *квалитетна школа*, *школа живота* и *школа у Самерхилу*. Поједини аспекти теоријских полазишта, организације, садржаја и начина рада у индивидуализованом учењу и поучавању, као и у укупном васпитно-образовном процесу подударни су са главним одредницама живота и рада у наведеним алтернативним школама.

Табела 2

Обиљежја индивидуализованог учења и поучавања заснована на елементима теоријских основа одабраних алтернативних школа

Алтернативне школе	Индивидуализовано учење и поучавање
Квалитетна школа	<ul style="list-style-type: none"> – ученикова контрола личног дјеловања у настави и школи (теорија избора); – учеников „свијет квалитета“ и задовољавање пет генетских потреба (преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода); – учење и поучавање без присиле и неуспјеха; – наставник у учениковом „свијету квалитета“; – индивидуални савјетодавни рад са ученицима са препрекама у учењу и учешћу примјеном реалитетне терапије; – континуиране формативне евалуације.
Школа живота	<ul style="list-style-type: none"> – постулати учитељеве вјере у дијете; – задовољавање три врсте страсти; – контекстуално учење и поучавање; – прихватање дјетета онаквим какво јесте; – стваралачко трагање за системом сарадње.
Школа у Самерхилу	<ul style="list-style-type: none"> – слобода и стваралачко испољавање ученика; – самосталан рад ученика; – равноправност партиципације ученика и наставника у васпитно-образовном процесу; – поштовање личности дјетета; – холистички приступ личности дјетета.

Кључна обиљежја индивидуализованог учења и поучавања можемо сагледавати у свјетлу теоријских полазишта *квалитетне школе* или школе без присиле и неуспјеха. У таквој школи, успјешан је онај

наставник који „успије увјерити не половицу или три четвртине, него све његове или њезине ученике да у школи квалитетно раде“ (Glasser, 2005: 25). Васпитно-образовни рад у *квалитетној школи* заснован је на теорији контроле и реалитетној терапији.

Основна поставка теорије контроле или теорије избора јесте да се сва људска бића рађају са пет генетских потреба, а то су: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Ученици се разликују по томе са колико успјеха задовољавају поменуте потребе. Теорија контроле или теорија избора добила је назив по томе што покушавамо контролисати наше лично дјеловање како би поступак за који смо се одлучили био избор којим најбоље задовољавамо своју тренутну потребу (Glasser, 2005). Она објашњава стално настојање да контролишемо себе и друге, иако можемо контролисати само себе. „Најозбиљнији сукоби развијају се из наших покушаја да контролишемо друге особе“ (Glasser, 1997: 161). Вилијам Гласер (William Glasser) сматра да ће наставник који је схватио суштину теорије контроле настојати да „управља ученицима тако да они радом задовоље своје потребе“ (Glasser, 2005: 25). Теорија контроле (самоконтроле) преферира унутрашњу мотивацију за учење (Плић, 2002). Сваки ученик има исте генетске потребе, али се оне задовољавају на сасвим различит начин. У индивидуализованом учењу, комплементарном поучавању и цјелокупном васпитно-образовном процесу, наставник је усмјерен на продубљеније упознавање дјетета, његових особености, преференција, способности, мотивације за учење, навика и техника учења и слично. „Квалитетно образовање засновано на Гласеровој теорији избора покушава да помогне ученицима да препознају своје циљеве, да процене начине постизања ових циљева и, коначно, да доживе позитивнија осећања о себи“ (Naderi et al., 2015: 47). Такво познавање ученикове цјелокупности омогућава му да прецизније врши избор метода и техника дјелотворног учења и поучавања које би евентуално задовољиле једну или више његових генетских потреба. „Не задовољава ли рад одређену потребу, сада или у будућности, ученици га неће обавити и то ће бити наставников неуспјех“ (Glasser, 2005: 50).

Наставник у индивидуализованом васпитно-образовном процесу истински прихвата сваког појединца, настоји да га разумије, те да му олакша процес учења у „зони наредног развоја“. Ученици брзо схвате

да такав наставник није против њих и да не покушава да задовољи своју потребу за моћи. Он послушкује њихове потребе, а повремено тражи од њих и приједлоге о томе како би могли учинити наставу угоднијом, а учење успјешнијим (Пић, 2002).

