

## ODNOS NASTAVE I RAZVOJA UČENIKA<sup>1</sup>

Mile Ilić<sup>2</sup>

Прегледни научни рад DOI 10.7251/NSK2001009I UDK 37.018.43:37.064.2 COBISS.RS-ID 129743617

---

### Rezime

*U radu su cjelovitije analizirane relacije između nastave (obučavanja) i razvoja (zrenja) učenika u svjetlu psiholoških teorija: kognitivističke, teorije identičnih elemenata i sociokulturne teorije. Apostrofiran je značaj kognitivističke teorije i istraživanja u otkrivanju zakonitosti intelektualnog (umnog) razvoja djece i mladih po utvrđenim etapama. Rasvjetljavana je hipoteza Vygotskog o međuzavisnosti nastave i razvoja učenika, kao i polazišta u koncipiranju teorije razvijajuće nastave. Eksplicirane su vrijednosti, sličnosti, razlike, naučne i praktične implikacije eksperimentalne valorizacije teorije razvijajuće nastave u projektima istraživačkog tima Zankova (gdje je razvijano empirijsko mišljenje učenika) i kolektiva Eljkonin-Davidova (fokusiranog na razvoj teorijskog mišljenja). Upoređivani su tokovi i ishodi vaspitanja i razvoja učenika (intelektualnog, moralnog i ostalih komponenti vaspitanja) u tradicionalnoj i inovativno-razvijajućoj nastavi. Prikazana je paradigmatско-teorijska zasnovanost tipova i sistema nastave.*

---

<sup>1</sup> Rad predstavlja autorizovano i adaptirano izlaganje na naučno-stručnom skupu „Pedagogija-informaciona tehnologija-obrazovanje“ koji je organizovalo Društvo pedagoga Republike Srpske 16.12.2019. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

<sup>2</sup> Mile Ilić je redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci.  
E-adresa: mile.ilic@ff.unibl.org

**Ključne riječi:** teorija razvijajuće nastave, kognitivistička teorija, eksperimenti, didaktička teorija i paradigma, razvoj (zrenje) učenika, tipovi i sistemi nastave.

## **Odnos između nastave i razvoja učenika u okvirima psiholoških teorija**

### **Klasifikacija psiholoških teorija prema tumačenju odnosa nastave i razvoja učenika**

Odnos nastave i razvoja (zrenja) učenika objašnjavaju različite psihološke teorije. Lav Semjonovič Vigotski (Lev Semyonovich Vigotsky 1896-1934), ruski psiholog i osnivač kulturno-istorijske psihologije, u poznatoj zbirci članaka pod naslovom „Intelektualni razvoj djece u procesu nastave“ (1935, 1956, 1991) i poslije objavljenim djelima (1996) studiozno je analizirao međuzavisne veze između obučavanja i nastave s jedne strane i psihofizičkog razvoja (sazrijevanja) djece i učenika na mlađem školskom uzrastu, s druge strane.

Prema objašnjavanju odnosa između nastave i razvoja učenika, Vigotski je identifikovao, kritički analizirao i prikazao tri sljedeće grupe psiholoških teorija:

1. *kognitivističke teorije* utemeljene na učenju švajcarskog psihologa Žana Pijažea (Jean Piaget, 1896-1980), koju su prihvatili poznati psiholozi Gezel i Frojd;
2. *teorija identičnosti nastave (obučavanja) i razvoja (zrenja) učenika*, čiji je pristalica bio istaknuti američki psiholog Vilijam Džejms, (1842-1910);
3. *kulturno-istorijska (kulturno-socijalna) teorija* Vigotskog na kojoj je utemeljena, dalje razvijena i eksperimentalno provjerena teorija *razvijajuće nastave*, koju su razrađivali, provjeravali i afirmisali Menčinska (1989), Zankov (1990), Lerner (1981), Eljkonjin (1989), Leontjev (1981), Davidov (1995) i drugi naučnici.

