



Диференцирана настава и когнитивни стилови и стилови учења

Славица Видаковић

Републички педагошки завод Републике Српске

Јуни 2010.година



- Крајем 20 вијека циљ неких психолошких истраживања био је усмјерен у правцу проучавања везе између когнитивних стилова и стилова учења с једне стране и постигнућа ученика и креативности с друге стране.
- Дошло се до сазнања да постоји повезаност између когнитивних или сазнајних стилова и интелектуалних способности али се не могу у потпуности изједначити.

Дефиниције когнитивних стилова не разликују се по својој суштини али се могу свести на сљедеће:

- Когнитивни сазнајни стил се односи на индивидуалне разлике у начину опажања, памћења, мишљења, и рјешавања проблема.
- Сваки појединац има свој индивидуални стил учења, опажања или сазнавања спољњег свијета.
- По томе се сваки ученик разликује од другог ученика.



- Когнитивни стилови и стилови учења се односе на стратегије учења и рјешавања проблема и у себи укључују мотивацију, емоције, опажања, ставове, услове средине и слично.
- Наставници резултате ових истраживања могу добро да искористе за квалитетнију и ефикаснију индивидуализацију наставе. Потребно је изабрати ефикасан модел и облике учења уважавајући способности и особине личности свих категорија ученика.
- Стил учења је специфичан, за појединца типичан начин обраде података које добија о вањском свијету. Учење се посматра као „обрада података“



- Путем наших сензора или чула у наш мозак или свијест “улазе” подаци које повезујемо међусобно с оним што је већ потхрањено у свијести као знање. Податке преводимо „вршимо обраду“ тако што: поредимо групишемо, класификујемо, повезујемо и закључујемо.
- Ученици се разликују у начину на који примају податке извана и како их обрађују, дакле разликују се по стилу учења.
- Стил учења је донекле стабилна особина, и повезана је с интелигенцијом и особинама личности.
- Неки стилови учења доводе брзо до бољих резултата, дакле имају бољи учинак.
- Начини учења и однос породичне и школске средине такође утиче на преферирање одређеном стилу учења.



- Утицај различитих култура на формирање сазнајних стилова.
- Когнитивни стилови као начин опажања и гледања на свијет под снажним су утицајем одређене културе којој појединац припада.
- Како појединац види свијет (окружење око себе) тј. у цјелини или у дијеловима, аналитички или интуитивно, индуктивно или дедуктивно.
- Свака култура, друштвена средина истиче оно што је битно за њу и ставља свој „печат“ на појединца који јој припада.



- Будући да се сваки појединац рађа са великим потенцијалом за учење и да постоји да путем различитих начина и путева оствари потенцијале. Одговори сваког појединца неће бити само одраз културних утицаја, већ ће давати слику и склоп особина личности и способности појединца.
- Због огромног броја могућих комбинација у способностима и особинама личности, сваки појединац ће имати свој карактеристичан стил учења и сазнавање спољњег свијета, нешто што је карактеристише само њега и разликује га од других.

Класификација с обзиром на различите аспекте обраде података

- **Зависност/независност о пољу(околина).** Према овој класификацији појединци се разликују у томе захваћају ли у обради података цјеловиту ситуацију или се усмјеравају на њезине поједине (битне) дијелове.
- Они који посматрају „поље“ (садржај учења, и извор података) цјеловито, доживљавају све његове аспекте одједном па њихово учење овиси о тој цјелини. То су ученици који су зависни о визуелним подацима, примјећују глобалне, велике цјелине и потребан им је индивидуализирани програм који ће им помоћу у аналитичким задацима.
- Често се стил који зависи о пољу назива још и холистички или синтетички стил.

- Ученици чије учење не зависи о „пољу“ (садржају учења, перципираној ситуацији) јесу ученици који се могу усмјеравати на појединачни аспект, детаљ и занемарити мање важан аспект.
- Ови ученици су способни усмјерити се на чињенице, и начела. Лако могу преносити чињенице и начела из једне ситуације (поља) у другу ситуацију, нову ситуацију) односно способни су за пренос (трансфер) знања.
- Такви ученици обично воле самостално учење и независне пројекте.

