

Проф. др Радомир Арсић⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОРИШЋЕЊЕ ИНДИВИДУАЛНОГ ОБЛИКА РАДА У ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА⁸

Апстракт: Читава историја васпитања и образовања глуве деце представљала је вечну борбу за проналажење најоригиналнијих облика преношења знања са старијих на млађе генерације.

Стицање нових знања, умења, навика и вештина глува деца остварују у институционалним условима примереним њиховим потребама. Већина постављених васпитно-образовних задатака може се у потпуности остварити правилним организовањем наставе. Из тога произилази да ефикасност наставе, односно стицање нових знања, навика и вештина од стране глуве деце зависе од многих фактора и од адекватно изабраних облика наставног рада.

У школама за децу оштећеног слуха се, поред фронталног облика наставе, који се најчешће и користи, користе још и групни облик рада и индивидуални облик рада, а у последње време и индивидуализована настава.

Кључне речи: *глува деца, васпитање, образовање, наставни облици*

Индивидуални облик рада представља такав организациони облик у коме сваки ученик ради самостално неки задатак, било да је исти за све ученике, било да је различит за сваког ученика, без размене информација са својим друговима. „Учење је процес који тече индивидуално у психичком животу сваког ученика“ (Јањушевић, 1965: 238), тако да се у настави поред рада са целим разредом – одељењем и рада по групама примењује и индивидуални облик наставног рада.

Применом индивидуалног облика рада пружа се могућност ученицима да се ослањају на саме себе, да савладају тешкоће сопственим напором и напредују својим ритмом рада и припремају се за самообразовање.

⁷ radomir.arsic@pr.ac.rs

⁸ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ОИ 179055 „Утицај кохлеарне имплантације на едукацији глувих и наглувих особа“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Применом овог дидактичког облика ученици се припремају и за самосталне активности у друштву и за стицање самопоуздања и поверење у саме себе.

Индивидуални облик рада, за разлику од фронталног, који се обавља претежно усменим изражавањем, захтева много више писања, писменог изражавања, рад на тексту, графичке радове или пак, неки конструкциони рад. Зато се најчешће примењује у практичним радовима, затим када треба извршити разраду или проширити, односно продубити знање, било на самом часу или на неком другом месту. Индивидуални облик рада често се реализује кроз израду домаћих задатака, а како многи дидактичари наводе овај облик рада се може примењивати на свим етапама наставног процеса, почевши од увођења у час до проверавања. Када се индивидуални рад изводи на часу, стиче се утисак да је у питању рад са целим разредом, односно фронтални облик рада, с обзиром да су сви ученици заузети и сви истовремено раде на постављеном задатку. Али ипак сваки ученик ради самостално и према својим могућностима и способностима покушава да реши постављени задатак. Ученици најчешће индивидуално раде приликом решавања математичких задатака, цртања на часовима ликовног васпитања, код анализе задатог текста, или приликом рада на техничкој обради материјала, конструисању, моделирању и слично. Провера стечених знања применом индивидуалног облика рада врши се тако да се ученицима задаје било писмена или практична вежба кроз коју се оцењује да ли су ученици усвојили одређена знања и да ли умеју да их примене у свакодневном животу (што и јесте циљ учења). Ученицима у вишим разредима могу да се задају радови на којима ће самостално да раде и самостално да стичу знања. Наставник најчешће одреди временски период за који треба да савладају постављени проблем. Таква врста рада остварује се кроз израду семинарских радова из појединих наставних области. Њихова израда поверава се старијим ученицима. Претпоставља се да су они стекли довољан степен самосталности и умећа да самостално да стичу потребна знања из задате области.

У условима нашег школства, индивидуални облик рада примењује се у оквиру извођења наставе по разредно-часовном систему, у комбинацији са фронталним и групним обликом наставног рада. Зато је могуће видети како се на истом часу смењују, на пример, фронтални и индивидуални облик рада, што је и најчешћа комбинација. Некада се час започињао радом са целим одељењем – разредом да би се дало неко објашњење, или извело неко правило или демонстрирала нека радња, па се, затим, ученицима задају задаци да их самостално решавају како би наставник проверио колико су савладали предвиђени садржај и да ли сами умеју да примењују стечена знања. Након завршетка самосталног ученичког рада, рад се поново враћа у фронтални облик, односно наставља се са целим одељењем да би се извршило оцењивање радова и исправиле грешке које су заједничке за већи број задатака. Овакав начин рада најчешће се примењује у настави

математике, језика, физике, техничког образовања и сл. У комбинованим одељењима индивидуални облик рада се најрадије обавља у виду „тихог занимања“ (Јањушевић, 1969, Поткоњак, 1981).