Један од основних појмова у теорији контроле јесте свијет квалитета. „Убрзо након рођења почињемо памтити све што чинимо или што нам се догађа, а што нам веома годи. Тада скупљамо све угодне успомене на једноме мјесту које бисмо могли назвати свијетом квалитета и тај свијет успомена постаје нам најважнији дио живота“ (Glasser, 2005: 58). Тај свијет назива се свијетом квалитета јер садржи све најљепше, најбоље и најквалитетније слике и перцепције људи, ситуација, предмета и стања уз које се осјећамо сигурно и угодно. Свијет квалитета је пермеабилан. Он се временом мијења. Неке слике људи, ствари, појава, стања или ситуација излазе из свијета квалитета појединца, а нове улазе у тај свијет. Свака представа (слика) која задовољава критеријуме нашег свијета квалитета постаје дио тог свијета, јер задовољава бар неке од пет генетских потреба.

У индивидуализованом учењу и поучавању и цјелокупном васпитно-образовном процесу, водитељ – наставник покушава да уђе у учеников свијет квалитета. Он се труди да им поставља оне захтјеве који су у складу са њиховим свијетом квалитета, односно који задовољавају њихове потребе. На примјер, ако наставник зна да ученик воли да глуми (глума му је у свијету квалитета), онда ће му дозволити да особине лика из књижевног дјела представи на тај начин, а не описивањем или објашњавањем. Ученик ће тада задовољити своју потребу за моћи, слободом, забавом, а можда и за љубављу. Наставник у индивидуализованом васпитно-образовном процесу стално размишља о алтернативама. Штавише, он настоји да постане дио тог свијета квалитета сваког ученика. Гласер сматра да је пожељно да ученици имају високо мишљење о свом наставнику и да носе његову слику у свом свијету квалитета читав живот (Glasser, 1999). „Добар наставник – водитељ може постати важна слика у нашем свијету квалитета, јер нас учи како преживјети, постаје нам добрим пријатељем, смије се с нама и пружа нам слободу да учинимо како ми сматрамо да је најбоље“ (Glasser, 2005: 61). Само тако може дјеловати на њихов развој, процесе учења, њихову мотивацију, социо-емоционалну климу у групи и слично. „Слобода није

нешто што је човјеку иманентно, већ је то могућност коју човјек може, али не мора досећи, и то својим стваралачким дјеловањем“ (Vognar, Simel, 2015: 149). Индивидуализовано учење и поучавање отвара могућности слободног и стваралачког испољавања.

Индивидуализовано учење и поучавање персоналистички је оријентисано, па је учеников свијет квалитета или феноменални свијет од изузетне важности за квалитет укупних процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања (Jerковић, 2018a). Проучавајући учеников свијет квалитета, наставник у индивидуализованом васпитно-образовном процесу остварује готово свих седам својих функција. Није довољно идентификовати доминирајуће слике у свијету квалитета ученика. Наставник има сложен задатак да стваралачки осмишљава процесе индивидуалног учења и дјелотворног поучавања у складу са учениковим свијетом квалитета. Уколико у том процесу настану неке препреке, настоји их ублажити или отклонити индиректним савјетодавно-педагошким дјеловањем. Наставник не покушава показати моћ, већ настоји да код ученика створи осјећај моћи. Он недисциплину ученика схвата као посљедицу незадовољавања генетских потреба. Такве потешкоће не рјешава пријетњом, како то претежно чини наставник у традиционалној настави, већ индиректним савјетодавним дјеловањем настоји помоћи ученику да их сам превазиђе. Вера Радовић наглашава да се у настави у којој се од ученика тражи репродукција чињеница које немају посебну вриједност за њега, не могу задовољити потребе које је Гласер апострофирао експлицирајући суштину теорије контроле (Radović, 2021).

