

РАДИВОЈЕ Н. КУЛИЋ¹

ВЕСНА Љ. МИНИЋ

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ С ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

ИГОР Р. ЂУРИЋ

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ С ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВАСПИТАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

САЖЕТАК. Педагошко-психолошки извори одавно се и са разлогом продубљено баве садржајима интелектуалног васпитања и њиховим местом и улогом у концепцији свеукупног обликовања личности. Притом, сасвим је извесно да најпознатије когнитивне теорије (Пијаже, Брунер и Виготски) и наглашен значај и вредност хуманизације васпитања битно утичу на структуру задатака садржаја интелектуалног васпитања у савременој школи. У том контексту, структура задатака садржаја интелектуалног васпитања подразумева колико стицање знања, вештина и навика толико и више обогаћивање индивидуалног умног искуства деце, као квалитетне психолошке основе интелектуалног развоја личности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интелектуално васпитање; развој сазнајне сфере и интелекта; задаци садржаја интелектуалног васпитања.

У релевантним педагошким изворима код нас (Ђорђевић, 1983; Антонијевић, 2013), као и у ближем и ширем окружењу (Malić & Mužić, 1983; Сидоров, Прохорова, Синюхин, 2000 и др.), интелектуално васпитање представља се као делотворна компо-

¹ radivoje.kulic@pr.ac.rs ; vesna.minic@pr.ac.rs; igor.djuric@pr.ac.rs

Рад је примљен 30. априла 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 21. јуна 2018.

нента у формирању личности. Не изостају ни специфичнији приступи садржајима интелектуалног васпитања у нашој стручној литератури (видети: Трнавац и Ђорђевић, 2013), посебно када се тај „концепт“ првенствено разматра из перспективе његове међузависности са садржајима радног васпитања.

У новијим педагошким изворима на руском језику (Лихачев, 1999) о интелектуалном васпитању, за разлику од других страна васпитања (физичком васпитању, естетском васпитању и сл.) не расправља се о том концепту, или се он сажето дефинише (Ефремов, 2010). Истовремено, у до сада помињаној, па и у другој стручној литератури интелектуално васпитање се претежно разуме као страна, компонента, процес или делатност генерално усмерена на развој умних и логичко-сазнајних способности код васпитаника. Притом се у већини до сада навођених професионалних извора са подручја интелектуалног васпитања, као и у другој релевантној стручној литератури (видети: Холодная, 2002) не запоставља значај „фактора знања“ у процесу интелектуалног васпитања, али се тај концепт чвршће повезује са развојем интелектуалне културе и мишљења код васпитаника, као и са њиховом мотивацијом за сазнањем.

Специфичност педагошке традиције на енглеском говорном подручју (опширније: Кулић, 2011) долази до изражаја и приликом коришћења терминологије која обухвата садржаје интелектуалног васпитања. У таквом развоју на том подручју најчешће се користе два израза: когнитивно учење (*cognitive learning*) и когнитивно васпитање (*cognitive education*). Израз *когнитивно васпитање* односно *васпитање сазнања* одавно се шире представља и проучава у професионалним изворима (Sternberg, 2013) и у основи се своди на побољшање менталних вештина ученика, које има за циљ да они у животу буду конструктивни и задовољни. Из овог, али и из других извора енглеских и америчких аутора (Sternberg, 2002) произилази да је *васпитање интелигенције* у сржи њиховог разумевања целине интелектуалног односно *сазнајног васпитања*.

На сличној, полазној позицији су и неки француски аутори (Champy & al., 2005) који такво становиште доводе у везу с претпостављеном „васпитљивошћу интелигенције“, о чему сведоче и истраживања наших психолога (*Педагошка енциклопедија*, 2/1989). Додуше, цитирани педагошки извори на француском језику овај израз повезују и са *васпитљивошћу когнитивне* (*éducabilité cognitive*), односно, процеса сазнања. Стога је логично што је у сушти-

ни њиховог поимања интелектуалног (сазнајног) васпитања *развој интелектуалних функција, вежбање мишљења и учење учења* (Champy & al., 2005, стр. 184) с напоменом да се притом не може (и не треба) запоставити *пошалишеј личност*, тј. и друге стране васпитања.

Такав приступ интелектуалном васпитању, односно, месту и улози његових садржаја у концепцији целовите личности преовладава у педагошкој теорији и традицији и код нас, и у већини земаља у Европи. У цитираним стручним изворима, такође, постоји општа сагласност у томе да је свеобухватно тумачење суштине и смисла садржаја интелектуалног васпитања најтешње повезано са разумевањем „карактеристика интелектуалног развоја“ (Антонијевић, 2013б, стр. 80). Реч је, првенствено, о неким законитостима у развоју когнитивних процеса, који су најшире и најпродубљеније изложене и образложене у радовима Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера.