Дугогодишња школска пракса је потврдила да је примена индивидуалног облика рада неопходна у свакој врсти наставе, јер да би била ефикасна захтева „индивидуални напор, учење и сарадњу ученика. Ученик мора и сам да учи да би настава могла да буде успешна, а то не може заменити никакав заједнички рад ма колико он био успешан“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 334). Зато је основна карактеристика индивидуалног облика наставног рада изражена у томе „што се он искључиво односи на ученика – појединца и што у њему ученик сам, уз разумљиву и сталну помоћ и подршку наставника и чланова своје радне заједнице, школе, породице и друштвене средине – организује поље својих делатности, самостално проналази најбоља решења, остварује без директне туђе помоћи своје радне задатке и обезбеђује самоконтролу целокупног самосталног рада“ (Продановић, Ничковић, 1974: 85).

Увођење у индивидуални облик наставног рада треба да буде у погледу организације систематично, постепено у погледу сложености рада, перманентно у погледу њиховог континуитета, у свим ситуацијама и на свим степенима наставе.

Примена индивидуалног облика рада захтева одређену старост ученика, затим, да поседују развијене радне способности, да су шире образовани и способни да самостално осмисле и решавају задате проблеме. Примена индивидуалног облика рада реализује се кроз самостални рад ученика, али овај дидактички облик не искључује активности и улогу наставника. Напротив, наставник игра значајну улогу у увођењу ученика у индивидуални облик рада, јер исто, као и при примени групног облика рада, на почетку часа даје неопходна упутства о задацима рада, начину рада, правилима рада. Упутства наставник може да даје усмено или у писаној форми кроз тестове, односно наставне листиће.

По својим основним организационим обележјима индивидуални облик наставног рада може се примењивати у следећим дидактичким варијантама:

- усмерени или вођени индивидуални рад, и
- слободни или потпуно самостални индивидуални рад (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Усмерени или вођени индивидуални рад има уводни карактер и примењује се у првим годинама наставе у изразито новим наставним делатностима и ситуацијама.

Слободни или потпуно самостални индивидуални рад представља рад који ученик потпуно самостално и слободно организује. Примењује се, углавном код одраслих, претходно систематски оспособљених ученика за ову врсту рада. „Овај рад може бити разноврстан (ако сваки ученик има

посебан радни задатак) и истоврстан (ако сви ученици имају исте радне задатке“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални рад ученика може да се јави као рад у различитим ситуацијама. То може бити „изолирани појединачни рад, као што су домаћи радови различите врсте; као појединачни рад у разреду, где при томе раду не постоји неки међусобни однос, осим што су ученици при раду само просторно везани (нпр. школска задаћа); појединачни рад који стоји у односу према раду осталих ученика, као што је однос увјетован такмичењем; коначно као појединачни рад који је везан заједничким задатком, заједничким резултатом“ (Крнета, Поткоњак, Шмит, Шимлеша, 1969: 360).

„Основни задатак добро организованог индивидуалног наставног рада изражен је у томе да усмерени рад што пре прерасте у самостални рад и да се истоврсни и разноврсни индивидуални рад економично смењују и допуњују у наставном процесу“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални облик наставног рада више него ма који други наставни облик у потпуности открива ученичке радне способности и пружа веома повољне могућности да ученик упозна своје вредности и слабости. На тај начин, ако је дидактички правилно усмерен, овај дидактички облик представља непресушан извор позитивних мотива за рад и стваралаштво, самоконтролу и упоређивање са постигнућима осталих ученика.

Највећи значај индивидуалног рада је баш у томе што у највећој мери уважава могућности и специфичности темпа рада сваког појединца, као и његову претходну припремљеност. Такође, омогућује диференцирање, постављање задатка, као и индивидуализацију садржаја и темпа учења, што са друге стране, омогућава контролу рада и оцену резултата. На тај начин и учење и рад појединца постају релативно самостални.

Ефекти индивидуалног рада су обично велики с обзиром да ученик савлађује одређена знања, вештине и навике према свом оптималном времену и темпу рада, афинитетима и уз контролисану употребу својих интелектуалних капацитета. Једном речју, то је облик рада који уважава индивидуалност сваког детета, што је и неопходно за постизање добрих резултата у раду и ефикасне реализације образовног процеса.

Појединачни рад захтева самосталност и упорност, што позитивно утиче на развијање независности ученика, способности да сами раде у краћим или дужим периодима, на ужим или ширим, мањим или већим задацима. Значај индивидуалног рада је у томе што ученик мора сам да решава постављени задатак и што наставнику омогућава стварну, праву, односно објективну процену његовог рада. „Индивидуално искуство и стечена знања, прикупљена уз помоћ посебно одабраног диференцираног и самосталног рада, стварају веома добру основу за организовање колективног наставног рада (у разреду, групи), при чему се претходно стечена знања могу даље развијати и усавршавати“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 335). Овакав

облик рада дозвољава, али не обезвређује, прилагођавање појединим ученицима, што је у последње време утицало на актуелизацију једне врсте наставе која је у педагогији позната као индивидуализована настава.