Mc Carthyjeva 4 типа приступа учењу утемељена на типологији личности Јунга Карла.

- **Аналитички тип** обрађује податке помоћу апстракције (усмјерава се на битно), добро се сналази у подацима који долазе у низу, усмјерава се на битне детаље, слиједи ауторитете. Тип ученика добро прилагођен традиционалном приступу настави.
- **Здраворазумски тип** такође обрађује податке помоћу апстракције(усмјеравање на битно) али ужива у томе да податке провјерава и доказује конкретним баратањем и извођењем промјена у ситуацији.
- Здраворазумски тип ученика прилагођен је традиционалној настави само ако она наглашава практичну примјену знања.

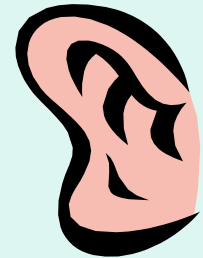
- **Диманички тип** обрађује податке конкретно, ужива у свему што је ново у учењу и ужива преузимати ризик. Динамички тип ученика осјећа досаду када треба да обради података која долази у низу и неће добро успијевати у традиционалној настави која је утемељена на том начелу.
- **Креативни (имагинативни) тип** перципира конкретане податке и обрађује их накнадним промишљањем. Овај тип воли учити слушањем и размјеном искустава током комуникације људима. Због тога има потешкоће у традиционалној настави и изложен је ризику неуспјеха.

Гарднерова подјела према врсти изразитих способности

- Гарднерова подјела заснована је на осам врста “интелигенције” коју Гарднер изједначаје с посебно израженим способностима за поједину врсту дјелатности.
- Сматра да се дјеца (људи) међусобно разликују према неуролошкој осјетљивости за поједине врсте подражаја (визуелне, звучне, кинестетичке, социјалне) те да су те њихове осјетљивости предпоставка за најбољи развој управо у том подручју.
- Учитељ може да уочи специфичне „интелигенције“ појединих ученика и помоћи му да развија своју „најјачу страну“ те да употребом најјачих потенцијала надвлада недостатке у осталим подручјима и постиже најбоље резултате у учењу.

Типологија према модалитетима преференције

- Типологија (1967.) разврстава ученике према томе који им је облик примања и прераде података примаран и највише одговара и омогућује најлакше учење у пет група:
- Визуелни тип-ученици којима је потребно гледати материјал који обрађују и сл.
- Аудитивни тип-ученици који имају потребу да слушају о материјалу који обрађују, то значи да им је потребно пуно разговора, објашњења и расправљања, те давања и примања образложења.





- **Кинестетички тип- ученици** који преферирају уче помоћу покрета, активности, они који требају пуно конкретних задатака, конкретног материјала, извођење задатака рукама, уживају у „пракси“, у задацима које се односе на животне ситуације у којима могу директно учествовати.
- **Тактилни тип-ученици** који имају потребу додиривати и опипавати предмете како би успоставили појмове.
- **Интегрирани тип-** ученици који су способни истовремено да примају и обрађују податке из неколико сензорних канала (чула) или их користе како им је најпогодније у одређеној ситуацији.



- Начин обраде податак мијења се са сазријевањем ученика, и зависе од ситуације учења у којима се ученици налазе.
- Тактилни и кинестетички тип су карактеристични за рани развојни период . Док је за одрасле карактеристична визуелна и аудитивна комбинација.
- Код неких ученика ће се догодити изразито преферирање одређеног сензорног канала. Наставник одређену специфичност ученика мора узети у обзир и омогућити специфичан начин рада обраде података када је то потребно.



- Интегрисана настава, стваралачка, пројектна, истраживачка настава даје могућност кориштења свих сензорних канала(чула). Будући да се од ученика очекује и пружа им се могућност да истовремено буду психомоторички активни, да анализирају изворе знања гледањем и слушањем.
- Планираним разговорима и сарадничким облицима учења развију интегративни тип обраде података и науче да користе обраду која је најповољнија и најпримјеренија одређеној ситуацији учења.