## Odnos između nastave i razvoja učenika u svjetlu kognitivističkih teorija

Kognitivističke teorije iskristalisale su se 30-ih godina XX vijeka. *Kognitivističke teorije* švajcarskog psihologa Žana Pijažea i njegovih sljedbenika (Gezela, Frojda) i drugih temelje se na tvrdnji o nezavisnosti intelektualnog razvoja učenika od nastavnog procesa. Prema tim teorijama nastava se posmatra kao spoljašnji proces koji mora biti usklađen sa tokom dječijeg razvoja (zrenja). Sam nastavni proces sam po sebi ne učestvuje aktivno u dječijem razvoju. On u tom razvoju ništa ne mijenja. Nastavni proces koristi dostignuti nivo učenikovog mentalnog razvoja. Prema ovim teorijama, nastavni proces bitnije ne stimuliše tok učenikovog intelektualnog (kognitivnog) razvoja.

Obrazovno-vaspiti proces u nastavi ne unosi promjene u pravcu razvoja novih sposobnosti. Prije početka pohađanja nastave određene mentalne funkcije moraju da dostignu određeni stepen zrenja. Razvoj djeteta (učenika) odvija se u ciklusima. Završni razvojni ciklusi uvijek prethode ciklusima nastave. Razvoj uvijek ide ispred nastave. Nastava “kaska” za razvojem. „U nastavi se aktiviraju već formirane trajne sposobnosti i funkcije. Sazrijevanje tih funkcija više je preduslov nego i rezultat nastave. Nastava se nadograđuje na učenikov razvoj ne mijenjajući ništa” (Ilić, 2020: 49).

Pijaže je razlikovao tri perioda (faze) kognitivnog razvoja: 1. Senzomotorna faza (0-2 godine); 2. faza konkretnih operacija (2-11 godina); 3. etapa formalnih operacija (11-15 godina).

Za drugi dio druge etape (6-11 godina), period mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, „karakteristična je reverzibilnost operacija sa konkretno datim elementima. Mijenjajući reverzibilnost, učenik na saznajnom putu ide u jednom pravcu, a zatim se u mislima vraća u obrnutom pravcu do početne tačke ili pozicije. Kad je stekao sposobnost reverzibilnosti u mišljenju, učenik je sposoban da vrši niz misaonih operacija, kao što su: grupisanje, klasifikovanje, stvaranje serija (serijacija) i različite matematičke i logičke operacije. Pijaže ističe da je mišljenje na ovom uzrastu konkretno operacionalno“ (Ilić, 2020: 60). Učenik I-IV razreda osnovne škole koristi logiku kada misli o očiglednim predmetima.

Oko 11. godine počinje razvoj formalnih operacija. Apstraktno (naučno) mišljenje predstavlja kulminaciju kognitivnog razvoja oko 15. godine. Centralni oblik formalno operacionog mišljenja je shvatanje, razumijevanje pojava, procesa i odnosa između neposredne okoline. Adolescent (stariji osnovnoškolski i početni srednjoškolski uzrast) može da vrši, ne samo manipulativno-kombinatoričke, već i formalno-logičke i simboličke misaone operacije. On može da konstruiše “hipotetičke operacije”, implikacije, anticipacije, zamišljanja, predviđanja, naslućivanja, tolerancije nesaglasnosti, vezivanja, razdvajanja. Sposoban je na sistematičan način da operiše sa problemima koji uključuju više elemenata ili varijabli.

Hipoteze ili pretpostavke postaju neophodan element mišljenja mladih i odraslih, što treba iskoristiti u srednjoškolskoj i univerzitetskoj nastavi. Za razliku od djece koja “prate” činjenice, adolescent i odrasla osoba “skaču” ispred činjenica, formulišući hipoteze ili pretpostavke, a zatim se vraćaju na činjenice da bi ih provjerili. Odnosno, djeca situaciju opisuju, a adolescenti i odrasli je objašnjavaju. Adolescentno i adultno mišljenje je hipotetičko-deduktivno.

Pijaže je tvrdio da se strukture misaonih operacija formiraju u toku same aktivnosti pojedinca u odnosu na spoljašnji svijet. Te strukture su preduslov daljih napredovanja u mentalnom razvoju. Čine ih sheme, ili mentalni modeli u okviru kojih se čovjekovo najvažnije prošlo opažajno i pojmovno iskustvo integriše sa svakom novom impresijom koja ulazi u njegovu svijest. Pored toga, kognitivne sheme su i razvijanje i formulacija opštih principa, kao misaonih instrumenata i pravila ponašanja. „Svaka shema ne mora biti osnova za dalji razvoj. Neke od njih mogu se usmjeriti na stereotipnost i rigidnost. Takve mentalne sheme kočice (inhibiraju) dalji kognitivni razvoj” (Ilić, 2020: 60).