Предност индивидуалног рада је не само у подстицању самосталности и личних ставова према раду, већ и у стварању независног мишљења, нестереотипних решења, јер оно што други мисле није увек и права ствар, у испољавању личних афинитета и метода рада, итд.

„Он је незаменљив облик рада при вођењу развоја сваког ученика (редовна настава), а нарочито оних који се издвајају из просека у погледу даровитости (додатна настава и специјални рад у школи) с друге стране. Овде су индивидуална решења не само боља, већ и често једино могућа, пошто индивидуални развој ове деце врло специфично одступа од просека“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985).

Индивидуални облик рада, поред свих напред набројаних предности, има и своје слабости и недостатке. Наиме, индивидуални облик наставног рада је неекономичан и ограничава друштвени делокруг рада наставника. Затим, захтева велико улагање времена и напора наставника. Утиче на снижавање позитивних утицаја наставе на просец социјализације и формирање колектива, с обзиром да ученици немају могућност да са својим вршњацима заједнички учествују у задацима који се могу остварити колективном наставом. Због тога ученик не би смео, без обзира што ради у условима индивидуалног облика наставног рада, да губи везу са својим разредним колективом. „Он мора стећи свест да је његов лични допринос значајан за колектив, што зависи од избора теме или коришћења задатака у склопу читавог колектива, као и од васпитног рада наставника“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 336). То се постиже комбиновањем индивидуалног облика наставног рада са групним и фронталним, што и јесте честа појава у нашем школству.

По мишљењу многих критичара, употреба индивидуалног облика рада онемогућава систематичност у излагању градива и доводи до разбијања класичне структуре часа. Час нема своје изразите делове и из исте наставне јединице савлађује се неједнаки обим градива, што ствара утисак неорганизованог рада. Додатна и допунска настава (као основни видови индивидуалног рада) обично се одржавају ван часа, тако да се час као организовани облик рада разбија и преноси у ваннаставни рад.

Без обзира на све изнете слабости, разредно-часовни систем наставе у коме се заснива и наставни рад у нашим школама, пружа повољне услове за примену индивидуалног облика рада, јер је мишљење да овај облик рада „највише погодује развоју позитивних индивидуалних ученикових способности и увек јасно индивидуално обележене ученикове васпитаности и образованости“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални облик рада може имати различите облике у различитим ситуацијама, као, на пример: писмени задаци различите тежине, домаћи рад различитог садржаја, ликовно стваралаштво ученика, итд. Дакле, индивидуални облик рада је школски рад који се „индивидуално изводи са сваким учеником у разреду“ (Савић, Ивановић, 1995) и „ни у једном правилно организованом систему наставе овој облик наставног рада не сме да буде занемарен, али ни неодмерено примењиван“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

У педагошкој пракси често долази до мешања, па чак и поистовећивања термина индивидуални облик наставног рада, индивидуални приступ, индивидуална настава и индивидуализована настава. Иако се ти појмови преплићу, постоји суштинска разлика како у њиховим садржајима, тако и у практичној реализацији.

„Индивидуални приступ подразумева обраћање посебне пажње сваком ученику понаособ и треба да постоји мање-више у свим облицима наставног рада“ (цитат из *Зборника радова за менторе и приправнике*, 1992: 97). Међутим, највише времена за индивидуално бављење појединцем има у индивидуалној настави, која је била уобичајена у прошлости када су деца богатих родитеља имала свог личног наставника.

Индивидуализација се заснива на индивидуалном приступу, али подразумева много више. Наиме, „уважавати индивидуалне особености ученика значи, у ствари, настојати – увек и што доследније – да сваки ученик наставно градиво обрађује у обиму којем је дорастао, на нивоу сложености који му је доступан, помоћу поступака прилагођених његовој личности и темпом који му одговара. То настојање се назива индивидуализацијом наставног процеса, а његова потпуна реализација индивидуализованом наставом“ (Баковљев, 1998: 34). Суштину индивидуализоване наставе чини самостални рад ученика, али рад који је одмерен и прилагођен сваком ученику понаособ. Између индивидуалног облика рада и индивидуализоване наставе не може да стоји знак једнакости „јер о индивидуалном раду у (колективној) настави говори се онда када ученик сам нешто ради, без обзира на то да ли му је рад различит од рада других ученика или истоветан са радом других ученика“ (Баковљев, 1998: 34), док је за индивидуализовану наставу карактеристично да сви ученици не раде „индивидуално исто“ (Баковљев, 1998: 34). Из овог произилази да индивидуални рад не мора, мада може, бити индивидуализован, јер индивидуализација, како је речено, не подразумева самостални рад једног ученика који је исти за све остале ученике, који, такође, самостално раде, односно, свако за себе, на истом задатку.

