



Вера Ж. Радовић¹,
Душка З. Михајловић де Оливеира,
Теодора А. Тодовић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Република Србија

Оригинални
научни рад

Индивидуализација у настави – концептуално-методолошки изазов за дидактичку теорију и наставну праксу²

Резиме: У раду су приказани резултати теоријске анализе научних (оригиналних научних, преједних и крајних научних прилога) и стручних радова који третирају проблем индивидуализације у настави, објављених у часопису Иновације у настави од 1983. године, када је изашао први број Часописа, до последње објављене броја 4, у 2020. години. Циљ истраживања био је да се критички сагледа како је истраживачки третиран проблем индивидуализације у настави те да се извуку поуке о концептуалним и методолошким преслицима и импликације за наставну праксу у савременим условима. Јединице за теоријску анализу биле су: број радова у односу на укупан број радова по годинама издања Часописа, карактер радова према тренутно важећој категоризацији радова у Часопису, теоријски аспекти са којих аутори разматрају проблем индивидуализације у настави и методолошки преслици. Резултати истраживања показују да су током 33 године издања Часописа објављена 63 рада у којима се третира проблем индивидуализације у настави, да је највише стручних радова, да преовлађује аналитички преслици у истраживањима (анализа литературе и анализа конкретних наставних часова). Аутори најчешће полазе од општеј дидактичкој преслици, а методички аспекти најзаступљенији је у третирању индивидуализације у настави српској језика и књижевности и настави математике. На основу резултата анализе изведене су импликације са аспекта развоја ученичких компетенција и професионалних компетенција наставника.

Кључне речи: индивидуализација, индивидуализована настава, Часопис / Иновације у настави, ученик, наставник.

1 vera.radovic@uf.bg.ac.rs

2 Рад представља део истраживања која се реализују уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развој Републике Србије, у оквиру пројекта „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ (бр. 179020).

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Утицај филозофије позитивизма на друштвене науке почетком 20. века померио је дедуktivистичку и рационалистичку концептуалну и методолошку оријентацију у проучавању друштвених појава „у страну“ и примат омогућио емпиријским методама истраживања (експерименту, систематском посматрању уз помоћ прецизнијих инструмената итд.), мерењима, статистичкој обради података и др. Под велом научне објективности, егзактности и идеје да нема разлике у могућности сазнавања спољашње стварности између природних и друштвених наука десио се преокрет који је током читавог 20. века апострофирао квантитативни приступ у истраживањима. Утицај духовно-научне педагогије и захтев за херменеутиком, односно тумачењем појава у одређеном друштвено историјском контексту и квалитативне методологије, учинили су да у другој половини 20. века и почетком 21. века истраживачи преиспитују претежно квантитативни приступ и траже комплементарност квантитативног и квалитативног приступа у пољу друштвено-хуманистичких наука. Све наведено односи се и на дидактику. Посебно важним сматрамо разумевање развоја поменутих теоријско-методолошких оријентација и дилема које изазивају у истраживању дидактичких појава и феномена. Разлог томе је појава захтева, настала као резултат претежно квантитативне парадигме у истраживањима дечјег развоја током 20. века, да се уважавају физичке и психичке разлике између деце истог хронолошког узраста, да настава не може бити једнака за све ученике, имајући у виду разлике између њих, и да је неопходно диференцирати захтеве према васпитно-образовним потребама појединих ученика. Идеја о индивидуализацији у настави, која није непозната у ранијој историји педагогије и дидактике, емпиријски је потврђена мерењима, најпре у области развојне психологије, а затим и педагогије. Тако, на пример, изнети су

егзактни подаци о томе да разлике између деце истог хронолошког узраста у разумевању прочитаног могу да буду и до седам узрасних година. Утврђене су основне карактеристике појединих узрасних доба, као и знатне индивидуалне разлике у погледу опште способности, способности за учење и темпа развоја (Prodanović, 1974). Како је истакла Л. Вучић: „Историјски посматрано, прилагођавање наставе индивидуалним разликама ученика била је прва област која је повезала психологију са наставном праксом. Извесно, мада доста грубо прилагођавање наставе ученицима слабијих интелектуалних способности, датира још од појаве Бине-Симонове скале за мерење дечије интелигенције“ (Vučić, 1997; према: Krkljuš, 1998: 14). Чињеница је да је, захваљујући томе, проблем индивидуализације доспео у епицентар педагошких и дидактичких истраживања као дидактички принцип (индивидуализације, диференцијације) и као дидактички систем (индивидуализована настава). Дидактички принципи су општа и обавезна начела којима се и наставници и ученици руководе у свим етапама наставног процеса. Индивидуализација у настави као дидактички принцип разматра се у складу са захтевом да школа буде „по мери“ свих ученика, односно да се свим ученицима омогући оптималан развој у складу са њиховим индивидуалним могућностима. Дидактички систем индивидуализоване наставе одређен је као врста дидактичке организације у којој се васпитно-образовни рад прилагођава индивидуалним способностима, могућностима и интересовањима ученика (LOT, 2014: 244–245). Суштина је у томе да се створе услови за развој индивидуалних потенцијала (помоћу индивидуално планиране наставе, наставних листића, задатака на више нивоа сложености, применом програмиране наставе, применом групног облика рада, помоћу образовних софтвера итд.), али да се притом не постављају идентични захтеви свима и не очекују исти образовни резултати. Аутор Крклјуш је указао на то да су управо, захваљујући педа-

гошким и дидактичким истраживањима, уследила упозорења о могућим једностраностима садржаним у теорији индивидуализоване наставе. Са психолошког становишта овој теорији се скоро и нема шта замерити, али са педагошким има и те како, што се већ и учинило када је реч о надареним ученицима (Krkljuš, 1998). Осим тога, индивидуализација у настави појавила се и као реакција на слабости фронталне наставе и излаз из *криза* одавања наставе *просечном ученику*, али није успела да реши проблеме фронталне наставе ни проблеме ученика изван *просека*. Зашто је то тако, односно колико и како су педагози, дидактичари и методичари допринели критичком сагледавању проблема индивидуализације у настави – питање је којим је мотивисано истраживање које представљамо у овом раду.