Mentalni razvoj ne zavisi samo od brojnosti i kompleksnosti shema, već i od sposobnosti diferenciranja i fleksibilnosti. Mentalne strukture rezultat su razvoja nasljeđenih dispozicija. Razvijaju se u interakciji pojedinca i njegove sredine. Pojedinaac interiorizuje (unos) nova iskustva u svoje mentalne strukture. Svaka nova asimilirana mentalna struktura inicira potrebu traganja za novim iskustvom. Uspostavlja se privremena, nestabilna saznanja ravnoteža. Ukupni kognitivni razvoj predstavlja sukcesivne interakcije na višim nivoima shema koje su se prethodno razvile na nižim nivoima.

Prema Pijažeu i njegovim sljedbenicima u okviru Ženevske psihološke škole iskustvo i učenje (tj. i nastava) nisu u kognitivnom razvoju najvažniji. On tvrdi da trajne sposobnosti pojedinca nastaju kao posljedica promjene cjelokupne psihičke i mentalne strukture, a ne usljed uvježbavanja pojedinih sposobnosti i vještine. A takvo uvježbavanje karakteristično je za nastavu i obrazovanje uopšte.

Pod uticajem Ženevske kognivističke psihološke škole formulisan je poznati didaktički princip primjerenosti (dostupnosti) nastave. Prema njemu učenike je nužno poučavati samo ono što oni mogu da razumiju, odnosno kada već imaju izgrađene potrebne sazajne sposobnosti. Takva nastava “kaska”, ide iza učenikovog razvoja. “Koristi” razvojne potencijale. „Pomaže u proširivanju obrazovanosti učenika. Ne utiče na stvaranje novih mentalnih struktura” (Ilić, 2020: 61).

### **Nastava i razvoj učenika prema tumačenju teorije o identičnosti nastave i razvoja učenika**

Pijažeovoj kognitivističkoj teoriji suprotna je *teorija o identičnosti nastave i učenikovog razvoja*. Najpoznatiji predstavnik te teorije je američki psiholog Džejms. Prema ovoj teoriji nastava zapravo jeste razvoj, jer je potpuno slivena sa učenikovim razvojem. Razvoj se svodi na nagomilanje raznih navika.

Svakom koraku u nastavi odgovara korak u razvoju. Zato svaka nastava ima razvijajući karakter. Na primjer, obučavanje djece matematičkim, govornim, konstruktorskim i drugim znanjima i vještinama dovodi do razvijanja važnih intelektualnih navika. Sportska vježbanja rezultiraju u fizičke sposobnosti. Uvježbavanjem praktičnih operacija u stručno praktičnoj nastavi, razvijaju se učenikove profesionalno radne vještine i navike, itd.

Ovu teoriju podržavaju metodičari i nastavnici koji se oslanjaju na nastavnu praksu. Primjena ove teorije ne zahtijeva složene procedure, niti razlikovanje procesa “obučavanja” i procesa “razvoja”.

## **Odnos nastave i razvoja učenika u svjetlu kulturno-istorijske teorije Vigotskog**

Poznati sovjetski psiholog Lav Semjonovič Vigotski pokušao je da prevaziđe krajnosti kognivističke teorije i teorije identičnosti nastave i razvoja učenika. Njegova teorija nazivana je kulturno-istorijska, kulturno-socijalna, sociologistička.

Vigotski i njegovi sljedbenici (Leontjev, Eljkonjin, Zaporožec, Galjperin...) dali su širu periodizaciju ukupnog (a ne samo kognitivnog) razvoja čovjeka. Njihova periodizacija razvoja pojedinca prema vodećoj djelatnosti ima šest faza:

1. neposredno emocionalno opštenje djeteta sa odraslima (od rođenja do jedne godine),
2. predmetno-manipulativna djelatnost (1-3 godine),
3. igrovna djelatnost (3-6 godine),
4. učenje (6-10 godine),
5. učenje, društveno-organizacione, sportske i umjetničke aktivnosti (10-15 godine),
6. učenje i profesija (15-18 godine).