Многе когнитивне теорије које људе представљају „рационалним, активним, знајућим и умешним“ (Крајг, 2002, стр. 74) даве се развојем сазнајних процеса и функција (пажња, опажања, памћења, интелигенције, мишљења и говора). У стручној литератури, такође, (видети: Холодная, 2002; Woolfolk, 2004) постоји општа сагласност у томе да је њихов зачетник и један од најутицајнијих представника ове школе мишљења – швајцарски психолог Жан Пијаже (1896–1980). Пијажеа, као и његове савременике – Брунера и Вернера, амерички психолог Крајг назива „структуралисти“, због тога што је њих интересовала структура мишљења и „начин на који интелект прерађује информацију“.

Сагласно теорији Пијажеа, развитак интелекта је спонтан процес потчињен сопственим законима, током којег *сазревају операционе структуре (шеме) које постоје и израстају из предметно-животној искуства дејства* (Холодная, 2002, стр. 42). У том процесу Пијаже (Пијаже, 1968) установљује четири стадијума интелектуалног развоја детета:

- 1) Стадијум сензомоторне интелигенције (од рођења до друге године). Током овог стадијума активност се развија од рефлексних или урођених покрета до намерних, помоћу координације перцепције и покрета. То значи да овај стадијум претпоставља укључивање чула и моторних активности.

- 2) Стадијум преоперативног мишљења (од друге до седме године) који се првенствено одликује развојем симболичке и концептуалне мисли.
- 3) Стадијум конкретних операција (од седме до једанаесте године), који се препознаје по развијеним способностима за логичко мишљење на основу објеката којима се може руковати или који могу да буду непосредно опажени (Пијаже, 1968, стр. 159).
- 4) Стадијум формалних операција (од једанаесте до петнаесте године). На овом стадијуму дете је личност која *размишља изван садашњости и које израђује теорије о свим стварима, њоседно уживајући у неактуелним њосмањрањима* (Холодная, 2002, стр. 181). У психолошким изворима (Холодная, 2002; Крајг, 2002; Woolfolk, 2004) наводи се да у овој етапи адолесценти могу *исњираживањи све логичке варијанње решења заданка*, односно да њихово мишљење одликује хипотетичко-дедуктивно резоновање.

Без обзира на то што је Пијажеова теорија когнитивног развоја једна од најутицајнијих у Европи и у свету, њој су упућивали извесне замерке и *зајадни њсихолози* (Крајг, 2002; Woolfolk, 2004, и др.) и руски психолози (Холодная, 2002; Зимњая, 2005; и др.). При том се нарочито оспорава Пијажеово становиште да је обучавање *њојчињено законима развијка*, док Холоднаја (Холодная, 2002) истиче да формирање операционалних структура не представља јединствени показатељ зрелости (Холодная, 2002, стр. 46). Њено је мишљење, такође, да Пијаже није образложио шта се дешава са интелектом после стадијума формалних операција, што се сматра *љавним њињанњем* сваке теорије когнитивног развоја.

Ови и други пропусти, као на пример запостављање утицаја културе на когнитивни развој, свакако су допринели појави и снажној афирмацији, у Европи у последњих двадесет година и у САД, социокултурне концепције сазнајног развоја. Њен родоначелник је познати руски психолог Лав Виготски (1896–1934), који се у својим текстовима и књигама претежно бави језиком и мишљењем, као и учењем и развојем (Виготски, 1977) и излаже теоријски оквир когнитивног развоја, који омогућава појаву више алтернатива у односу на Пијажеове теорије (Woolfolk, 2004). Такво мишљење деле и други утицајни западни аутори (Крајг, 2002), док руски психолози (Холодная, 2002; Стољаренко, 2004; Казанская, 2005; Зимњая, 2005; Кулагина, 2011) развој интелекта и

сазнајне сфере детета проучавају у општем контексту теорије развојка виших психичких функција Л. С. Виготског (Столяренко, 2004, стр. 72).

У ствари, Виготски утврђује да је когнитивни развој човека *дубоко уйлейен у социјални и културни контекст* (Крайг, 2002, стр. 82). То значи да се и развој интелекта одвија под утицајем таквих фактора, као што су: 1) материјална средства организације интелектуалног контакта са светом – књиге, микроскопи и сл.; 2) овладавање знаковима (усвајање азбуке матерњег језика и друге симболике; 3) учешће у социјалној међузависности (што претпоставља различите облике помоћи одраслих).