Упришне тачке индивидуализованог учења и поучавања налазимо и у реалитетној терапији. Реалитетна терапија јесте теоријска основа рада у квалитетној школи, углавном са ученицима који постижу слабији успјех или са ученицима са препрекама у учењу и учешћу. Такви ученици већ дуже вријеме не успијевају да задовоље своје потребе. Дијете неће бити активна и конструктивна личност уколико не осјети да има контролу над својим животом. Наставник у индивидуализованом васпитно-образовном процесу настоји да индиректним савјетодавним дјеловањем помогне ученику да идентификује најефикасније начине задовољавања властитих потреба. Реалитетна терапија пролази кроз одређене етапе:

1. склапање пријатељства са учеником и придобијање његовог повјерења;
2. индиректно навођење ученика на спознају да он може бирати активности које ће задовољити његове потребе;
3. разговор са учеником о узроцима његовог неуспјеха;
4. прављење заједничког плана и тражење нових рјешења за превладавање проблема;
5. ослобађање осјећаја усамљености кроз реализацију заједничког плана;
6. евалуација и самоевалуација реализованих активности (план се може мијењати, али његово неизвршавање је неприхватљиво);
7. у случају неуспјеха подузетих активности, враћање на почетак без очајавања (Vognar, Matijević, 1993).

Савјетодавно-педагошка и координаторско-терапијска функција наставника у индивидуализованом васпитно-образовном процесу интензивније се остварује у раду са ученицима са препрекама у учењу и учешћу или са онима који постижу слабији успјех него са осталим ученицима. У таквом васпитно-образовном процесу нема одустајања. Након неколико формативних евалуација, наставник, уколико је потребно, преиспитује индивидуалне образовно-васпитне програме, флексибилно их коригује и допуњава (Jerковић, 2018b).

У теоријском заснивању индивидуализованог учења и поучавања можемо се ослонити и на парадигме хуманистичко-персоналне (хумано-личне) педагогије грузијског учитеља Шалве Александровича Амонашвилија и научно-експерименталне примјене такве педагогије у *школи живота*. Изворишта теоријских основа *школе живота* јесу: највиша духовна и филозофска учења, свјетска религиозна учења, учење класика свјетске педагогије и радови савремених аутора (филозофа, педагога, психолога, књижевника) (Пић, 2017). Иако је у овој школи глорификована религиозно-духовна сфера живота, однос према ученику умногоме се може упоређивати са релације према ученику у индивидуално планираној настави и другим варијантама индивидуализоване наставе. Амонашвили чак ријеч „дијете“ пише великим словом како би апострофирао важност респектовања његове посебности. Аутентичност ученика такође је у фокусу индивидуално планиране наставе, контекстуализоване, инклузивне и респонсибилне наставе и других

система и модела иновативне наставе у којима је незаобилазно индивидуализовано учење и поучавање.

Поставке хуманистичко-персоналне педагогије које се респектују у индивидуално планираној настави јесу: живот у школи, а не припрема за живот, прихватање дјетета онаквог какво јесте – као аутентичне појаве, подржавање испољавања дјечјих страсти (стремљења), стваралачко трагање за системом сарадње, кретање путем стваралаштва.

Хуманистичко-персоналистичка педагогија прихвата формулу која гласи: „Дијете се не само припрема за живот, оно га већ живи“ (Амонашвили, 1999: 16). Ученик у индивидуализованом учењу и поучавању, а нарочито у индивидуално планираној настави наставља да живи онај живот који има у породици. Он се не налази у неприродном окружењу које је истргнуто из животног контекста. Контекстуално учење и поучавање подразумијева процес који има за циљ да помогне ученицима да схвате суштину наставних садржаја кроз њихово повезивање са контекстом свакодневног живота, те контекстом персоналних, друштвених и културних околности које га окружују (Johnson, 2002). Њихове потребе оптимално се задовољавају, а потенцијали се развијају до личних максимума. „Ако је школа мјесто на којем се живи, у њој се мора моћи развијати цјеловити човјек“ (Hentig, 1997: 225). У индивидуализованом васпитно-образовном процесу не могу се занемарити спознаје стечене изван оквира школе, као што се чини и у *школи живота*.

Хуманистичко-персоналистички образовни процес прожет је наставниковом оптимистичком вјером у свако конкретно дијете. Наставник у таквом васпитно-образовном процесу, као и у Амонашвилијевој *школи живота*, стимулише ученике да „теже самоваспитању, да јачају вољу и карактер, да богате и шире свој духовни свијет, да савладају тешкоће у развоју и усвајању знања, поставља пред њих заједничке и индивидуалне циљеве“ (Амонашвили, 1999: 16).