Појам индивидуализације наставе не поистовећује се ни са појмом индивидуалне наставе. Индивидуална настава је таква настава у којој наставник поучава само једног ученика и као таква се појављивала до седамнаестог века, када су деца имућних родитеља имала своје личне

учитеље, док у индивидуализованој настави наставник ради истовремено са више ученика, али са сваким од њих различито, односно онако како сваком од ученика одговара.

Проблем индивидуалног прилажења ученику, као и усклађивања наставног процеса ученичким склоностима и способностима, није нов у дидактици. Он је на свој начин био присутан још у педагогији античког периода, тако да је од тада остао проблем коме су педагошка теорија и наставна пракса прилазиле са различитих страна. Централно место проблема су индивидуалне разлике ученика, и управо из те чињенице да међу ученицима постоје велике индивидуалне разлике, потекла је и иницијатива за мењањем постојећих организационих облика школе, који су занемаривали индивидуалност ђака и увођење нових, каква је индивидуализована настава. Индивидуалне разлике међу ученицима најчешће се огледају у следећем:

1. Ниједан ученик једног разреда – одељења, било истог или различитог, не одговара у потпуности неком замишљеном, просечном ученику. Сви ученици су по својим могућностима или изнад или испод тог замишљеног просечног ученика. Такође, већина ученика нису ни изразито потпросечних могућности, односно не спадају ни међу развијене ни међу заосталије, већ међу осредње поједнице. Међутим, треба имати у виду „да ученици које основано, сматрају осредњим, никако не представљају некакву јединствену (у погледу својих интелектуалних и других могућности) скупину – баш као што не представљају ни „развијени“ (натпросечни) и „заосталији“ (потпросечни) ученици и они се међусобно разликују“, само што је та разлика далеко мања него између натпросечних или потпросечне категорије ученика.
2. Није редак случај да су у једном одељењу и ученици различитих година старости. У првом разреду основне школе та разлика се креће најчешће до једне године, док у вишим разредима може да буде и много већа (због понављања разреда). Из овог произилази да разред не представља скуп ученика апсолутно истог школског узраста, те се зато не смеју занемарити ни индивидуалне физичке и психичке разлике условљене разликама у узрасту, односно годинама старости.
3. У самом почетку школовања постоје велике индивидуалне разлике међу ученицима, најпре у погледу предзнања. Ученици доносе у школу различит инвентар знања, вештина и навика, једном речју, различит број представа и појмова. У погледу лексике, индивидуалне разлике су још уочљивије. Све те разлике се у току школовања продубљују, тако да се намеће закључак да разред – одељење не представља скуп ученика једнаког знања. Зато се, поред „хронолошког“ доба, говори и о образовном добу ученика.

4. Код ученика истог узраста постоје знатне разлике у погледу психичких способности, као, на пример, у погледу способности посматрања, перципирања, у темпу учења, у трајности памћења, у развијању мишљења, у мотивима учења, итд. Такође, треба имати у виду и разлике међу ученицима условљене полним разликама.
5. Индивидуалне разлике условљене су и различитим породичним и друштвеним срединама из којих ученици потичу. „Тако, на пример, на обликовање менталног хабитуса ученика делује бројност чланова породице, чињеница има ли оба родитеља, запосленост и занимање родитеља, стамбене прилике, удаљеност дома од школе, образовање и идеолошка оријентација родитеља и старије браће или сестара, итд“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985). Изложени различитим утицајима, у различитим условима и на различите начине, ученици једног разреда – одељења међу собом се битно разликују, што све условљава потребу за индивидуализованом наставом.
6. Гносеолошки аспект процеса учења, такође упућује на потребу индивидуализације наставе.

У настави се готово редовно полази од претходног искуства ученика, стеченог у школи, али и пре школе или ван ње. Разлике у личном искуству ученика су велике како у погледу квантитета, тако и у погледу квалитета. Посматрано са овог аспекта, учење представља повезивање новог са старим искуством, повезивање личног и генералног искуства, а вођење рачуна о индивидуалном искуству сваког ученика је још једна страна индивидуализоване наставе.

„Учење је индивидуализовани пут, он је субјективан рад који се одвија на специфичан начин у индивидуалној свести сваког ученика“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985). Сваки ученик учи властитим снагама, уз властите напоре, себи својственим темпом, и у наставном процесу не појављује се само као објекат за подучавање и добијање одређених знања, умења и вештина. Јавља се као активан субјекат који властитим напором и залагањем, уз помоћ наставника и другова, активно усваја знања, умења и навике, и то на индивидуалан начин.