На тој основи, могуће је сагледати значај и вредност симболике и језика у човековом психичком развоју. То је битан елемент суштинске разлике „између природног интелекта чија је структура обликована кроз функционалну употребу језика“ (Холодная, 2002, стр. 49). Тиме Виготски, за разлику од Пијажеа, као што су уочили и други аутори (Woolfolk, 2004) ставља много већи нагласак на улогу језика у когнитивном развоју детета и *расши његових интелектуалних могућности*.

То се односи и на разумевање места и улоге учења у том процесу, које по мишљењу Виготског иде испред развоја:

„Учење је само онда добро када претходи развоју. Тада се оно буди и узима цео низ функција које сазревају и налазе се у зони наредног развојка. Тиме се и разликује обучавање детета од дресуре животиње... Учење би било потпуно непотребно када би могло да употреби само оно што је већ сазрело у развоју, кад не би само било извор настајања новог“ (Виготски, 1977, стр. 259).

Ове идеје Виготског широко су прихваћене и често коментариране у психолошким изворима на руском језику (Талызина, 2003; Столяренко, 2004; Зимняя, 2005; Кулагина, 2011). Тако је схватање Виготског о два нивоа умног развоја – зони актуелног развојка (задачи које ученик може извести самостално) и зони наредног развојка (ниво развоја који се постиже уз помоћ одраслих) оснажено додатним истраживањима руских психолога (Зимняя, 2005). Ова истраживања недвосмислено су потврдила „одлучујућу улогу наставе и васпитања у психичком развоју детета“ (Зимняя, 2005, стр. 98) утирући тако нове путеве у развоју когнитивне психологије у целини. Такво сазнање потврђује и Талызина, која истиче да водећа, тј. пресудна улога образовања и учења у психичком развоју човека нема јасно одређене узрасне границе (Талызина, 2003, стр. 268). На истоветан закључак наводе и свео-

духватна и систематска истраживања *сазнајне сфере* и њена функционисања у одраслом добу, којом су руководили руски психолози Б. Анањева и Е. Степанова (видети: Степанова, 2000). Из њих произилази да је ниво функционисања интелекта, на разним етапама одраслости, довољно висок, као и да учење и образовање имају значајну улогу у његовим структурним преображајима и развоју интелектуалних потенцијалности.

У једном релевантном извору на руском језику (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1/1993), амерички психолог Џером Брунер сврстава се у водеће представнике когнитивне психологије. Стога је његова књига *Психологија сазнања* објављена с разлогом на руском језику (1977), како би се шира стручна јавност боље упознала са Брунеровим становиштем сазнајног развоја (в. Брунер, 1977). Полазно становиште руских психолога у односу на Брунерову концепцију когнитивног развоја јесте што овај у свету познати аутор истражује *психологију раној узрасли под утицајем Лава Вигојској, размајрајући сазнајни процес у социјалном контексту* (Брунер, 1977). На тај аспект Брунерове теорије сазнајног развоја указују и поједини западни аутори (Крајг, 2002), док руски психолог Зимнаја (2005) налази доста сличности између Виготског и Брунера у разумевању *међусобној односа обуке и развијка*.

Но, и поред тога, не би ваљало занемарити да се Брунер у својој концепцији сазнајног развоја ослањао и на Пијажеа, на његово дефинисање интелектуалног развоја кроз три стадијума, уз напомену да се у том процесу не смеју занемарити утицаји средине, посебно школске средине (Bruner, 1961). У каснијим текстовима, Брунер (1964; 1966) је потпуније изложио своје становиште о *току когнитивној развоја* из којег произилази да *акциона репрезентација* одговара Пијажеовом стадијуму сензомоторне интелигенције, *иконичка репрезентација* стадијуму преоперативног мишљења, док *симболичка репрезентација* наликује стадијуму конкретних операција код Пијажеа. Брунер мисли да се у развоју симболичког мишљења налази највећи број психолошких проблема.

Симболички систем у својим првобитним облицима садржи важне одлике говора, а његова карактеристична *продуктивност* омогућује да семантичко представљање прерасте у моћни инструмент мишљења. Стога у периоду од 4–12 године, језик игра велику улогу као оруђе знања (Bruner, 1964).

Битно је нагласити да Брунер у свом проучавању сазнајног развоја износи оцену да се тај процес одвија више под спољашњим

него под унутрашњим утицајима (Bruner, 1966). То значи да се когнитивни развој, без обзира на то да ли је дивергентан или јединствен, не може објаснити без културе и симболичког модалитета у функцији њеног преношења.