Амонашвили је идентификовао три постулата учитељеве вјере у дијете:

1. Дијете је Појава у нашем земаљском животу, а не случајност;
2. Дијете носи у себи свој животни задатак, своју животну Мисију, којој мора служити;
3. Дијете у себи носи највећу енергију Духа“ (Амонашвили, 1999: 17–18).

Анализом наведених постулата може се установити се прва два респектују и у индивидуализованом учењу и поучавању, а нарочито у индивидуално планираној настави. Трећим постулатом апострофира се религиозно-духовна оријентација *школе живота*, што, у принципу, не бисмо могли приписати индивидуално планираној настави. Наставник у индивидуализованом васпитно-образовном процесу прихвата ученика као аутентичну појаву и зато му помаже да испољи и развије своје потенцијале до личних максимума, да пронађе себе у животу, те да се самоактуализује. „Тако је и Пушкин био појава. Он је у себи носио Мисију стварања великог стваралачког наслеђства за многе генерације људи. И Пушкинова дадила такође је била појава и такође је у себи носила Мисију давања искре стваралаштву“ (Амонашвили, 1999: 17). Наставник у индивидуално планираној настави и другим варијантама система индивидуализоване наставе има сложен задатак „да даје искре“ сваком ученику онако како њему одговара и колико му је неопходно.

Хуманистичко-персоналистичка педагогија полази од поставке да се унутрашња енергија дјетета испољава кроз три основне страсти (стремљења), а то су: 1) страст ка развоју, 2) страст ка одрастању, и 3) страст ка слободи (Амонашвили, 1999). Све три наведене страсти углавном се задовољавају у процесима инклузивног индивидуалног учења и дјелотворног поучавања у свим моделима иновативне дидактичко-методички утемељене наставе. Дијете „стиче снагу и слободу што самосталнијим савладавањем препрека“ (Илић, 2019: 66). Дидактика поучавања уступа мјесто дидактици еманципације. Основа раста и развојка човјека је „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: 290). У процесима индивидуализованог учења и поучавања стварају се услови за испољавања осјећаја слободе и „његовања душе“.

У индивидуализованом васпитно-образовном процесу наставник креира индивидуалне васпитно-образовне програме који произлазе из учениковог персоналног профила, а који су у „зони његовог наредног развоја“. Ученик се континуирано доводи у вјежбове ситуације у којима индивидуално или уз помоћ друге особе (наставник, вршњак/вршњаци) рјешава задатке на том нивоу сложености уз интензивнији

ментални напор. Тада из зоне наредног развоја прелази у зону актуелног развоја. То континуирано смјењивање ученикових зона наредног и актуелног развоја, а истовремено и мијењање позиције на континууму постигнућа, доприноси испољавању његове страсти ка развоју. Амонашвили сматра да се развој одвија у процесу превазилажења противрјечности и тешкоћа, што је закон природе (Амонашвили, 1999). У уобичајеном (традиционалном) васпитно-образовном процесу испољавање такве страсти најчешће се спутава. Ученици најчешће рјешавају задатке који су намијењени просјечном, имагинарном „појединцу“, а не конкретном ученику. Некима ће такви задаци бити сувише сложени, а некима готово тривијални.

Испољавање ученикове страсти ка одрастању у индивидуално планираној настави и у другим варијантама система индивидуализоване и инклузивне наставе континуирано подржава наставник. Он настоји да развија партнерске односе у којима се и он и ученик осјећају једнако одговорним за процесе и исходе учења и дјелотворног поучавања. Спознајући да се проширују простори сопственог субјективног испољавања и личне афирмације, дијете испољава своју страст ка одрастању. У традиционалном васпитно-образовном процесу, због наставникове доминације, која продукује атмосферу неповјерења и простор за манипулацију, углавном се спутава испољавање поменуте страсти.

У индивидуализованом васпитно-образовном процесу интензивно се испољава страст ка слободи. У томе дјетету помаже наставник, тако што се уплиће у његове активности само онда када је потребно и онолико колико је потребно. „Док дијете своју страст ка одрастању потврђује у општењу с одраслим и зато тражи одраслу особу, која ће задовољити ту његову потребу, страст ка слободи оно такође потврђује у општењу с одраслима, али путем удаљавања од њих“ (Амонашвили, 1999: 23). Могућност индивидуалног испољавања у процесима учења и дјелотворног поучавања истински је подржана. Ученик реализује задатке својим темпом и сам одлучује које ће стратегије рјешавања задатака користити. У традиционалном васпитно-образовном процесу, у којем влада атмосфера принуде, шаблонизам и рутинерство, неосновано је очекивати испољавање ученикове страсти ка слободи.