„Када је тако широко разликовање способности учења и достигнућа комбиновано са разликама у стилу учења, у интересовањима и мотивима, очигледно је да иста настава у разреду не може успешно да задовољава потребе свих ученика. Одавно је традиционална настава критикована и оспоравана зато што главну пажњу обраћа „просечном“ ученику, ученицима у „општем смислу“, а не појединцима који уче. Из тога су произашли захтеви за индивидуализацијом наставе, за прилагођавањем наставе индивидуалностима ученика, њиховим потребама и могућностима (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 279). Када се у литератури пише о индивидуализованој настави, сматра се да је она тако организована да наставник не води бригу само о просечно развијеним

ученицима, већ о индивидуалним разликама свих ученика. Према степену њихове развијености и темпу напредовања у учењу, прилагођавају се задаци, методе, поступци и организација рада.

Положај наставника у тако организованој настави захтева да он добро познаје не само позитивне, већ и негативне особине сваког ученика и да према њима подешава наставно градиво, методе, поступке и организацију наставног часа. То значи, да у процесу наставе треба поштовати и принцип индивидуализације који се, уз остале принципе, примењује у циљу остварења свестране личности, насупротив индивидуалистичком васпитању, по коме се индивидуа усмерава углавном према себи и својим личним потребама и интересима. Потребно је правити разлику између индивидуализованог и индивидуалистичког васпитања. „Док индивидуализовани одгој води индивидуалност младог одгојника у правцу социјалне личности, дотле индивидуалистички одгој развија у индивидуалитету управо оне компоненте које ће му омогућити урастање у ширу друштвену заједницу и које ће – како то вели W. Goldwin, један од идеолога анархизма, ослободити личност окова закона. За индивидуалистички анархизам свих нијанси почевши од Прудона и Бакуњина па све до Стринера, значајно је да је људски „его“ највиши законодавац и арбитар. Док индивидуализирани одгој настоји у младом човеку развити социјалне компоненте личности и довести у хармоничан однос индивидуалне интересе с интересима заједнице, индивидуалистички одгој подређује колективне интересе индивидуалним интересима“ (Шимлеша, 1960). Стога, свако друштво не би смело да има места за „индивидуалистички одгој“, али зато за индивидуализовани треба да поседује широко поље примене.

Принцип индивидуализације односи се на прилагођавање дидактичке активности сваком ученику, уз поштовање индивидуалних разлика. Индивидуализовати наставу значи усмеравати се на реалне типове ученика, имати у виду разлике међу њима и према њима усклађивати и варирати методе и поступке педагошког деловања како би ученици напредовали према свом властитом темпу и могућностима. Главни циљ индивидуализације је научити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединачног ученика. Под потенцијалним способностима подразумевају се све сложене способности појединца које се манифестују у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Оне су производ сваке личности, а васпитни и други процеси могу их развити или мењати.

Настојање да се настава прилагоди могућностима различитих ученика у педагогији се још назива и диференцијацијом наставе. Термин „диференцијација наставе“ је веома близак термину „индивидуализација наставе“, али се под диференцијацијом наставе подразумева настојање да се у организовању и извођењу наставе води рачуна о чињеници да се ученици

међусобно разликују и да тим разликама треба излазити у сусрет, док индивидуализација наставе „прецизира да се ради о таквој диференцијацији која се заснива на уважавању индивидуалних разлика“ (Баковљев, 1998: 35). Диференцијација наставе је шири појам од индивидуализације наставе што условљава да је свака индивидуализација наставе истовремено и њена диференцијација, али зато свака диференцијација не мора бити и индивидуализација.

Чињеница је да свака диференцијација наставе представља приближавање индивидуализованој настави, те се она може са правом сматрати и индивидуализацијом наставе. У условима нашег школства прилагођавање наставе различитим категоријама ученика најчешће се остварује помоћу допунске, продужене, додатне, изборне и факултативне наставе, као и помоћу слободних ученичких активности.

Проблем индивидуализације наставе, као што је већ речено, није нов, он има своју историју, садашњост, али и своју будућност. Различито је интерпретиран у зависности од одређених циљева како друштвено-политичких тако и економских система и филозофско-педагошких и психолошких концепција које су у њима доминирале.

У садашњем систему школства, темпу живота и рада како диктира савремено друштво, постоје многобројни разлози за увођење индивидуализоване наставе. Развој психологије, а посебно педагошке и развојне психологије као научних дисциплина, све већи број научних сазнања које се експериментално потврђују у корист потребе и императива уважавања индивидуалности и различитости, намећу нам потребу за коришћењем индивидуализоване наставе.