Брунер добро уочава да учење и настава могу постати значајни чиниоци у формирању психичких процеса, тим пре што се не задржавају на постигнутом степену интелектуалног развитка, него омогућују и његово напредовање. На тај вредносни аспект Брунерове когнитивне теорије указује више руских психолога (Талызина, 2003; Зимняя, 2005), међу којима постоји сагласност да овај амерички психолог психички развој не посматра као спонтано сазревање, већ у оквирима процеса учења и наставе и широког коришћења активног искуства.

Све теорије когнитивног развоја, Пијажеова теорија *својој* *сазревања*, социокултурна теорија Виготског и Брунерова теорија *широкој* *когнитивној* *развоја*, без обзира на извесне разлике у тумачењу природе промена у *сазнајној сфери* и основних чинилаца под чијим утицајем се ове измене догађају, суштински су допринеле разумевању целине тог процеса. Тиме су створени услови за њихову широку примену у васпитању и образовању и нарочито у настави, односно у *планирању наставних програма у сагласности са садржајима развоја деце* (Крајг, 2002, стр. 83). Тако сматрају и многи други аутори (Талызина, 2003; Такава, 2008; Кулагина, 2011), јер су образовање и васпитање немогући без дубоког разумевања личности конкретног ученика и индивидуалних особности његовог развитка (Кулагина, 2011, стр. 26), не само у *сазнајној* *већ* и у социјалној и емоционалној сфери (Goleman, 1997).

САВРЕМЕНА ШКОЛА И САДРЖАЈИ ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ ВАСПИТАЊА ЛИЧНОСТИ

Васпитање човека сложен је и многостран процес у коме утицај на *сазнајну сферу* васпитаника има нарочит значај и улогу. Разлог за то је неоспорно *сазнање* да се „ниједна индивидуа не рађа с готовим облицима мишљења, готовим знањима о свету и не открива поново ни логичке законе мишљења, ни свету до тада познате природне законе већ их усваја као искуство претходних генерација“ (Талызина, 2003, стр. 11). У таквом развоју подразумева се оспособљеност сваке личности и за размишљање и за делова-

ње, односно развој свих њених интелектуалних и других способности. Другачије речено, савремена школа, као општеобразовна установа, дужна је да буде оријентисана на усавршавање психолошких ресурса личности, међу којима је један од најважнијих – ниво развика интелектуалних могућности сваког ученика (Холодная, 2002).

То значи да се у процесу интелектуалног васпитања, као и што произилази из других релевантних професионалних извора (Талызина, 2003; Антонијевић, 2013), може постићи висок ниво у развоју когнитивних својстава и способности, односно формирати нови видови сазнајне делатности код васпитаника. Организованост у том процесу доприноси томе да се школа, односно наставници више усмере на облике сазнајне делатности који нису формиран или су формиран у недовољној мери, како би се на темељу „дијагностике нивоа формирања одређених [...] облика сазнајне делатности [...]“ (Талызина, 2003, стр. 283) стекло потпуно сазнање о когнитивним могућностима деце. Такво сазнање потврђују и друге студије (Холодная, 2002; Казанская, 2005) из којих произилази да су интелектуалне могућности *базични ресурс личности* који суштински опредељује продуктивност и стваралачки карактер њене животне делатности.

Не би ваљало занемарити ни промовисање истине као *темелне вредности интелектуалног васпитања* која у најширем смислу претпоставља „како научити ученике томе, како неизвесно учинити извесним, како искључити из расуђивања неодређеност и сумњу, која су правила која омогућавају да се истина докаже, и како разликовати истину од неистине“ (Щербаков, 2015, стр. 37). Овде је, дакле, реч о истинитости знања која се можда, из перспективе неких социјалних наука, па и педагогије, може релативизовати (Кулић, 2016), али је без обзира на такве приговоре, релевантан критеријум за разликовање научног и религиозног знања.

Истовремено, извесне недоумице у вези са суштином, циљевима и задацима образовања и васпитања на основношколском и средњошколском нивоу (Малькова, 2000; Кулић, 2011 и др.) не релативизују неопходности и потребу да се „свим ученицима омогући потпун интелектуални развика у условима квалитетног школског образовања, и сагласно томе, лични избор своје интелектуалне судбине“ (Холодная, 2002, стр. 205). Холоднаја је потпуно уверена у то да савремена школа може преузети део одговорности да се у *оквирима унућрашње диференцијације, на основу*

принципа индивидуализације наставе, осигура развој интелектуалних потенцијалности деце (Холодная, 2002). Тиме би се интелектуално васпитање ређе повезивало са *интелектуализмом* или *елиитизмом* и било више у функцији пружања *једнаких шанси* васпитаницима у развоју њихових сазнајних и других својстава и способности.