Методолошки приступ

Циљ истраживања био је да се критички сагледа како је истраживачки третиран проблем индивидуализације у настави, те да се извуку поруке о концептуалним и методолошким приступима и импликације за наставну праксу у савременим условима. Полазна тачка нашег истраживања, у којем смо користиле методу теоријске анализе, била је следећа: да би дидактичке појаве и процеси били целовито сагледани и објашњени, неопходне су и квантитативна и квалитативна анализа. Аутор Мужичић наглашава да је при анализи садржаја битно осигурати међусобно допуњавање квантитативне и квалитативне анализе. Квалитативном анализом истраживач проналази општи и основни смисао поруке, односно информације коју неки документ (текст, књига, записник, извештај) садржи. Квантитативном анализом истраживач проналази у изворима, односно у појавама које проучава у тим изворима, одређене елементе који се могу бројати и мерити, да би на тај начин дао јачи, уверљиви

вији доказ о оном општем и основном смислу поруке или информације коју нам документ доноси, а која се назрела у квалитативној анализи (Муџић, 1977). За анализу садржаја, дакле, битно је одредити оно што се истражује као и учесталост јединица садржаја. Зато смо се у истраживању колико је и како проблем индивидуализације третиран у научним и стручним радовима (у одабраном узорку педагошке периодике) определили за четири јединице анализе: број радова у односу на укупан број радова по годинама издања Часописа, карактер радова, односно њихов број према важећој класификацији радова у Часопису, теоријски аспекти са којих аутори разматрају проблем индивидуализације у настави (општи дидактички, уже методички) и методолошки приступ (методе и технике истраживања). Анализом су обухваћена и одређења индивидуализације у настави и импликације које аутори у радовима (из узорка) изводе на плану развоја ученика и на плану професионалног развоја учитеља/наставника.

Узорак анализираних радова (N=63), објављених у часопису *Иновације у настави* (од 1983. до 2020. године, издавачи: Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања – Центар за иновације у образовању, Крушевац, затим Учитељски факултет у Београду)) налази се у прилогу (на крају текста).

Резултати теоријске анализе са дискусијом

Пажљивим и дуготрајним тимским радом, унакрсном анализом радова објављених у Часопису од његовог оснивања до краја 2020. године, дошли смо до резултата да је укупан број радова у којима се третира проблем индивидуализације у настави – 63 (Табела 1), што представља 3,95% у односу на укупан број објављених научних и стручних радова током наведеног периода. Ако имамо у виду годиште Часописа и сазнање да је у другој половини прошлог

века велики број научних чланака (у другим часописима, тематским зборницима, зборницима са научних скупова итд.) и студија посвећен овом проблему (о чему сведоче и библиографије радова у области дидактике из тог периода (в. Kundačina, Laketa 1996; Šrijunović, Laketa, 2000), онда не можемо извести закључак да је проценат низак и да евентуално није било заинтересованости за ову „иновацију“ у настави, како се најчешће представљала индивидуализована настава уз друге дидактичке системе попут проблемске наставе, програмиране наставе, егземпларне наставе и др. Посматрајући по годинама издања Часописа, највећи проценат објављених радова који третирају проблем индивидуализације у настави био је 14,54% (1988), док у неким го-

динама аутори радова у *Иновацијама у настави* нису разматрали овај проблем (на пример, током 1994, 2000, 2010, 2015, 2020). То, наравно, не значи да генерално гледано није било истраживања о овој проблематици у педагогији и дидактици. Изнесени резултати не могу се уопштавати у овом квантитативном делу ван одабраног узорка, али се могу узимати у обзир као тренд за разматрање имајући у виду дугу традицију Часописа и интересантну чињеницу да је између издања у којима аутори нису објављивали радове о индивидуализацији наставе у Часопису протекло углавном по пет година, осим у периоду од 2000. до 2010. године, али то је период када је Часопис имао прекид у излажењу који је трајао четири године.

Табела 1. Број радова о индивидуализацији у односу на укупан број радова исте године.

Година	Број оригиналних научних и стручних радова у години	Број радова о индивидуализацији	Процент
1983.	12 + 11 + 14 (двоброј)	0 + 1 + 0	2,70%
1984.	14 + 14 + 12 + 16	1 + 0 + 0 + 0	1,79%
1985.	16 + 13 + 14 + 15	3 + 1 + 0 + 0	6,90%
1986.	22 (двоброј) + 15 + 14	1 + 0 + 0	1,96%
1987.	17 + 20 + 17 + 14	2 + 1 + 0 + 1	5,88%
1988.	8 + 19 + 17 + 11	2 + 2 + 3 + 1	14,54%
1989.	17 + 17 + 15 + 11	3 + 0 + 0 + 1	6,67%
1990.	11 + 15 + 14 + 16	1 + 0 + 1 + 1	8,33%
1991.	13 + 13 + 13 (двоброј)	2 + 0 + 0	5,13%
1992.	16 (двоброј) + 11 + 13	1 + 0 + 0	2,50%
1993.	28 (двоброј) + 12 (двоброј)	0 + 1	2,50%
1994.	17 (двоброј) + 10 (двоброј)	0 + 0	0,00%
1995.	10 + 11 + 11 + 11	1 + 1 + 0 + 1	6,98%
1996.	11 + 8 + 11 + 10	1 + 0 + 1 + 0	5,00%
1997.	10 + 16 + 10 + 12	0 + 0 + 1 + 0	2,08%
1998.	14 + 9 + 6 + 10	0 + 2 + 0 + 0	5,13%
1999.	10 + 9 + 9 (двоброј)	1 + 0 + 1	7,14%
2000.	7 + 10 + 8 + 7	0 + 0 + 0 + 0	0,00%
2005.	12 + 10 + 12 + 10 (темат)	1 + 0 + 1 + 0	4,54%
2006.	11 + 12 + 11 + 13	0 + 1 + 0 + 1	4,25%
2007.	11 + 13 + 14 + 13	0 + 0 + 1 + 0	1,96%

2008.	13 + 14 + 15 + 14 (тема)	2 + 0 + 0 + 0	3,57%
2009.	12 (тема) + 14 + 10 + 14 (тема)	1 + 0 + 0 + 0	2,00%
2010.	14 (тема) + 15 (тема) + 13 + 14	0 + 0 + 0 + 0	0,00%
2011.	13 + 14 + 13 (тема) + 13 (тема)	1 + 0 + 0 + 1	3,77%
2012.	13 + 15 + 14 + 15	0 + 1 + 1 + 0	3,51%
2013.	15 (тема) + 14 + 12 + 12	1 + 1 + 0 + 1	5,66%
2014.	12 + 11 + 9 (тема) + 12	0 + 0 + 0 + 2	4,54%
2015.	11 + 9 (тема) + 11 (тема) + 12 (тема)	0 + 0 + 0 + 0	0,00%
2016.	10 + 11 + 11 + 10 (тема)	0 + 1 + 1 + 0	4,76%
2017.	11 + 12 + 12 (тема) + 12	2 + 0 + 0 + 0	4,25%
2018.	13 + 13 (тема) + 11 + 12	0 + 0 + 0 + 1	2,04%
2019.	10 + 11 (тема) + 12 + 11	0 + 0 + 0 + 1	2,27%
2020.	9 (тема) + 10 + 11 + 11	0 + 0 + 0 + 0	0,00%
Укупан број радова свих годишта: 1594		Број радова о индивидуализацији: 63	Процент: 3,95%