Мотивација и стилови учења



- Мотивација ученика утиче на стил учења. Циљеви учења одређују типологију, односно који циљ учењем желимо постићи. Од многих подјела стилова учења према циљевима учења, подјела на три облика циљних оријетација до данас се задржала као најстабилнија:
- **Усмјереност на овладавање задатком:** Ученици настоје постићи компетенције стицањем нових знања и вјештина и повећати разумијевање материјала. Пажњу усмјеравају на задатак, задатак им је занимљив. Догађа се дубинска обрада података“, што значи да ново знање повезују са ранијим искуством. Такво је знање трајно и употребљиво у различитим ситуацијама.





Усмјереност на извођење:

- Ученици настоје оставити што бољи утисак о свом знању. Пажња им је усмјерена и на позитивну слику о себи, а не на оно што се учи. Догађа се површна обрада података, настоји се „запамтити“ материјал, а не повезати га у нове и трајније цјелине.

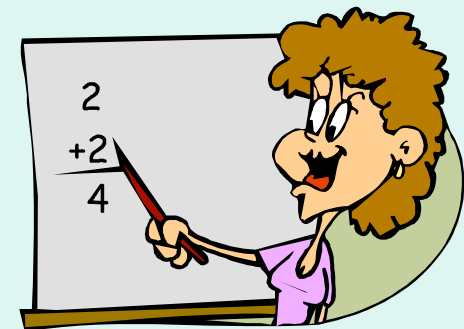
Усмјереност на извођење у наставној пракси називамо „учење за оцјену“.



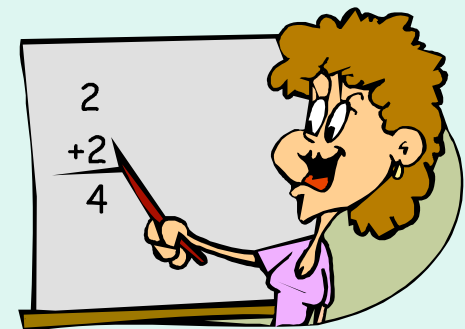
Усмјереност на избјегавање неуспјеха:

- Ученици су усмјерени да не покажу незнање. Пажња им је усмјерена на себе и на покушавање спашавања слике о себи.
- Често је праћена облицима понашања које називамо онеспособљавајућа стратегија,
- а то су смањивање напора, одгађање, кампањство, и одбрамбени песимизам: ја то не могу, нећу моћи, ништа ми не успијева.

- Данас се сматра да је за успјех у учењу потребна усмјереност на овладавање задатком али и на начин извођења.
- Оптималне резултате ће постизати ученици који показују комбинацију те двије усмјерености.
- Образовна околина и услови учења обликују ученикову усмјереност, а то посебно вриједи за почетно школовање.

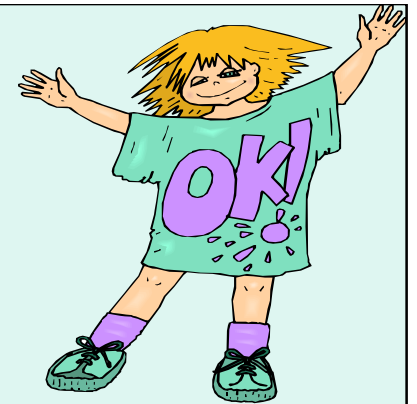


- Интегративном учењу најпримјеренија је клима успостављање усмјерености на овладавање задатком.
- Ученици су суочени са ситуацијом (задатком) који требају да обраде на различите начине, из различитих извора и с пуно разумијевања, а то производи дубинску обраду података и трајније знање с могућношћу преноса у друге проблемске и животне ситуације.
- Шта учитељ може искористити у свом раду од свих ових психолошких сазнања о разликама које постоје међу ученицима када је у питању могућност и начин учења?