ЗАДАЦИ ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОМ КОНТЕКСТУ

Широка примена когнитивних теорија у настави и образовању, као и тенденција да се образовно-васпитни процес у целини хуманизује, донекле и као противтежа технологизацији и информатизацији савременог друштва, допринеле су усложњавању дефиниције интелектуалног васпитања и његових задатака. Стога се већ у дефиницији интелектуалног васпитања познатог руског психолога Холоднаје (Холодная, 2002), у доброј мери препознаје нова реалност, коју посебно изражава концепција личносно-оријентисаног образовања. Она интелектуално васпитање означава „обликом организације наставно-васпитног процеса, који обезбеђује пружање индивидуалне педагошке помоћи сваком ученику са циљем развоја његових интелектуалних могућности“ (Холодная, 2002, стр. 197).

У овом и у другим професионалним изворима (Ђорђевић, 1983; Антонијевић, 2013) структура задатака садржаја интелектуалног васпитања излаже се под утицајем претходно постављених когнитивних теорија, хуманизације наставно-васпитног процеса и разумевања положаја ученика-васпитаника у измењеном социјално-техничком окружењу. У том контексту велика пажња посвећује се нивоу стечених знања, вештина и навика, као и задатку интелектуалног васпитања и најважнијем критеријуму контроле школске успешности у традиционалној школи (Бондаревская, 1997), који се ни у данашњој школи не сме ни потценити ни пренагласити. Реч је о томе да се сума усвојених знања, вештина и навика, без обзира на то што представља важну страну у процесу учења и образовања као мењања ученика, није довољан критеријум њихове интелектуалне зрелости. Насупрот томе, психолошки извори (Петровский и Ярошевский, 1998; Степанова, 2000) наводе да интелектуална зрелост личности обухвата спо-

собност систематског учења и ефикасног коришћења знања, оспособљеност личности да користи већ формиране интелектуалне и стваралачке способности, зрелост мотива, интереса и ставова васпитаника-ученика и др. То, другачије речено, значи да се суштина интелектуалног васпитања не исказује само у количини стечених знања, вештина и навика него још и кроз обогаћивање индивидуалног умног „искуства детета, које иступа као квалитетна психолошка основа интелектуалног раста личности“ (Холодная, 2002, стр. 206).

Холоднаја и други руски психолози (Левитов и Момчиская, према: Столяренко, 2004) указују на више показатеља интелектуалне зрелости (васпитаности) личности ученика: ширина умној *видокруја*, самосталност мишљења, брзину у решавању нестандартних задатака, еластичност у оцени појава и односа, брзо и квалитетно усвајање наставних садржаја, умење разликовања битног од небитног, критичност мишљења, различити нивои аналитичко-синтетичке делатности и др. Ови *квалитивни критеријуми* интелектуалног развоја ученика, упоредо са знањем, вештинама и навикама, омогућују развој нове и богатије структуре задатака интелектуалног васпитања, која осим а) знања, умења, навика, подразумева и следеће задатке: б) развој интелектуалних компетенција; в) развој и подстицање интелектуалне радозналости у сазнању и у настави; г) подстицање и развоје различитих облика стваралачког мишљења и д) оспособљавање ученика за самостално учење и самообразовање.

А) УСВАЈАЊЕ ЗНАЊА, УМЕЊА И НАВИКА

Знање није само крајњи исход учења (Woolfolk, 2002), утолико пре што је оно што знамо уводи у стицање новог знања, олакшава сналажење у различитим ситуацијама учења. При анализи функција знања из дидактичке перспективе (Јакунин, 1998) најважније су следеће законитости: а) превести знање из строго омеђених облика у процес сазнајне делатности; б) пренети знање из плана његовог изражавања у садржај мисаоне активности васпитаника и в) омогућити да знање постане средство формирања човека.

Ниједна школа не може осигурати ученицима знања за цео живот, али их може научити да мисле у функцији овладавања

„општим умењима, навикама, начинима делатности, као суштинским елементима културе и условом њиховог развитка и социјализације“ (Перминова, Николаева, 2009, стр. 18–19).