Од укупног броја објављених радова који третирају проблем индивидуализације у настави, највећи број је стручних радова (31), затим оригиналних научних радова (19), прегледних радова (8) и кратких научних прилога (5). Имајући у виду карактер наведених радова, према важећој категоризацији научних и стручних чланака³, можемо закључити да је у највећем броју случајева реч о изворним истраживањима – стручним чланцима и изворним научним чланцима, којима се могу придодати и кратки научни прилози у којима се, такође, износе резултати изворних истраживања или истраживања која су у току, али на начин који подразумева кратко представљање и сажимање резултата истраживања. Овај истраживачки резултат свакако да можемо да проценимо као позитиван и охрабрујући, имајући у виду да је реч о изворним истраживањима, додуше са различитим нивоом методолошког приступа и дометом резултата. Изазов остају прегледна истраживања која захтевају оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема индивидуали-

зације у настави. Ту се, такође, очекује да је аутор остварио одређен научни допринос у проучавању датог проблема, те да критичку анализу може да заснива и на компарацији резултата сопствених истраживања и истраживања других научника и саморефлексији сопственог теоријског и методолошког приступа. Прегледни радови у овој анализи су, како видимо, ретки, али то је најчешћи случај у педагошкој периодици у нашој земљи, јер, осим посвећености одређеном проблему, истраживачком искуству и научном доприносу, захтевају способност истраживача за критичку анализу, широку и дубоку информисаност о датом проблему (узнатност са историјом развоја проблема, са актуелним теоријским и методолошким приступима и резултатима истраживања), као и спремност да се сопствени приступ стави „под лупу“. Зато су прегледни радови ретки и драгоцени.

Анализом је испитивано и са ког аспекта су аутори радова разматрали проблематику индивидуализације у настави. Радови су се груписали у две категорије: општија – дидактичка и ужа – методичка, а у неколико радова проблематика индивидуализације у настави разматра

3 http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/01/Pravilnik-o-kategorizaciji-i-rangiranju-naucnih-casopisa-159_2020-115-1.pdf

се и са ширег педагошког аспекта (на пример, у склопу разматрања увођења иновација у наставу на примеру школе, педагошког третмана индивидуалних разлика, улоге родитеља у планирању и реализовању ИОП-а, итд.). У првој категорији радова, који ову тему обрађују из општег дидактичког аспекта, најчешће је реч о неком од видова дидактичког система индивидуализоване наставе (путем програмиране наставе, путем групног облика наставног рада или применом наставних листића), као и о индивидуализованом раду са даровитим ученицима у контексту организације и облика рада са даровитим ученицима, прилагођавању програма потребама даровитих итд. Индивидуализација у настави проучава се и у контексту примене информационо-комуникационих технологија у настави и могућности које оне доносе у организацији и реализацији индивидуализоване наставе, као и о утицају који имају на развој овог дидактичког система у целини или у појединим елементима. Наведени аспекти су најчешће присутни у третирању проблематике индивидуализације у настави и у великој мери показују у ком правцу су била усмерена интересовања аутора и са којих дидактичких позиција су аутори разматрали проблем (концепт индивидуализоване наставе као дидактичког система, као подршке даровитој деци и као оквира примене или дела „модерне“ образовне технологије). Осим овога, постоји низ отворених проблема које, иако су присутни у мањем броју радова, не можемо да не поменемо управо због разноврсности аспеката, актуелности и, евентуално, идеја (изазова) за будућа истраживања. Тако, на пример, проблематика индивидуализације у настави разматра се и у контексту наставе у мултикултуралним одељењима (са ученицима ромске националности), описног оцењивања, развоја програма образовања и васпитања итд. У старијим издањима Часописа (на пример, 1989, 1990...) поједини аутори пишу и о развоју дидактичких (профе-

сионалних) компетенција наставника за примену индивидуализације у настави.

Исти тренд у концептуалном смислу приметан је и када се проблематика индивидуализоване наставе разматра у ужем, методичком смислу. Најчешће је реч о неком виду дидактичког система индивидуализоване наставе у реализацији наставе појединих наставних предмета (на пример, индивидуализована настава путем програмиране наставе или наставних листића у настави хемије, задаци на више нивоа сложености у настави математике, групни облик рада у настави природе и друштва итд.). Аутори се мање баве овом проблематиком са аспекта подршке даровитости или са аспекта улоге ИКТ у индивидуализацији наставе (у односу на општи, дидактички аспект разматрања ове проблематике). Наставни предмети у оквиру којих се најчешће разматра проблем индивидуализације наставе свакако су настава математике и настава српског језика и књижевности. Новина у односу на општи дидактички аспект јесте та што се више разматра организација додатне наставе или допунске наставе ова два предмета. Осим наставе математике и наставе српског језика и књижевности, углавном је реч о видовима индивидуализоване наставе у настави природе и друштва, хемије, биологије, настави страних језика. У настави страних језика најчешће је реч о анализи квалитета уџбеника и утврђивања степена присуства индивидуализације и диференцијације језичких садржаја. Иако је реч о одабраном узорку педагошке периодике, наведени трендови и аспекти разматрања проблематике индивидуализације наставе указују да је неопходно подстицати индивидуализацију наставног процеса и у оквиру реализације наставе других наставних предмета или бар охрабривати ауторе да и у тим областима предузимају истраживања и извештавају нас о постигнутим резултатима. Неки, по нашој процени, занимљивији аспекти разматрања проблематике индивидуализације, заступљени у мањем броју радова, јесу,

на пример, учешће психолога у процесу индивидуализације у музичким школама, функционално коришћење стандарда постигнућа ученика у организовању диференциране наставе математике, образовни стандарди као основа експерименталне верификације образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе у оквиру предмета: српски језик; математика итд.