Поједине структурне одреднице индивидуализованог учења и поучавања можемо упоређивати са алтернативном *школом у Самерхилу*

(Summerhill). Идеја водила за оснивање ове школе била је „створити школу која одговара дјетету, а не дијете које одговара школи“ (Nil, 2003: 22). У традиционалном васпитно-образовном процесу заправо је супротно. Школа у Самерхилу представљала је објективну критику „свих других школа утемељених на бубању из бројних књига и на тисућама наставних сати, којих се ученици и не могу сјетити или их се нерадо сјећају“ (Bognar, Matijević, 1993: 26). Ако томе додамо чињеницу да је та настава једнака за све ученике, од којих се још тражи да исто мисле, онда је очигледно колико је несагласна са принципима хуманистичке педагогије и психологије. „Чињеница коју показује једна психолошка гомила, а која највише пада у очи, јесте сљедећа: ма које јединке чиниле ту гомилу, ма како био сличан или различит начин њиховог живота, њихова занимања, њихов карактер или њихова интелигенција, самом чињеницом што су се преобратиле у гомилу оне имају неку врсту заједничке душе која чини да оне осјећају, мисле и раде на начин сасвим другачији од онога који би свака од тих јединки осјећала, мислила и радила да је за се издвојена“ (Le Bon, 2005: 30). Иако је индивидуализовано учење и поучавање хуманистичко-персоналистички засновано као и школа у Самерхилу, оно се одвија у оквиру разредно-предметно-часовног система организације школског учења. Такав систем, поред свих предности, за реализацију индивидуализованог учења и поучавања је и ограничавајући. Ипак, одређене теоријске поставке рада у Самерхилу могу се у прилагођеној форми примјењивати у конципирању иновативних варијанти система индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава. Упорјеђивати се могу: слобода и стваралачко испољавање носилаца активности (ученика и наставника), самостални рад ученика, поштовање његове личности, холистички приступ личности, те равноправна партиципација ученика и наставника у процесима индивидуализованог учења и дјелотворног поучавања.

Када говоримо о слободи ученика у индивидуализованом васпитно-образовном процесу, онда не мислимо на то да могу одлучивати да ли ће присуствовати часовима математике, него да им је на тим часовима дозвољено да буду оно што јесу и да се осјећају прихваћеним. „Дати слободу, значи дозволити дјетету да живи сопственим животом“ (Nil, 2003: 101). Ученик ће живјети својим животом у школи уколико наставник макар оријентационо дијагностификује сљедеће: специфичне

образовне потенцијале и потребе, његову позицију на континууму постигнућа, склоп особина његове личности, темпо учења, доминирајући когнитивни стил, селф концепт, ниво мотивације за учење, навике и технике учења и слично. Уколико га још притом подржава и разумијева у процесу савладавања препрека, онда ће се осјећати истински прихваћеним. У индивидуализованом васпитно-образовном процесу, свако дијете је прихваћено са свим његовим особеностима које се узимају у обзир у планирању и припремању индивидуалних образовно-васпитних програма, те реализацији и евалуацији истих.

У таквом васпитно-образовном процесу развија се ученикова самосталност, јер се наставник уплиће у његове активности само онолико колико је неопходно. Ученик није под притиском временских ограничења, јер му је дозвољено да ради својим темпом. У Самерхилу се изводе индивидуални часови са ученицима. „Индивидуални часови су у суштини реедукација. Њихов циљ је да одстрани све комплексе који су произашли из морализаторства и страха. Слободна школа, каква је Самерхил, може да ради и без индивидуалних часова. Индивидуални часови само убрзавају процес реедукације, на тај начин што на самом почетку обаве велико пролећно спремање пре лета“ (Nil, 2003: 63). Индивидуализовано учење и поучавање повремено је праћено индивидуалним савјетодавно-педагошким разговорима са ученицима. Користећи Роџерсову методу индиректног савјетовања, наставник помаже ученицима да потпуније упознају своје потешкоће или проблеме, да спознају њихове могуће узроке, те да на темељу тих сазнања самостално донесу одлуку о могућем начину рјешавања проблема (Pić, 2017).