Умења су, дакле, *производ учења* (Dejnozka i Kapel, 1982), при чему је нагласак на ефикасности и делотворности и способности ученика да знања примене у пракси. Процес стицања знања и вештина „сједињен је са овладавањем одговарајућим навикама“ (Рубинштейн, према: Зимняя, 2005) и које по мишљењу Зимњаје заузимају централно место у процесу усвајања знања. То су скоро аутоматизоване активности сензорног, моторичког или когнитивног карактера, „карактеристичне по одсуству свесне контроле сазнавања, оптималном времену извођења и квалитету“ (Зимняя, 2005, стр. 241).

Формирање вештине и навике су не само добар показатељ квалитета и функционалности знања које су ученици стекли у процесу њиховог усвајања него и општег нивоа интелектуалног развитка човека.

Б) РАЗВОЈ ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Стренберг и Холоднаја (Strenberg & al., 2002; Холодная, 2002) с правом се баве *концепцијом компетенцијности* и виде у развоју интелектуалне компетентности битан задатак интелектуалног васпитања. У свету познати амерички психолог Стренберг запажа да компетентност не значи „просто овладавање знањима, него подразумева и могућност њихове еластичне примене“ (Стернберг, 2002, стр. 13), која је повезана са формирањем аналитичких, стваралачких и практичних навика код индивидуе. То значи да се интелектуална компетентност ученика не изражава само у оквиру организације знања него и кроз функционисање умних процеса. Још тачније, разноликост знања, њихова артикулисаност, категоријални карактер (општи принципи, општи појмови и сл.), могућност за примену знања у различитим ситуацијама, извесна предност процедуралних знања – знати како (know-how) у односу на декларативна знања, знати о (know-that) и др., чији значај с разлогом препознаје Холоднаја, једна су страна интелектуалне компетентности васпитаника. Другу битну страну овог својства чине „планирање, решење проблема и процес расуђивања односно процеси добијања информација“ (Стернберг, 2002), који омогућују да се распозна *гудинска структура проучаваних појава и проблема*. Стога није случајно што аме-

рички психолог Рејвен (Raven, према: Холодная, 2002) откривање и развој компетентности односно *специјалних способности* код ученика означава *главном сврхом школе*.

В) РАЗВОЈ И ПОДСТИЦАЊЕ ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ РАДОЗНАЛОСТИ У САЗНАВАЊУ И У НАСТАВИ

Неки психолози (Loewenstein, 1994, стр. 75) дефинишу радозналост као *кријички мотив који и позитивно и негативно утиче на људско понашање*, док је други аутори (Pintrich, према: Woolfolk, 2004) повезују са интересовањима. Но, без обзира на ово разликовање у дефинисању тог концепта, радозналост у *мотивационој сфери личности*, као што се наводи у психолошким изворима (Stern, према: Loewenstein, 1994), представља водећу силу у дечјем развоју.

Но и поред тога, не би требало занемарити сазнање да је радозналост „опредељена и когнитивним варијаблама, односно празнинама у знању: Такве празнине у информацијама стварају осећај лишености познат као радозналост. Радознала особа је мотивисана да прибави информације које јој недостају, како би смањила или отклонила осећај лишености“ (Loewenstein, 1994, стр. 87).

С обзиром на такав развој, истраживачи радозналости у њој на теоријском нивоу препознају испреплетеност мотивације и сазнања или мост између мотивационе и когнитивне парадигме. Истовремено, педагошка теорија и пракса сагласне су у процени да је охрабривање и стимулисање радозналости у настави (и васпитању у целини) међу факторима који одлучујуће опредељују степен постигнућа ученика. У томе је велика улога наставника који у процесима наставе (и интелектуалног васпитања) кроз „разноликост у поступцима поучавања и задацима“ (Woolfolk, 2002) могу на веома ефикасан начин изазвати и стимулисати радозналост. Учење засновано на решавању проблема, учење путем откривања и друго треба делотворно искористити и за подстицање и развијање радозналости у разноврсним областима учења и сазнавања у настави.

Г) ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВИЈАЊЕ РАЗЛИЧИТИХ ОБЛИКА ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТВАРАЛАШТВА

Педагошко-психолошка литература с правом се бави стваралаштвом у образовно-васпитном процесу (Woolfolk, 2004; Кулагина,

2005), осветљавајући тај феномен из различитих перспектива. Притом се у овим и другим релевантним стручним изворима (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2/1999) истиче да је стваралачко мишљење сложена интелектуална активност за коју су карактеристичне различите способности и вештине: *еластичност мишљења* (способност да се изабере најбоље решење проблема), *критичност мишљења* (дефинисање и разјашњавање проблема и избор најпродуктивније стратегије у његовом решавању), *способност за рескрипцијом проблема* (осмишљавање проблема на нов и различит начин), *целовитост ојачања* и др.