Када је реч о методолошким приступима, уочили смо да су се у највећем броју истраживања проблематике индивидуализације у настави аутори определили за методу теоријске анализе научне и стручне литературе и дескриптивну методу техником посматрања и анализирања процеса индивидуализације на примеру конкретних наставних часова из праксе. Ако упоредимо број ових аналитичких радова са радовима у којима су истраживачи примењивали претежно емпиријски приступ (дескриптивну методу са техникама анектирања, скалирања, тестирања и интервјуисања и, у мањем броју, експерименталну методу), видимо да предност имају оперативна истраживања са претежно аналитичким приступом – анализом литературе и дескрипцијом и анализом наставних часова (47 наспрам 16). Недостају акциона истраживања, односно недостаје импулс из праксе у виду маркирања реалних проблема у наставној пракси од стране наставника, њиховог активног учешћа у планирању и реализацији истраживања и рефлексije о сопственој пракси на основу резултата истраживања. Верујемо да би у методолошком смислу то био ефикасан пут (и изазов) за решавање евидентних проблема у процесу индивидуализације у наставној пракси, а актуелна квалитативна парадигма отвара простор и за студије случаја и друга идиографски усмерена истраживања. Имајући у виду да су аутори бирали методолошки приступ спрема природе проблема коју су истраживали, у појединим радовима смо уочили недостатке који се односе на неусаглашеност дефинисаног предмета истраживања, циљева и задатака истраживања са

изабраном методологијом, као и на недостатак тумачења резултата истраживања. Наиме, у неким претежно емпиријским радовима „читају“ се табеле у којима су представљени резултати истраживања, а у претежно теоријским радовима некритички се истичу предности индивидуализоване наставе (посебно у примерима описивања и анализе наставних часова) без почетне теоријске позиције и без завршне критичке анализе, тумачења и извођења закључака. А то су управо они истраживачки „треници“ у којима је најважније постићи комплементарност емпиријског, квантитативног и конструктивно-критичког, квалитативног приступа.

Како аутори дефинишу индивидуализацију у настави?

Анализом одређења индивидуализације у настави настојале смо да употпунимо резултате који се односе на почетне теоријске позиције и концепте аутора у истраживању ове проблематике. У одабраном узорку радова (N=63) уочиле смо неколико трендова у одређењима индивидуализације у настави и издвојили неке основне карактеристике овог процеса које смо уопштиле из датих одређења као суштинске и, као такве, значајне за разумевање проблематике. Наиме, постоји сагласност аутора око тога да је реч о комплексном педагошком и дидактичком проблему. Његова комплексност у реализацији произлази из одређених организационих питања која није било лако решити у претходном веку, ни почетком овог века, а тичу се броја деце у одељењу, разредно-часовног и предметног оквира, недовољно развијених дидактичких компетенција, пре свега, предметних наставника и др.

Аутори најчешће посматрају индивидуализацију у настави као дидактички систем индивидуализоване наставе који има различите организационе видове или облике, а мање као дидактички принцип. Разлог може да буде то

што највећи број аутора третира проблематику индивидуализације ван комплементарног процеса социјализације.

Уочљива је разлика између аутора који одређују индивидуализацију у настави као прилагођавање наставе сваком поједином ученику и аутора који пишу о потреби за разноврсним наставним активностима и окружењу у оквиру којег ће бити могућ оптималан развој сваког ученика. У првом случају аутори су више усмерени ка унутрашњој диференцијацији и истцању различитих нивоа знања, индивидуалним образовним плановима, персонализованим васпитно-образовним програмима и др. Охрабрујућа су настојања појединих аутора да се различит ниво знања посматра као изазов, а не као проблем (Kisin, 2014). Неки аутори, међутим, нивое задатака означавају као *лакше* и *теже*. Реч је о субјективним категоријама које ученици, управо имајући у виду разлике које постоје међу њима, доживљавају као лаке или тешке. Другим речима, једном ученику може бити лак одређени ниво задатака, другом тај исти ниво задатка може бити тежак. Заправо је реч о задацима мање или веће сложености, тј. једноставнијим и сложенијим задацима или задацима са једноставнијим или сложенијим захтевима. Исто тако, не би требало у академској дидактичкој комуникацији говорити и писати о *бољим* и *лошијим* ученицима, што је у неким радовима уочено. Уважавајући хуманистички карактер дидактике и педагогије, морамо веровати да су сва деца добра (а ко ће веровати, ако не ми?), само су поједини ученици са нижим, а поједини ученици са вишим нивоом рада и постигнућа.

У другом случају (мање заступљеном) развија се конструктивистичка идеја о значају дидактичког окружења које је толико променљиво, разноврсно и богато да може да задовољи различите васпитно-образовне потребе појединих ученика. У том контексту *уважавање њихових знања и искустава појединих учени-*

ка, њиховање ученика и сл. највећи је изазов и за дидактичку теорију и наставну праксу. Како то постићи у учионици са 25 ученика, посебно у предметној настави у којој исту децу наставници виђају неколико пута недељно? Има ли дидактика (довољно) истраживања којима решава овај проблем који се најчешће узима здраво за готово, а заправо је примарни захтев конструктивистичке дидактике упућен учитељима и наставницима? Другим речима, да ли је довољно учитељима и наставницима само послати поруку: „Треба да (у)познајете своје ученике и да уважавате њихова претходна искуства и знања“ без одговора на питања: *Како? Којим наставним стратегијама? Каквом партиципацијом ученика?* Поједини аутори у анализираним радовима наглашавају управо уверења и ставове учитеља/наставника који се могу довести у везу са наведеним. Наиме, очекује се од њих да преузму личну одговорност за успех деце у учењу, да имају висока очекивања и веру у потенцијале сваког детета, да јачају лична уверења детета да је успех остварив итд. (Milovanović, 2005). Иако је овде аутор говорио конкретно о индивидуализацији у контексту подршке ромској деци, подједнако је важно за сву децу научити их како да у школи постану успешна. А то могу учитељи/наставници који су стекли довољно дидактичких компетенција да одговарајућим стратегијама и партиципативним активностима ученика дођу до тако драгоцених података о њиховом претходном знању и искуству.