- Прво- ученике не треба дијелити и по сваку цијену сврстати у одређену категорију. Не треба истраживати по сваку цијену ком когнитивном стилу учења који ученик припада.
- Важно је знати како се све ученици могу разликовати у свом приступу учења и који су им облици предараде информација лакши и бржи. О овоме посебно треба водити рачуна кад год уочимо проблем, неразумијевање и запињање у самосталном напредовању ученика.
- Видимо да међу одређеним описаним стиловима постоје и преклапања, те да је очито да неки ученици лакше уче“ конкретно“, радећи, примајући податке свим чулним каналима, потребна им је цјеловита ситуација и цјеловит задатак, док други ученици могу пажњу добро усмјерити на појединости задатка, пронаћи важно и привремено занемарити цјелину задатка.



- У свакој ситуацији учења треба настојати успоставити добру комбинацију усмјерености на овладавање задатком и усмјереност на овладавање изведбом, а онемогућити развој непродуктивних облика усмјерености (избјегавање, неуспјеха) као што је прикривање незнања, неуспјеха, одуговлачења, избјегавање тражења помоћи или објашњења.
- Примјењујући темељно начело диференцираног учења учитељ осигурава услове учења, прилику за учење, материјал и организацију која неће ни једном дјетету отежати усвајање знања / Андресон 2007.)
- Проводећи диференцијацију наставник нуди материјал, методе, поступке и подршку ученицима у складу са специфичностима које су код њих уочили.

Темељни путеви постизања диференцијације

- Донекле слободан избор ученика.
- Флексибилност у садржају и методи.
- Аутентично оцјењивање постигнућа у раду.
- Шта то конкретно значи?
- Наставник када планира наставну јединицу, тему , утврђује шта сваки ученик већ зна и шта треба да зна на крају процеса учења.





- Ако жели диференцирати садржај, наставник прилагођава методе. Умјесто да мијења циљеве учења и смањује очекивања од неких ученика , наставник може мијењати (диференцирати) садржај примјеном текстова, прича, различите тежине и сложености за различите ученике.



- Такође исти циљ се може постићи помоћу флексибилног груписања у групе у којима ће ученици сличних особина заједно нпр. слушати текстова који ће им помоћи у разумијевању материјала којег не би разумјели из самог текста.
- Ученици могу радити и у паровима, у малим групама или сами , али сви морају постићи један ниво вјештина и знања које је предвиђено конкретним циљевима
- Диференцирање процеса учења односи се на како ће ученик постићи разумијевање, повезати чињенице, појмове или вјештине у цјелини.

Негативности диференцираног учења

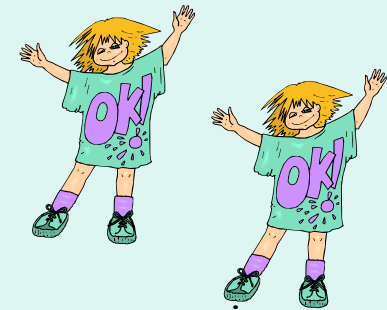


- Истраживања су показала да када наставник прилагоди садржаје методе и начине праћења и вредновања постигнућа ученика когнитивним, емоционалним особинама ученика постиже знатно боље резултате и задовољство у раду него када не уважава и не узима у обзир наведене особине ученика.
- Преднос диференцираног учења је у томе да наставник уочава специфичности у раду ученика и да прилагођава, вријеме, место и организацију наставног рада.
- Потребно је сваком ученику омогућити да стекне програмом предвиђена знања и вјештине на најсврсисходнији начин.



- Диференцирано учење није израда низ „посебних програма“ у којима од неке дјеце очекујемо нижа, а од неке дјеца више резултате. Диференцирано учење омогућава да сва дјеца постигну исти циљ, исти ниво одређеног знања или вјештине.
- Другим ријечима у диференцираном учењу ми не желимо рећи: “ Ово дијете нема потребна предзнања или могућност стицања знања. Дат ћемо му много лакше задатке.”

- Диференцираним учењем желимо рећи “Ово дијете нема потребна предзнања или нема исте предуслове да постигне одређено знање као остала дјеца, али ћемо размотрити његове специфичности и пронаћи путеве, начине и изворе знања. Додатно вријеме и извори знања пружиће могућност дјетету да достигне одређени ниво знања .