Интелектуално стваралаштво у детињству означава процес стварања новог, израженог у способности да се изнађу оригиналне, продуктивне и конструктивне идеје и решења која до тада нису била присутна у њиховој уобичајеној делатности. Стваралачке способности су присутне код већине деце, при чему је важно да се на време *ојкрију и развију* (Woolfolk, 2004), што је, према мишљењу неких аутора (Бурјак, 2007), један од најважнијих захтева у савремено организованом процесу наставе. Притом је нагласак на „структури мисаоног процеса, богатству, сложености и резултативности умних операција“ (Бурјак, 2007, стр. 75) којима доприноси развој стваралачког мишљења. У исто време, развој стваралачког мишљења код ученика подразумева неколико законитости: а) при усвајању наставних садржаја ученици би требало да се више ослањају на своје судове и закључке и доказе (а мање на *шубе*); б) такви ученици се критички односе према *шубим* мислима и предлозима, и ови ученици успешно решавају задатке проблемског карактера и лакше примењују знања у новим ситуацијама. Уочене претпоставке развоја интелектуалног стваралаштва у настави (и образовању) усложњава неједнак ниво оформљеног менталног искуства код ученика и њихове различите стваралачке могућности.

То значи да „подстицање и развој стваралачког мишљења у процесима интелектуалног васпитања и наставе подразумева прилагођавање унутрашњим потребама ученика, повезаним са њиховим стваралачким стремљењима“ (Бурјак, 2007, стр. 78), што је у складу са општом концепцијом о потреби уважавања индивидуалних разлика у стицању знања и развоју целине способности мишљења (Кулагина, 2005).

Д) РАЗВОЈ КУЛТУРЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА И САМООБРАЗОВАЊА

Развој културе самосталног учења и самообразовања у андрагошко-психолошким изворима (Јакунин, 1998; Woolfolk, 2004; Кулић и Деспотовић, 2010) првенствено значи препознавање *самосталности* као квалитетне карактеристике интелектуалне активности. Тај појам, такође, обухвата упознавање са методама и техникама, односно вештинама и навикама самосталног учења, како би се оспособили за даље образовање и самообразовање. Руски психолог Зимњаја (Зимняя, 2005) мисли да добро организована настава у школи (и на часу) може мотивисати ученике за самостално учење у слободном времену. На тај начин, самостално учење се не повезује само са *израдом* домаћих задатака, како би недовољно упућени у ту проблематику, на први поглед, могли закључити, већ има много шири смисао и значење. Другачије речено, развијање културе самосталног учења у настави (и школи) у непосредној је вези са потребом ученика да се образују током целог живота.

Више психолога (Woolfolk, 2004; Зимняя, 2005) напомињу да је у основи самосталног учења и самообразовања саморегулација. Саморегулација је „процес који користимо за активирање и одржавање својих мисли, понашања и емоција како бисмо постигли своје циљеве“ (Woolfolk, 2004, стр. 478). На тим претпоставкама функционише и саморегулисано учење у коме се комбинују вештине школског учења и самоконтроле које имају за циљ да олакшају нове ситуације учења. Ове вештине (и навике) су битне, али недовољне да би ученици на свим образовним нивоима остварили своје циљеве у процесима самосталног учења и образовања. Поред знања (о себи, предмету, образовним стратегијама и сл.) и мотивације (Woolfolk, 2004), њима је неопходан висок ниво *свесћи о себи*, рефлексно мишљење, одговарајућа самооцена, организованост, снажна воља и др. (Зимняя, 2005), како би били успешни у активностима учења и образовања.

Задаци интелектуалног васпитања генерално се остварују на свим нивоима образовања и васпитања – предшколском васпитању, основношколском и средњошколском образовању и облицима и програмима образовања одраслих. Кључну улогу у томе има настава, односно програмски садржаји различитих наставних предмета (Антонијевић, 2013). Незаобилазна је и улога наставних метода и организационих облика у том процесу, као и учбеника и друге, допунске литературе. Други аутори (Холод-

ная, 2002, стр. 198) указују на значајан утицај наставника у остваривању функције *пројектовања процеса индивидуалног развоја сваког конкретне ученика*. Не би ваљало занемарити међусобну повезаност свих страна васпитног процеса ни могућности, које се кроз друге садржаје васпитања (радно-техничке садржаје, моралне садржаје и др.) пружају за остварење задатака интелектуалног васпитања.