Честа грешка која се код појединих аутора поткрада односи се на синтагму *прилагођавање разликама*. Наставни процес се не прилагођава разликама, него ученицима, јер осим разлика постоје и сличности. Тачније и прецизније је да разлике које постоје између ученика уважавамо и поштујемо, а заправо наставне активности и захтеве прилагођавамо индивидуалним карактеристикама ученика. Другим речима, не упоређујемо ученике, не тражимо разлике, али смо свесни њиховог постојања у свакодневним уче-

ничким демонстрацијама различитих компетенција, па у складу са тим настојимо да сваком детету омогућимо што више разноврсних дидактичких сценарија, наставних ситуација и активности у којима ће они моћи да постигну оптималне резултате (у складу са својим могућностима). У том смислу, различити облици индивидуализације (у целини и/или у појединим сегментима) требало би да буду део свакодневних наставних активности и размена између ученика и учитеља/наставника. При томе, поједини аутори наглашавају да, без обзира што су захтеви различити на сваком нивоу, садржаји наставне јединице морају да одражавају логичку целину на сваком нивоу (Dejić, Milinković, 2012: 99). У вези са наведеним сматрамо да није у потпуности дидактички оправдан захтев за *прилагођавањем садржаја интересовањима ученика* као битне одреднице индивидуализације у настави. Један од разлога јесте управо поменути логичка целина и потреба да сваком детету буде доступна, а да се диференцира не садржај него ниво на којем ученик овладава том целином. О томе П. Шимлеша пише на следећи начин: „Нема, дакле, индивидуализације у смислу индивидуалних васпитних циљева, али постоји могућност индивидуализације васпитних поступака“ (Šimleša, 1970; према: Мјановић, 2008: 16). Ако је, на пример, циљ да сва деца формирају позитивне еколошке навике, циљ и основни (фундаментални) садржаји на којима ћемо формирати навике биће исти за све ученике, али поступци и активности у оквиру којих ћемо на датим садржајима формирати навике могу да буду (и требало би да буду) различити за ученике. Дакле, различитост путева и различитост финалних постигнућа за сваког ученика. Постоји неки оквирни заједнички циљ за све ученике једног разреда, али је мало ученика који ће достићи тачно тај циљ. Неки ће га премашити, а неки му се тек приближити (Matijević, 2004: 78). Поједини аутори о томе пишу као методичкој индивидуализацији наставе која се састоји и изражава различитим из-

бором примера, илустрација, података, затим у разноврсности и сложености питања и задатака које наставник поставља ученицима, у начину објашњавања, давања упутстава, додатних информација, нових података и примера на захтев појединих ученика или у другачијим наставним ситуацијама; у начину успостављања непосредног контакта, у вођењу разговора по појединим питањима и темама и у избору садржаја који треба да прати такву комуникацију (Đorđević, 1984: 28). То наводи на закључак да, уколико ученици имају интересовања и за садржаје ван оних предвиђених програмом, наравно да их не треба заустављати.

Други разлог за преиспитивање *прилагођавања садржаја интересовањима ученика* јесте и тај што су нека сазнајна интересовања ученика управо резултат наставних активности и садржаја за која ученици претходно нису имали интересовања.

Дидактичке импликације са аспекта развоја различитих ученичких компетенција

У контексту претходно анализираних резултата истраживања о концептуалним и методолошким приступима и, из њих, проистеклих дилема и изазова за дидактичку теорију и наставну праксу, могуће је тумачити импликације које су аутори радова (у узорку) извели на плану развоја различитих ученичких компетенција. Другим речима, узети су у обзир теоријски и методолошки домети назначени у претходној анализи и на основу њих критички сагледане изведене импликације. Уочиле смо да аутори углавном највећи допринос индивидуализације у настави виде у подстицању мотивације ученика за рад и то углавном образлажу изазовом који за ученике представљају задаци изнад тренутног нивоа знања. Поједини аутори наглашавају да сваком детету треба омогућити прелазак из једне у другу групу, уколико својом активно-

шћу и радом достигну успех предвиђен за напреднију групу (Savić, 1998); да је сваком детету важно да се осећа довољно способним да може да уради свој задатак (Ljubojević, 2013); да је веома важно ученике са нижим нивоом знања похвалити за сав уложени труд у решавању задатка, али их мотивисати на заједнички рад са способнијим вршњацима у зони наредног развоја (Kisin, 2014) итд. Осим мотивације, веома важне компетенције ученика, чијем развоју доприноси индивидуализација у настави, јесу компетенције за самостално учење (самоучење). Шансе за развој ове компетенције поједини аутори виде у могућностима избора садржаја, варирању сложености задатака и стварању услова да сваки ученик доживи радост рада и успеха (Ђорђевић, 1983); у избору оптималних наставних технологија (Segedinac, Halaši, 1990); у упознавању себе и својих способности (јачих и слабијих страна) (Stojaković, 1998); у самосталном коришћењу различитих извора знања и преузимању одговорности за сопствени успех (Golubović, Ilić, 2008); у такмичењу са самим собом (Laketa, 2009); у поступности решавања задатака од основног нивоа који им је неопходан за даљи развој (Dejić, 2016) итд. У тесној вези са развојем способности за самосталан рад или, прецизније речено, као пратећа компонента саморада и самоучења је и развој самопоуздања ученика (бити „неко и нешто“ у настави; Ilić, Ćekrlija, 1988), самоевалуација (што објективнији увид у властито постигнуће; в. Kašić, 1990; Mijanović, 2008), развој компетенција за самообразовање (подстакнутих, на пример, добрим инструкцијама у уџбеницима; в. Končarević, 2011; или мултимедијалним образовним софтверима и електронским уџбеницима; в. Mandić, Radovanović, 1997; Mandić, Simić, 1999). У истом контексту, аутори веома често истичу и значај индивидуализације путем групног облика наставног рада уз повремене инструкције учитеља/наставника.

Имајући у виду да смо у претходној анализи уочили да се индивидуализација у настави

често разматра као концепт подршке даровитим ученицима, аутори веома често пишу о проблемима идентификације даровитих, о акцелерацији (убрзаном напредовању), изборним активностима, диференцираним образовним програмима и виде шансу за решавања ових и других бројних тешкоћа и проблема на које наилазе даровити ученици управо у индивидуализацији наставе. Тако, на пример, погодно дидактичко окружење које обухвата и истраживачке активности даровитих, али и одговарајуће просторне услове, број ученика у групи, доступност средстава за рад може да буде обезбеђено у оквиру додатне наставе (Lazić, 2011), пројектне наставе (Nedeljković, 2010) итд.

Већ смо истакли да је у мањем броју истраживања примењена експериментална метода, те се о ефикасности наставе процењене у контексту компетенција ученика за стицање знања пише тек у неколико радова. Реч је, на пример, о експерименталним проверама примене наставних листића (Kašić, 1990), индивидуализације на часовима допунске наставе у трећем разреду основне школе (Nikolić, 1996), затим индивидуализације на часовима допунске наставе српског језика и књижевности (Ђурђевић, 2012) и др. Углавном се ефекти показују у ефикаснијој савладаности наставних садржаја на вишим нивоима знања.

Иако је реч о готово појединачним радовима, важно је напоменути да су аутори указали и на импликације које индивидуализација у настави има у успостављању боље примарне комуникације (непосредног контакта између ученика и учитеља/наставника и ученика и ученика), а поједини аутори су упозорили и на евентуалне негативне импликације које индивидуализација у настави, прецизније, спољашња диференцијација, може да има у продубљивању социјалних (класних) разлика, као и у стицању погрешне слике ученика о сопственим резултатима и могућностима.