У индивидуализованом учењу, поучавању и укупном васпитно-образовном процесу интелектуални развој не сматра се довољним за постизање успјеха, већ се узима у обзир цјелокупност његових емоционалних, конативних, естетских и моралних потенцијала, што је складу са принципима школе у Самерхилу. Холистички приступ личности ученика у индивидуално планираној настави и у осталим варијантама система индивидуализоване и инклузивне наставе остварује се кроз вишеструке функције наставника, што значи да индивидуализованом учењу треба да буде комплементарно индивидуализовано поучавање и васпитно дјеловање.

Закључак

Респектујући класификацију педагошких праваца према којој се они дијеле на: правце „педагогије есенције“ (које условно називамо есенцијалистичким), 2. правце „педагогије егзистенције“ и 3. покушаје премошћивања, као и елаборације њихових идеја у радовима познатих научника, метатеоријском анализом установили смо да се планирање, остваривање и евалуација индивидуализованог учења, поучавања и цјелокупног васпитно-образовног рада може претежно теоријски утемељивати, реализовати и унапређивати на операционализованим интенцијама праваца „педагогије есенције“ или есенцијалистичким педагошким правцима – педeutологији, индивидуалној педагогији, персоналистичкој педагогији, прогресивистичкој педагогији и педоцентристичком покрету.

У раду је истакнуто да су такве имплементације доминантне у етапи припреме индивидуализованог учења, комплементарног поучавања и васпитног дјеловања када се педагошко-психолошки дијагностикују когнитивне способности, ниво емотивно-социјалног развоја, степен предзнања, евентуалне препреке у учењу и учешћу, специфичне особине личности ученика у креирању програма индивидуалног васпитно-образовног рада, те у избору прикладне варијанте индивидуализоване и инклузивне наставе, персонализованог васпитног дјеловања те формативне и сумативне евалуације. Реализација таквих програма не треба да се заснива искључиво на идејама и захтјевима есенцијалистичких педагошких праваца. Ограничења тих праваца могу се предупредјивати повременим комбиновањем индивидуализованог и интерактивног учења у тандемском, групном и колективном раду, заснованом на теоријским поставкама праваца „педагогије егзистенције“ (социјалне, радне, реконструктивистичке педагогије итд.) и премошћујућих покушаја културне и прагматистичке педагогије, чиме би се избјегли ризици крајњег индивидуализма у исходима образовања и васпитања појединаца те омогућавала социјализација аутентичних индивидуалитета.

Индивидуализовано учење и поучавање може се утемељити на различитим, јасним и препознатљивим теоријским полазиштима, концептима, стратегијама, садржајима, системима и моделима васпитно-обра-

зовне дјелатности у бројним алтернативним школама, које су најчешће превазишле слабости претежно предавачког поучавања и формалистичког учења у „старој школи“ и једностраности педоцентристичко-индивидуалистичке оријентације у покретима „нове школе“, тежећи да повежу предности праваца „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“, теоријских схватања педагога класика и постмодерниста, те да, респектујући такав педагошко-теоријски плурализам, остварују врло ефикасан наставно-васпитни рад, не само у вријеме постиндустријске већ и наше информатичко-технолошке цивилизације. Примјери таквих изворишта за заснивање оптимално индивидуализованог, дидактичко-методички осмишљеног и педагошки плодотворног учења и поучавања у савременој школи јесу кључне поставке теорије контроле и реалитетне терапије у *квалитетној школи*, хумано-личне педагогије у *школи живота*, еманципаторске педагогије у Самерхилу и друга полазишта у афирмацији индивидуализованог и интерактивног учења и поучавања у инклузивној школи.