„Настава без индивидуализације води ка нивелисању индивидуалних разлика међу ученицима, негирању њихових индивидуалитета, до „ураниловке“, што може да има негативне последице у општем развоју ученика, јер ће „ретардираним“⁹ ученицима настава бити претешка, а надареним прелогана“ (Пољак, 1990: 214). Како даље наводи Пољак, постоји педагошка заблуда да је највећи проценат тзв. просечних ученика, а према којима треба регулисати наставни рад и створити универзализам и конфекционизам у настави. Рад у колективној настави носи многа ограничења потпуне реализације индивидуализације наставе, али улогу колектива и колективног рада не треба олако одбацивати, јер колико год је потребно развијати индивидуалност ученика, те индивидуалности не смеју водити ка разбијању колектива и формирању индивидуализма. Зато развој индивидуалности мора да буде у сталној релацији према колективу, јер ће колектив бити снажнији ако су у њему индивидуалне личности, али не и

⁹ Овде се мисли на ненадарену децу која могу похађати редовну школу, односно децу која због извесних празнина у знању заостају за осталом децом. Ретардација као појам има сасвим други садржај и повлачи специјално васпитање и образовање.

индивидуалност. Колектив као социолошка формација треба да помаже развоју појединца као чланова колектива, а не да их спутава и гуши, као и што појединац у колективу треба да допринесе формирању снажног колектива као удружене духовне снаге ученика.

Многобројни су разлози за увођење индивидуализоване наставе, као што је већ речено, али увођење индивидуализоване наставе захтева испуњење одређених услова, који се у условима рада наших школа јављају и као могућа ограничења потпуне реализације овог организованог облика наставе.

За реализовање индивидуализоване наставе неопходно је да се најпре изврши комплетна измена образовног система, јер се индивидуализована настава заснива на посебним образовним циљевима и задацима. Васпитно-образовни програми намењени су развоју личности и способностима појединца и имају за циљ да се убрза успорени развој, да се превазиђу слабости и недостаци или подрже натпросечне способности. То указује на потребу да се не конструише један стандардни и нивелишући програм, већ многи и разноврсни индивидуализовани програми који би омогућили способним ученицима да брже напредују или да раније пођу у школу, или да исти ученици различитим темпом напредују у појединим наставним предметима и слично.

Потпуна реализација индивидуализоване наставе подразумева и одређене ученичке припреме. Наиме, ученик мора да научи да планира свој рад, да упозна изворе из којих може да добије релевантне информације, да научи да их спретно употребљава, да може да прихвати одговорност за извршење рада, да је у стању да планирани рад приведе крају и да зна да процени и провери постигнуте ефекте у раду.

Могућности за индивидуализацију васпитно-образовног процеса подразумевају испуњење одређених услова и у броју ученика једног одељења – разреда. Наставници у условима нашег школства раде у одељењима која броје најмање 25-30 ученика, а није редак случај да број ученика буде и већи. Како је свако одељење мање-више хетерогено, намеће се питање да ли један наставник може да упозна тако велики број ученика, поготово што његов фонд часова износи 20-22 школска часа недељно у четири или пет одељења, што укупно износи око 150 ученика са различитим потенцијалним могућностима. Ако се и претпостави да су наставници и успели до извесне мере да упознају индивидуалне разлике међу својим ученицима и да су на основу тога одабрали најпогодније методе рада, поставља се питање да ли су у могућности да увек имају у виду докле је који ученик стигао у савладавању новог градива, да би на основу тог сазнања припремали нове захтеве који би одражавали константан ход у развоју за тако велики број ученика у одељењу. С обзиром да права индивидуализована настава не предвиђа застоје у развоју ученика, већ стално напредовање својим темпом, мислимо да је то у

садашњем систему немогуће. Зато је један од основних услова потпуне реализације индивидуализоване наставе рад са далеко мањим бројем ученика у разреду, од броја који је присутан у садашњим разредима – одељењима.

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА У ШКОЛОВАЊУ ГЛУВЕ ДЕЦЕ

„Индивидуални едукативни рехабилитациони рад са хендикепираним дететом значи да сва ометена деца једне категорије или једне групе у оквиру категорије у току одређеног временског интервала, назовимо га час, истовремено, самостално савлађују исто наставно градиво и самостално раде на решавању истих задатака“ (Савић, 1982: 154). То значи да индивидуални облик рада подразумева самостални рад ученика на часу „било да мисаоно следе наставниково излагање, било да решавају одређени задатак, врше огледе, посматрају и раде нешто друго, када и сви други ученици раде“ (Савић, 1974; Продановић, 1984).