Дидактичке импликације са аспекта развоја професионалних компетенција учитеља/наставника

За нас који учествујемо у иницијалном образовању учитеља/наставника, а, верујемо, и за све друге који су укључени у њихов професионални развој, као и за саме учитеље и наставнике, изузетно је важно било испитати какве импликације на основу анализираних истраживања изводе аутори на плану развоја професионалних компетенција учитеља/наставника и шта можемо да искористимо у наставном раду са студентима, будућим учитељима и наставницима. У односу на импликације везане за развој ученичких компетенција, аутори нису били тако плодносни и прецизни у погледу предлога и смерница за наставнике. Пре свега, много аутора је истакло да је индивидуализација у настави изузетно велики професионални изазов за наставнике, те да је неопходно више стрпљења и педагошког такта.

Постоји низ компетенција наставника, важних за примену индивидуализације у настави, на које су нам аутори скренули пажњу:

- идентификовање индивидуалних разлика између ученика (иако смо на почетку анализе нагласиле да суштина није у идентификовању разлика, него васпитно-образовних потреба индивидуалних ученика, идентификацију у контексту оспособљавања наставника за индивидуално праћење напредовања ученика и евидентирање и прикупљање података о његовим индивидуалним карактеристикама, сагледавање постигнућа ученика, уочавање специфичних тешкоћа у раду појединих ученика и др. – сматрамо веома важним у корпусу дидактичких компетенција учитеља/наставника које би требало да се стичу током професионалног развоја);

- давање квалитетних индивидуалних инструкција ученицима („О томе кога ученика „подићи“, колико му дати места да одговара, да ли га сачекати да се „намучи“ тражећи мање или више самостално једно или више решења, или му сугерисати неке од елемената решење да не би дошло до инхибиције; да ли у тражењу решења укључити још неког ученика (и којег) – све су то суптилна питања индивидуализације васпитних поступака заснована на познавању ученика и високој мотивисаности наставника да са свом стручношћу и одговорношћу тражи и налази што боље решење“ (Ђорђевић, 1984:29); „[...] наставничко и стицање напретка, труда и начина на који се учи, а не оцене, доводи до тога да ученици имају позитивнији став према учењу и свом напретку“ (Stanojević, Jovanović, 2018) итд.
- планирање и припремање наставе у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и васпитно-образовним потребама ученика. То, између осталог, укључује и планирање диференцираних задатака, индивидуалних активности и др.
- преузимање улоге ментора, саветника и помагача у настави;
- организовање и реализација допунске и додатне наставе.

Поједини аутори истичу да су позитивни ставови учитеља/наставника према индивидуализацији у настави управо повезани са њиховом упознатошћу са различитим облицима индивидуализације у настави која је резултат њиховог иницијалног образовања или професионалног усавршавања. Међутим, у појединим истраживањима управо се као проблем појављује незадовољство учитеља/наставника недовољном оспособљеношћу за такав приступ настави,

посебно у области идентификације даровитих ученика и рада са њима. У сваком случају, аутори наглашавају велику личну одговорност учитеља/наставника, висок степен флексибилности и снажљивости, оптимизам који се, пре свега, испољава у томе да се у сваком ученику тражи оно што је најјаче и најбоље, стваралаштво у припреми материјала за рад, отвореност према алтернативним начинима и резултатима рада и др.

Импулс за размишљање дали су нам и аутори који су индивидуализацију у настави видели и као шансу да се наставници ослободе рутинерства, да демонстрирају ентузијазам и ефектније комуницирају са ученицима, да се ослободе односа заснованих искључиво на хијерархијској структури, да подстичу оригиналност ученика, да користе портфолио (као збирке, колекције онога што ученик може, воли и ради) итд. Али, исто тако, дидактика, уколико жели да буде подршка учитељима/наставницима, не може и не би требало да „затвори очи“ према неким реалним проблемима идентификованим у анализираним истраживањима попут недостатка времена за изузетно сложену припрему и организацију различитих облика индивидуализације у настави, нестимулативних сигнала које у радном окружењу добијају вредни и иновативни учитељи/наставници и сл.

Закључак

Анализа проблема индивидуализације у настави извршена је на одабраном узорку научних и стручних радова у часопису *Иновације у настави*, те се приликом уопштавања резултата анализе свакако води рачуна о извесним методолошким ограничењима које истраживања ове врсте имају. Међутим, имајући у виду дугу традицију Часописа, који је својом концепцијом примарно окренут ка истраживању дидактичких и методичких проблема и броју анализираних радова у узорку (N=63), можемо извести одређене

закључке који могу да подстакну размишљања о индивидуализацији у савременој настави и, евентуално, даља истраживања ове теме.

Дидактика и методике наставе појединих наставних предмета и области проучавају индивидуализацију у настави као начело које важи за све учеснике наставног процеса у свим његовим етапама и као дидактички систем сложенију организацију наставног процеса која се реализује у различитим видовима: као индивидуално планирана настава, применом наставних листића, применом задатака на више нивоа сложености, применом групног облика наставног рада, применом програмиране наставе, применом образовних софтвера итд. Суштина и у једном и у другом случају јесте у томе да сваки ученик у складу са својим психофизичким карактеристикама оптимално напредује и развија се. Такво дидактичко становиште подржано је у највећем броју анализираних радова, без обзира на то да ли је аспект са кога аутори разматрају проблематику индивидуализације у настави општији, дидактички или ужи, методички. Концептуално посматрано, изазов за дидактичаре, методичаре и наставнике/учитеље истраживаче јесте да се проучавање проблема индивидуализације прошири и на друге теме осим примене појединих видова индивидуализоване наставе, индивидуализованог рада са даровитим ученицима, индивидуализације наставе применом ИКТ-а, организације допунске и додатне наставе – што су доминантне теме у анализираним радовима. Осим тога, уочиле смо да се индивидуализација у настави као истраживачки проблем најчешће третира у настави математике и настави српског језика и књижевности. Можемо закључити да су то наставни предмети у чијој реализацији се најчешће примењују поједини видови индивидуализоване наставе (наставни листићи, задаци на више нивоа сложености и др.) или да се недовољно проучава примена овог система и/или принципа у настави других предмета и области. Имајући у виду индивидуализацију у на-

стави као дидактички принцип, на основу наведеног закључка може да се упути истраживачки изазов и дидактичарима, методичарима и наставницима/учитељима да више размишљају о могућностима индивидуализације у настави других предмета и да своја истраживачка искуства и резултате у већој мери представљају у научним часописима. Зато су важна акциона истраживања која у овој области недостају (истраживачки импулс из праксе од наставника/учитеља истраживача, сарадња са дидактичарима и методичарима и рефлексија о сопственој пракси). Зато је, такође, важна квалитативна парадигма у виду идиографски усмерених истраживања или бар у виду квалитетног заснивања теоријског оквира и повезивања са методолошким приступом и тумачењем резултата истраживања.