ЗАКЉУЧАК У стручној литератури интелектуално васпитање претежно се разуме као страна, компонента, облик, процес или делатност усмерена на развој умних и логичко-сазнајних способности васпитаника. Стога је један од задатака савремене школе да допринесе развоју интелектуалних потенцијалности деце. Широка примена когнитивних теорија у настави и образовању, наглашена афирмација хуманизације васпитања у последње две-три деценије, донекле и као противтежа технологизацији модерног друштва значајно утичу на концепцију садржаја интелектуалног васпитања и нову структуру његових задатака.

То се најсажетије може изразити у становишту да се у новој концепцији и структури задатака интелектуалног васпитања, знања, умења и навике не запостављају, али је нагласак на обогћавању индивидуалног умног искуства деце, као квалитетне психолошке основе интелектуалног раста личности.

ЛИТЕРАТУРА Антонијевић, Р. (2013). *Опшћа педагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Брунер, Џ. (1977). *Психологија познания*. М.: Прогрес.

Бурјак, В. (2007). Активност и самостоятелност учащихся в познавательной деятельности. *Педагогика*, 8, 71–78.

Бондаревская, Е. (1997). Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*, 4, 70–81.

Виготски, Л. (1977). *Мишљење и јовор*. Београд: Нолит.

Ђорђевић, Ј. (1983). *Интелиектуално васпийињање*. Београд: Просветни преглед.

Ефремов О. Ю. (2010). *Педагогика*. Санкт Петербург: Питер.

Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

Јакунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Полиус.

- Кулагина, И. (2011). *Педагогическая психология*. Москва: Академический проект.
- Кулић, Р. (2011). *Компаративна педагогика: теорија, системи и реформе*. Београд: Свет књиге, Филозофски факултет.
- Кулић, Р. (2016). Знање као социјално-економска категорија. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 46 (1), 235–258.
- Крайг, Г. (2002). *Психологија развоја*. Санкт Петербург: Питер.
- Лихачев, Б. Т. (2000). *Педагогика*. Москва: Юрайт.
- Малькова, З. (2000). США: поиски решения стратегической задачи школы. *Педагогика*, 1, 82–92.
- Педагошка енциклопедија, 1 и 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровский, А., Ярошевский, М. (1998). *Краткий психологический словарь*. Ростов н/Д: Феникс.
- Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993 и 2/1999. Москва.
- Столяренко, Л. Д. (2004). *Педагогическая психология*. Ростов н/Д: Феникс.
- Стернберг, Р. (2002). *Практический интеллект*. Санкт Петербург: Питер.
- Степанова, Е. (2000). *Психология взрослых*. Санкт Петербург: Алетейя,
- Сидоров, А., Прохорова, М., Синюхин, Б. (2000). *Педагогика*. Москва: Терра-Спорт.
- Талызина, Н. Ф. (2003). *Педагогическая психология*. Москва: Академия.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2013). *Педагогика*. Београд: Научна књига.
- Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта*. Санкт Петербург: Питер.
- Щербаков, Р. (2014). От знаний личности – к ее мировоззрению. *Педагогика*, 4, 3–12.
- Bruner, J. (1961). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1964). The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*, 19, 1–15.
- Bruner, J. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: John Wiley and Sons.
- Champy, P., Etévé, Ch., Forquin, J. C., Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: RETZ.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Београд: Geopolitika.
- Dejnozka, E., Kapel, D. (1982). *American Educators Encyclopedia*. Westport: Greenwood Press.

Pijaže, Ž. (1968). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.

Sternberg, R. (2013). What is Cognitive Education? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), p. 45–58.

Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39 (1), p. 1–19.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology (9th ed.)*. Boston: Pearson/Alyn and Bacon.

RADIVOJE N. KULIĆ

VESNA LJ. MINIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, TEACHERS' TRAINING FACULTY PRIZREN – LEPOSAVIĆ

IGOR R. ĐURIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

INTELLECTUAL EDUCATION IN MODERN DAY SCHOOLS

Pedagogical and psychological sources have long and profoundly dealt with intellectual education and its place and role in the concept of overall personality development. Moreover, it is quite certain that the majority of famous cognitive theories (Piaget, Bruner and Vygotsky) and the emphasized significance and benefit of the humanization of education significantly affect the structure of intellectual education goals in modern day schools. In that context, the structure of intellectual education goals implies the acquisition of knowledge, skills and habits, as well as the enrichment of the intellectual experience of children, and also good psychological basis for the intellectual development of personality.

KEYWORDS: intellectual education; cognitive and intellectual development; intellectual education goals.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons

Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 |

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).