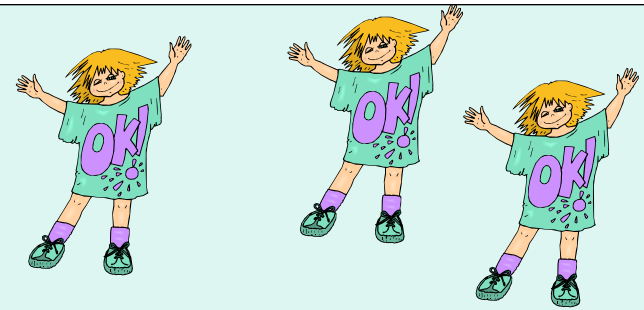
- Такође можемо рећи: “Ово дијете има толика предзнања и толико развијене способности да може брже постићи предвиђене задатке и при том га проширити и искористити у властитом практичном знању.
- Учитель увијек мора радити више са ученицима различитих потреба и способности како би они постигли исте циљеве, исте нивое знања.
- У диференцираном учењу уважавају се разлике међу дјецом, разлике методама и путева постизања знања, али се не допушта да због разлика међу дјецом дође до разлика у знању дјеце.
- Рад у диференцираном подручју захтијева много рада, велику флексибилност, способност организације, креативности и познавања стратегија учења и мишљења.

Примјер погрешно разумијевања појма диференцираног учења

Уочено је да наставници погрешно разумију диференцијацију садржаја, иако се диференцијација метода и формирања малих група поштује и примјењује.

Примјер из школе

- Разред ради на теми, циљ постизање вјештине читања.
- Предходног дана наставница је читавом разреду читала кратки луткарски играказ.
- Разред је подијељен у групе од по петоро ученика према већ постигнутој вјештини читања. Највјештија група припрема луткарски играказ у којем сваки члан групе чита своју „улогу“ из умноженог текста.
- Мање вјешта група ученика попуњава радне листиће. Листићи су богато украшени сличицама цвијећа и животињицама које немају везе са садржајем питања. На листићу су велики фонтом исписана три једноставна питања и на њих треба одговорити једном ријечју на празну црту.



- Најмање способна група ученика реже папирнате шеме луткица и шумских животињица које лијепе на штапове и исти служе ученицима за „анимирање” током играказа. Свака група ради једнако дуго задатак. На крају све групе учествују у играказу.
- Петеро најбоље дјеце чита и глуми, ликове главних јунака, остали ученици весело машу штаповима, пјевају и плешу. Сви су задовољни. Пљеском завршавају играказ.

Питања која је могла поставити наставница на крају веселе игре читања?

1. Колико су сва дјеца читала?

Одговор: само петеро најбољих који су већ знали читати.



2. Како су „слабије групе“ групе надокнађивале свој заостатак за бољом?

ОДГОВОР: ученици у средњој групи донекле су помагали једни другима, неки су преписивали одговоре, најбољи међу њима прочитали су укупно три кратке реченице током цијелог рада.

3. Колико сам диференцијацијом помогла слабијој групи ученика да надокнаде заостатак за бољом?

ОДГОВОР: наставница је већи дио времена радила с најбољом групом око подјеле улога и организације представе, није ни погледала средњу групу, јер су они радили на „самосталном задатку“ испуњавали су листиће.

“Најслабијој групи” помогла је резати и лијепити папирнате шаблоне.

Готово једнак или бољи резултат постигла би у традиционалној настави, гдје би сви ученици читали исти текст.



4. Шта сам могла и trebala raditi s dvije grupe učenika.

ОДГОВОР –ОРГАНИЗОВАТИ ПОМОЋ (волонтери, родитељи, бољи ученици)
за развијање говорне осјетљивости , вјежбе развијања ријечника, и синтеза гласова у ријечи, рад са сликовницама, препричавање, заједничко читање, дијалошко читање)

5. Шта је било погрешно у разумијевању диференцијације?

ОДГОВОР- проведена је подјела на групе различитих могућности учења, али није проведена важна активност специфичне вјежбе са сваком групом.

ГЛАВА ГРЕШКА

За сваку од диференцираних група промијењени су циљеви учења и очекивања извршења задатка, што је у супротности са смислом диференцијације.

ХВАЛА НА ПАЖЊИ!