У анализираним радовима допринос индивидуализације у настави види се у подстицању мотивације ученика за рад, развоју компетенција са самостално учење, у решавању одређених проблема са којима се сусрећу даровити ученици у редовној настави, у стицању виших

нивоа знања и др. Тиме су отворени изазови за нова истраживања ефеката индивидуализације у савременој настави и осмишљавању и развијању разноврсних дидактичких сценарија у којима ће различите васпитно-образовне потребе ученика бити задовољене. Тиме смо отворили и изазов у професионалном развоју наставника и њиховом оспособљавању да идентификују индивидуалне разлике између ученика истог хронолошког узраста, да прате њихово напредовање, стичу увид у рад и постигнућа сваког ученика, учествују евентуалне тешкоће у раду појединих ученика и др. То подразумева и давање квалитетних индивидуалних инструкција ученицима, планирање и припремање наставе у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и васпитно-образовним потребама ученика, селективно преузимање улоге ментора, саветника и помагача у настави и др. У том контексту резултати истраживања у области дидактике и методике наставе појединих наставних предмета могу да буду помоћ и подршка у дидактичко-методичком оспособљавању и оснаживању наставника/учитеља.

Литература

- Krkljuš, S. (1998). *Didaktički disput*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kunadačina, M., Laketa, N. (1996). *Savremeni udžbenik – bibliografija*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex d.o.o.
- Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Pijanović, P. (ur.) (2014). *Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Prodanović, T., Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Špijunović, K., Laketa, N. (2000). *Didaktika – bibliografija*. Užice: Učiteljski fakultet.
- *Pravilnik o kategorizaciji i rangiranju naučnih časopisa* (2020). Retrieved January 4, 2021. from www: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/01/Pravilnik-o-kategorizaciji-i-rangiranju-naucnih-casopisa-159_2020-115-1.pdf.

Узорак

- Bogunović, B. (2006). Competences of psychologists in the music schools in Serbia. *Teaching Innovations*, 4 (19), 111–118.

- Brajković, N. (2014). Apparatus of Individualisation in the Russian Language course books *Davaūte družiti!*. *Teaching Innovations*, 4 (27), 101–108.
- Buljan, M. (1985). Programmed instruction in acquiring skills and habits. *Teaching Innovations*, 1 (3), 35–37.
- Dejić, M., Milenković, V. (2016). Standards of Students' Achievements Functioning in Efficient Differentiated Teaching Mathematic. *Teaching Innovations*, 2 (29), 12–24.
- Đorđević, M. (1983). Individualization in educational work. *Teaching Innovations*, 2 (1), 93–96.
- Đorđević, M. (1984). The possibilities of individualization in collective (frontal) teachingwork. *Teaching Innovations*, 1 (2), 27–30.
- Đorđević, S. (2012). Efficiency of additional classes of Serbian language depending on organisational forms. *Teaching Innovations*, 3 (25), 38–47.
- Egerić, M. (2006). Teaching mathematics in small groups. *Teaching Innovations*, 2 (19), 67–75.
- Golubović-Ilić, I. (2008). Possibilities and Effects of Innovating Teaching Natural and Social Sciences of the Tasks of Different Level of Complexity. *Teaching Innovations*, 1 (21), 51–60.
- Ilić, M., Čekrljija, B. (1988). Teaching mathematics with different levels of difficulty. *Teaching Innovations*, 2 (6), 112–118.
- Jazić, R. (1989). Applying of modern group-work in teaching process. *Teaching Innovations*, 1 (7), 58–61.
- Jerković, Lj. (2019). Didactic Foundations and Educational Effects of Individually Planned Instruction. *Teaching Innovations*, 4 (32), 1–20.
- Kašić, M. (1990). Primjena nastavnih listića u nastavi matematike. *Inovacije u nastavi*, 1 (8), 32–36.
- Kisin, N. (2014). Strategies for teaching students with different levels of knowledge (through the prism of methodological issues). *Teaching Innovations*, 4 (27), 109–118.
- Komatina, M. (1988). Place, role and importance of literary texts and microfishes in teaching grammar. *Teaching Innovations*, 2 (6), 140–143.
- Končarević, K. (2011). Creating the culture of using a functional book in teaching foreign (russian) language in the primary school. *Teaching Innovations*, 1 (24), 92–102.
- Krulj, R. (1991). Uloga učitelja u intenziviranju rada sa darovitim učenicima. *Inovacije u nastavi*, 1 (9), 22–24.
- Laketa, S. (2009). Individualized Teaching. *Teaching Innovations*, 1 (22), 109–117.
- Lazić, B. (2011). Forms of the educational support of the gifted students. *Teaching Innovations*, 4 (24), 106–117.
- Lelea, J. (2007). Innovations in alternative textbooks Musical Culture for the I and II primary school grade in Romanian language as a modus of acceleration of giftedness and creativity. *Teaching Innovations*, 3 (19), 142–147.
- Lešević, Lj. (1988). A lesson in a combined class with the use of microfishes. *Teaching Innovations*, 3 (6), 243–244.
- Ljubojević, D. (2013). Individualisation in Teaching and Learning a Foreign Language at Early Age. *Teaching Innovations*, 1 (26), 54–61.
- Mandić, P. (1993). Some questions of advanced children. *Teaching Innovations*, 3–4 (11), 101–107.
- Mandić, D., Radovanović, I. (1997). Algoritmizacija nastave korišćenjem multimedijalnog softvera. *Inovacije u nastavi*, 3 (15), 271–275.