Индивидуални рад као рад са појединцем представља за поједине форме рада са глувом децом најоптималнији облик наставног рада. Условљава га специфичност глувог детета, односно чињеница да су сва глува деца индивидуе за себе, различите по својим биопсихосоцијалним могућностима условљеним присутним хендикепом. Индивидуални облик наставног рада за основу узима управо све те специфичности, које слушно оштећење оставља на погођену личност.

Међу глувом децом поред општих разлика карактеристичних за сваку индивидуу, као што су темпо и ритам психичког развоја, начин сазревања, емоционалне, социјалне и моралне карактеристике, постоје велике разлике и у последицама које слушно оштећење оставља на њихову личност. Наиме, нису сва глува деца у исто време изгубила слух, односно на истом старосном узрасту. Једна су слух изгубила у прелингвалном периоду, друга у периоду проговарања, трећа када су већ говорила, тако да су им различите гласовне и говорне могућности, говорни депозит и слушни остатак.

Етиопатогенетски фактор који је довео до слушног оштећења, такође, није исти за сву глуву децу. Самим тим је различито и физиолошко оштећење слуха, као и степен њихових физиолошких интелектуалних могућности.

Глува деца обично долазе из различитих социјалних средина, једна су из примитивних субкултурних и педагошки запуштених средина, док су друга са завршеним двогодишњим предшколским третманом, што представља још једну од разлика међу глувом децом.

Такође и резидуе (остаци) слуха глуве деце су различите, па самим тим и могућности њиховог коришћења, јер су неке репарабилне (поправљиве), док су друге ирепарабилне (непоправљиве).

Из овога произилази да разред – одељење глуве деце није хомогенизирана узрастна група и да је хомогенизацију тешко остварити. Све

те чињенице указују на потребу индивидуалног приступа сваком глувом детету и раду са сваким од њих понаособ. Тако се дошло до чињенице „да је индивидуална форма рада реалност школе за глуву децу“ (Савић, 1974; Продановић, 1984).

„Индивидуални рад је врло ефикасан у слободним активностима, када специфичне могућности појединца долазе до изражаја“ (Ивановић, Савић, 1988: 252). Те специфичне могућности глуве деце, нарочито долазе до изражаја у тзв. вештинама, као што су: ликовно васпитање, општетехничко васпитање и слично. Индивидуални облик рада је посебно ефикасан и у ваннаставним активностима у којима у потпуности долазе до изражаја природне склоности глувих појединаца.

Индивидуални облик наставног рада у зависности од типа задатака, може бити „једносмеран, када сви ученици раде исте задатке, с тим што свако ради индивидуално и вишесмеран, када сваки ученик ради другачији задатак“ (Савић, 1974: 49).

Индивидуални рад може имати различите облике у различитим ситуацијама, као на пример: писмени задаци различите тежине, домаћи радови различитог садржаја, итд. а осим тога може се примењивати у свим фазама наставног процеса, нпр. приликом учења, понављања, увежбавања итд.

Индивидуални рад пружа могућности за развијање индивидуалности и самосталности глувих ученика, прављење плана рада, одређивање приоритетних послова, распоред времена, бирање средстава за рад, итд.

То све има позитиван утицај на глуве ученике, пре свега на развој њихових личних и карактерних особина, васпитања за рад и преданост раду. Као и у случају деце која чују, и глува деца не могу у потпуности да задовоље све принципе индивидуалног рада, тако да им је потребна помоћ сурдолога који ће, пре свега, морати, мада то изискује много времена, да их плански и систематски уводи у индивидуални рад.

У школи за глуву децу постоје одређени садржаји који изискују нужну примену индивидуалног облика рада, као на пример: приликом корекције артикулације, приликом рада на слушним и говорним вежбама, приликом изградње акустичке меморије, итд. Индивидуални рад је и корективно рехабилитацијски рад, с обзиром да се њиме исправљају све девијације изазване оштећењем слуха. Овом облику рада сурдолози треба да се посвете и посебно пазе приликом његовог коришћења у сурдопедагошком раду.

ЗАКЉУЧАК

Опште је прихваћена чињеница да је свако дете индивидуа за себе, која носи низ специфичности које га разликују од других. Деца истог узраста међусобно се разликују како по својим физичким, тако и по психичким особеностима. Када су у питању деца чији је развој оптерећен слушним оштећењем, специфичности су још израженије. Слушно оштећено дете није

само „нормално дете минус слух“ или „мање развијено дете него што су његови здрави вршњаци, већ је то другачије развијено дете“ (Виготски, 1983: 12), а чије се слушно оштећење директно пројектује на његову и биолошку и психолошку, а и социјалну сферу. Да би процес васпитања и образовања слушно оштећеног детета могао успешно да се обавља, сурдолог мора добро да познаје све психолошке и физиолошке консеквенце оштећења слуха.