Литература

- Amonašvili, Š. A. (1999). *Škola života*. Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Bognar, L., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20 (1), 137–168.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Educa.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Educa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Educa.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Educa.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Educa.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ilić, M. (2017). *Školska pedagogija*. Comesgrafika.
- Ilić, M. (2019). *Rasprave o savremenoj nastavi i didaktici*. Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Jerković, Lj. (2018a). Individualno planirana nastava u svjetlu didaktičkih paradigmi i savremenih nastavnih sistema. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Kosovska Mitrovica Univerziteta u Prištini*, XLVIII(1), 317–336. <https://doi.org/10.5937/zrffp48-15008>
- Jerković, Lj. (2018b). Nastavnik u individualno planiranoj nastavi. *Naša škola*, 1–2, 101–119. <https://doi.org/10.7251/NSK1802101J>
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Corwin Press, INC.
- Le Bon, G. (2005). *Psihologija gomile*. ALGORITAM.
- Naderi, H., Baezzat, F., Motaghedifard, M. (2015). Effectiveness of quality education based on Glasser's choice theory on the student's academic self-efficacy. *European Journal of Psychology & Educational Studies*, Vol 2, Issue 2, p. 43–47. <https://doi.org/10.4103/2395-2555.170720>
- Nil, A. S. (2003). *Slobodna deca Samerhila*. Logos art.
- Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109 (4), 1013–1055.

- Potkonjak, N., Pijanović, P. (ur.) (1996). *Pedagoški leksikon*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek: ni „vek deteta“ ni vek pedagogije. Ima nade... XXI vek*. Savez pedagoških društava Vojvodine, Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Radović, V. (2021). *Didaktika rasuđivanja 2 – o razvoju nastave i didaktike kroz istoriju*. Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Dom štampe.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. NIP Duga.

INDIVIDUALISATION OF INSTRUCTION AND TEACHING IN TERMS OF MOVEMENTS OF 'PEDAGOGY OF ESSENCE' AND ALTERNATIVE SCHOOLS THEORIES

Ljiljana Jerkovic

Abstract

This paper offers, for the first time, a comprehensive view of key features of individualisation of instruction and teaching and moral education of students within the paradigm of 'Pedagogy of Essence' and theoretical foundations of representative alternative schools. Through a metatheoretical analysis, it has been established that individualisation of instruction and effective teaching in classes designed for individuals and other variants of this form of teaching, as well as the overall individualisation of instruction and moral education in inclusive school can be founded, to a large extent, on the starting points and intentions of various movements of 'Pedagogy of Essence' (pedeutology, individual pedagogy, the pedagogy of personalised learning, progressive pedagogy, and pedocentrism), especially at the stage of pedagogical-psychological diagnostics, that is, recognition and identification of developmental potentials, cognitive needs, some possible obstacles in learning and participation in class, and other characteristic individual features of students. Furthermore, it has been established that foundations for planning, realisation, and evaluation of the entire process of individualisation of instruction and teaching and moral education can be found in the theoretical approaches of the Quality School (theory of control and reality therapy), of the School of Life (human-centred pedagogy), and of the Summerhill School (pedagogy of emancipatory or free moral education), that is, positive experiences and pedagogical achievements of the above-mentioned renowned alternative schools, which is elaborated in the paper.

Keywords: *individualisation of instruction and teaching, movements of 'Pedagogy of Essence', alternative schools theories.*

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ В СВЕТЕ ЭССЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ТЕОРИИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ШКОЛ

Лиляна Еркович

Резюме

В статье впервые комплексно рассмотрены ключевые детерминанты индивидуализированного обучения и преподавания и воспитания учеников в рамках направлений эссенциальной педагогики и теоретических основ репрезентативных альтернативных школ. Метатеоретическим анализом установлено, что индивидуализированное обучение и эффективное преподавание на индивидуально-плановых занятиях и других вариантах системы индивидуализированных занятий, а также общая индивидуализированная воспитательная работа в инклюзивной школе может преимущественно основываться на исходных положениях и интенциях направлений «эссенциальной педагогики» (педевтологии, индивидуальной педагогики, персоналистской педагогики, прогрессивной педагогики и педоцентристского движения), особенно на этапе педагогико-психологической диагностики, то есть распознавания и идентификации потенциала развития, познавательных потребностей, возможных препятствий в обучении и участии и других характерных индивидуальных особенностей учеников. Установлено, что для планирования, осуществления и оценки индивидуализированного обучения, преподавания и всей образовательной деятельности в современной школе можно найти опору в теоретических основах работы в Школе качества (теория контроля и терапия реальностью), в Школе жизни (гуманно-личностная педагогика) и в школе Саммерхилл (педагогика свободного воспитания), в положительном опыте и педагогических достижениях в этих известных альтернативных школах, о чем более подробно говорится в статье.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение и преподавание, направления «эссенциальной педагогики», «теории альтернативных школ».