- Mandić, D., Simić, A. (1999). Adaptability of hypermedial system and their use in education. *Teaching Innovations*, 1 (16), 14–20.
- Mihajlović, B. (1988). The forms of group-work in primary school teaching. *Teaching Innovations*, 4 (6), 308–311.
- Mihajlović, S. (1989). The achievements and perspectives of modern technology in the primary schools of Kruševac. *Teaching Innovations*, 1 (7), 34–37.
- Mijanović, N. (2008). Subject Position of Students in Pedagogical-Educational Process between Declarative and the Real One. *Teaching Innovations*, 1 (21), 13–22.
- Miladinović, V. (1988). Programmed teaching in a new way. *Teaching Innovations*, 1 (6), 59–62.
- Milinković, J., Dejić, M. (2012). Educational Standards – The Basis of Differentiated Mathematics Teaching. *Teaching Innovations*, 2 (25), 97–104.
- Milojević, L. (1988). On extrateaching in mathematics. *Teaching Innovations*, 3 (6), 240–242.
- Milošević, D., Kenjin, T. (1985). How we introduced teaching innovations. *Teaching Innovations*, 1 (3), 67–69.
- Milovanović, S. M. (2005). Why Do We Need Teacher Training in Multi Cultural classes with Roma Children. *Teaching Innovations*, 1 (18), 20–31.
- Miljević, S. (1991). Specifični oblici organizacione nastave i njihov uticaj na pedagoške inovacije. *Inovacije u nastavi*, 1 (9), 9–12.
- Mirzayantz Đukić, M. (2013). Results of Application the Author's Programme *Hot Potatoes* in Teaching German Language. *Teaching Innovations*, 4 (26), 79–85.
- Muradbegović, A. (1990). Pupils' psychophysical differen characteristics demand teachers' in service. *Teaching Innovations*, 3 (8), 183–185.
- Muratović, L., Muslić, M. (2017). Forms of educational support to gifted students' potential in class teaching practices. *Teaching Innovations*, 1 (30), 96–107.
- Nadrljanski, Đ. (1996). Scientific and technological concept in education as a factor of technological seduction. *Teaching Innovations*, 1 (14), 1–14.
- Ničković, R. (1987). Researches in the field of individual differences and possibilities of their pedagogical treatment. *Teaching Innovations*, 1 (5), 35–40.
- Ničković, R. (1987). Researches in the field of individual differences and possibilities of their pedagogical treatment. *Teaching Innovations*, 2 (5), 121–126.
- Nikolić, B. (1996). Efikasnost pojedinih vrsta dopunske nastave matematike u osnovnoj školi. *Teaching Innovations*, 3 (14), 185–189.
- Nikolić, M., Grandić, R. i Pavlović, M. (2017). The competences of preschool teachers for working with gifted children. *Teaching Innovations*, 1 (30), 43–54.
- Paser, V. (1995). Elementi za skiciranje razvojnog pristupa individualizaciji darovitih. *Inovacije u nastavi*, 2 (13), 85–88.
- Perišin, S. (1985). The making and application of programmed sequences in teaching chemistry. *Teaching Innovations*, 2 (3), 133–137.
- Perišin, S. (1985). Programmed learning and its efficiency in teaching chemistry. *Teaching Innovations*, 1 (3), 38–43.

- Popović, D., Lazović, M. i Milosavljević, Ž. (2016). Support to Developing Giftedness in School Praxis. *Teaching Innovations*, 3 (29), 73–83.
- Radonjić, P. (1995). Programmed biology teaching. *Teaching Innovations*, 1 (13), 22–33.
- Radovanović, V. (2005). Influence of Computers on Students with A Hearing Loss in Subject Nature and Society. *Teaching Innovations*, 3 (18), 51–58.
- Savić, D. (1998). Individualization of teaching arts with the use of computer. *Teaching Innovations*, 2 (16), 55–60.
- Segedinac, M., Halaši, R. (1990). Konstrukcija i metrijske karakteristike testa za merenje sposobnosti za učenje hemije. *Inovacije u nastavi*, 4 (8), 250–251.
- Segedinac, M., Halaši, R. i Konjović, Z. (1992). Capability of Learning Chemistry as a Fact or of Successful Learning of Chemistry. *Teaching Innovations*, 1 (10), 57–58.
- Simić, Z. (1988). Programmed teaching in Serbocroatia. *Teaching Innovations*, 3 (6), 230–234.
- Sretenović, M. (1988). Groupwork. *Teaching Innovations*, 1 (6), 71–73.
- Stanojević, D. (1987). Microfishes in teaching physics. *Teaching Innovations*, 1 (5), 55–59.
- Stanojević, D. Lj., Jovanović, A. S. (2018). Teachers' Attitudes towards Using Individualization in Descriptive Assessment. *Teaching Innovations*, 4 (31), 74–88.
- Stojaković, P. (1998). Theory of multiple intelligence and developing creativity and aptitude. *Teaching Innovations*, 2 (16), 1–16.
- Todorović, M. (1989). The solvation of textual problems. *Teaching Innovations*, 1 (7), 62–65.
- Velišek Braško, O. (2013). Partnership of parents and pedagogical-educational institutions in inclusive education. *Teaching Innovations*, 2 (26), 136–146.
- Vujić, K. (1986). The innovation possibilities in teaching practice. *Teaching Innovations*, 1–2 (4), 34–37.
- Vujić, K. (1987). Exercices of three levels difficulty in the fourth form of elementary school. *Teaching Innovations*, 4 (5), 350–352.
- Vujisić, N. (1995). Dete i nastavni program. *Inovacije u nastavi*, 4 (13), 265–270.
- Vukadinov, P., Čurčić, N. (1999). Individualization of the courses with the use of learning strategy by invention (physics 7th grade) friction force and resistance force of the fluid. *Teaching Innovations*, 3–4 (16), 29–45.
- Živković, J., Babić, M. (1989). Computer Application to Programmed Teaching of Mathematics. *Teaching Innovations*, 4 (7), 286–293.

Summary

The paper presents the results of the theoretical analysis of the scientific (original scientific papers, reviews, and short scientific papers) and professional papers investigating the problem of individualization in teaching, that were published in the Teaching Innovations journal from 1983, when the first issue of the journal was published, until the last published issue No. 4 in 2020. The aim of the research in this paper was to critically inspect how the problem of individualization in teaching was treated in the research papers published in the journal and to draw lessons about the conceptual and methodological approaches and implications for teaching practice in modern terms. The units for theoretical analysis were: the number of the relevant papers in relation to the total number of the papers by the year of publication of the journal, the type of the papers according to the current classification of papers published in the journal, theoretical aspects from which the authors consider the problem of individualization in teaching, and methodological approach. The results of the research show that during 33 years of publishing the Journal, 63 papers have been published that research the problem of individualization in teaching; the majority of the papers are professional papers; analytical approach prevails in the research (literature analysis and analysis of specific classes). The authors usually start from a general didactic approach, while methodological aspect is most common in the treatment of individualization in the Serbian language teaching and mathematics teaching. Based on the results of the analysis, some implications are pointed out from the aspect of development of student competencies and professional competencies of teachers.

Keywords: *individualization, individualized teaching and learning, journal/Teaching Innovations, student, teacher.*