Сваки покушај увођења индивидуализације наставе захтева велике напоре од наставника, велику временску ангажованост, смисао за организацију посла, педагошку спремност и инвентивност, смелост, као и стручну оспособљеност за извођење индивидуализоване наставе.

СТИЦАЊЕ нових знања, умења, навика и вештина глува деца остварују у институцијама примереним њиховим специфичним потребама и могућностима, односно кроз реализацију васпитно-образовних циљева и задатака у школама за децу оштећеног слуха. Већина постављених васпитно-образовних задатака може бити у потпуности остварена правилним организовањем наставе. То значи да васпитно-образовна делатност, као и свака друга високоорганизована активност, мора да поседује одређена обележја организованости које карактерише сједињавање рада наставника и ученика.

Напомињемо да, поред набројаних и других фактора за реализацију индивидуализоване наставе неопходна су и одређена материјална средства. Финансирање школа требало би да буде далеко веће, а школска опрема и наставна средства која би олакшала извођење индивидуализоване наставе богатија. Данашња економска ситуација наше земље не даје охрабрујуће подстицаје за увођење овако сложеног организационог система школе и наставе.

Литература

- Баковљев, М. (1998) : *Дидактика*, Београд, Научна књига.
- Вилотијевић, М. (2007): *Дидактика*, Организација наставе, књ. 3, Београд, Школска књига.
- Виготски, Л. (1983): *Основи дефектологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1979): Индивидуализована настава, *Настава и васпитање*, број 2, Београд.
- Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н. (1985): *Педагогија*, Београд, Научна књига.
- Група аутора: (1991): *Учитељ у пракси. У Зборник радова за менторе и приправнике*, Београд, Републички завод за унапређење васпитања и образовања,
- Ивановић, П., Савић, Љ. (1988): *Педагогија глувих и наглувих*, Београд, Дефектолошки факултет.

- Јањушевић, М. (1959): *Наставне методе*, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Јањушевић, М. (1969): *Дидактика*, Београд, „Вук Караџић“.
- Кренета, Љ., Поткоњак, Н., Шмит, В., Шимлеша, П. (1969): *Педагогија II*, Загреб, Матица Хрватска.
- Педагошка енциклопедија I и II*, (1989), редакција Поткоњак, Н., Шимлеша, П., Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1984): *Дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и настава средства СРС.
- Поткоњак, Н. (1981): *Изабрана дела I,II,III*, Осиејек, Педагошки факултет у Осиејку.
- Пољак, В. (1990) : *Дидактика*, Загреб, Школска књига.
- Савић, Љ. (1982): *Методика рада са децом оштећеног слуха*, Београд, Завод за уџбенике.
- Савић, Љ. (1973): *Методика наставе познавања природе у школама за глуву децу*, Београд, Савез друштва дефектолога Југославије.
- Савић, Љ., Ивановић, П. (1994): *Сурдопедагогија*, Београд, Дефектолошки факултет.
- Шимлеша, П. (1960): Индивидуализација наставе, *Педагошки рад*, број 7-8, Загреб,
- Шимлеша, П. (1971): *Педагогија*, Загреб, Педагошко-књижевни збор.

INDIVIDUAL WORK IN SCHOOLS FOR CHILDREN WITH DAMAGED HEARING

Summary: *the whole history of education of deaf children presents an eternal fight for finding out the most original forms of transferring knowledge from older to younger generations.*

Acquisition of new knowledge, abilities, habits and skills deaf children realize in institutional conditions appropriate to their needs. Most of the educational tasks given can be fully realized by correct organization of teaching, as acquiring of new knowledge, habits and skills of the deaf children depend on many factors and on the adequately chosen forms of teaching process. In addition to the frontal type of teaching, which is the most common one, group work and individual work are also used in teaching while individualized teaching has been introduced recently into teaching too.

Key words: *deaf children, education, types of teaching*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Резюме: *Вся история обучения и воспитания глухих детей нашла свое отражение и развитие в опыте исследователей и поисках наиболее оригинальных форм передачи знаний из поколения в поколение.*

Приобретение новых знаний, навыков, умений и привычек глухие дети осуществляют в институциональной среде, соответствующей их потребностям. Большая часть воспитательных и учебных задач осуществляется при помощи правильной организации обучения. Отсюда следует, что эффективность учения, то есть приобретение новых знаний, умений и навыков глухими детьми зависит от многих факторов и адекватных форм обучения. В школах для детей с нарушением слуха, параллельно с фронтальной формой обучения, которая используется чаще всего, употребляются групповая работа, а в последнее время и индивидуальное обучение.

Ключевые слова: *глухие дети, воспитание, образование, учебные формы.*