Svaka faza realizovana je u istorijskom toku civilizacije, ali je i pojedinac u svom ukupnom uzrastanju prolazi. Za svaki period detaljno je objašnjena vodeća djelatnost. Za Pijažea i njegove sljedbenike razvoj se odvija od individualnog ka socijalnom, a za Vigotskog obrnuto.

Prema Vigotskom, mehanizam socijalne integracije olakšava kognitivni razvoj. Početnik tijesno saraduje sa znalcom (ekspertom) u rješavanju problema u zoni bliskog razvoja. Na taj način početnik može da učestvuje u saznajnim aktivnostima koje ne može još sam da realizuje. U zajedničkom kognitivnom procesu, početnik proširuje svoje postojeće znanje i spretnosti. Internalizuje (unos) ih u svoj mentalni sklop.

Šta je to “zona narednog, bliskog razvoja”? To je formiranje psihičkih sposobnosti pojedinca koje kod njega još nisu prisutne. Na primjer, oponašajući vršnjake i odrasle u zajedničkim aktivnostima, dijete je u stanju da učini mnogo više od onoga što već postoji u okviru njegovih ličnih mogućnosti. Ono što dijete uradi uz pomoć drugih, biće poslije u stanju da učini samostalno, jer se time omogućuje transformisanje zone bliskog (budućeg,

narednog, mogućeg) razvoja u zonu aktuelnog (sadašnjeg) razvoja individue. „Takva zona omogućuje nam da predviđamo buduće stanje u dinamičkom razvoju učenika” (Ilić, 2020: 51). Uzimamo u obzir i učenikova obrazovna postignuća i dispozicije koje su u procesu sazrijevanja (sposobnosti).

### *Psihološko utemeljenje teorije o razvijajućoj nastavi*

Većina didaktičara smatra da je Vigotski postavio temelje moderne *teorije o razvijajućoj nastavi*. Prema ovoj teoriji razvoj (sazrijevanje) priprema i čini mogućim nastavni proces, a nastava stimuliše i unapređuje proces razvoja (sazrijevanja).

Razvoj učenika širi je krug nego njegovo obučavanje u nastavi. Kada učenik nauči da izvodi određenu misaonu operaciju, istovremeno je usvojio i strukturni princip čija je oblast primjene šira u odnosu na operaciju onog tipa na osnovu koje je taj princip bio usvojen. Čineći korak u nastavi, učenik u razvoju napreduje za dva koraka. Obučavanje u nastavi i razvoj učenika se ne podudaraju. „Teorija Vigotskog razgraničava proces nastave i razvoja, ali istovremeno uspostavlja među njima vezu. Jer, prema ovoj teoriji razvoj priprema nastavu, a nastava stimuliše razvoj” (Ilić, 2020: 62).

Ukoliko je nastava metodički pravilno organizovana, ona stvara zonu narednog razvoja tako što stimuliše, budi, pokreće niz unutrašnjih, mentalnih procesa. Dostizanje zone narednog razvoja omogućuje se izborom programskih sadržaja, izvora učenja, vrsta nastavnih komunikacija i načina rada koji su korak ispred učenikovih predznanja, vještina i sposobnosti.

Razvojno je najstimulativniji nastavni proces koji je u zoni *bliskog* učenikovog *razvoja*. Preteški i sasvim nepoznati nastavni sadržaji vrlo su udaljeni od učenikovog nivoa i strukture predznanja i kognitivnih sposobnosti. Nemoguće ih je približiti u poučavalačkoj interakciji (nastavnikovim posredovanjem). Neophodno je organizovanje niza didaktičko-metodički osmišljenih vježbanja u nastavi određenog nastavnog predmeta.

Ovaj pristup je plodonosniji nego (u ime prenaplašavanja kognitivistički impliciranog principa primjerenosti) preferiranje manje složenih, lakih, učeniku sasvim poznatih (ali u suštini razvojno nestimulativnih) obrazovno-vaspitnih sadržaja i aktivnosti u nastavi pojedinih opšteobrazovnih i stručnih

predmeta. U osnovi teorije razvijajuće nastave je davnašnja hipoteza Vigotskog. To je njegova postavka o nepodudaranju procesa razvoja sa procesima obučavanja (nastave), što prvi prate druge, koji stvaraju zone narednog razvoja. Dakle, razvoj (zrenje) učenika omogućuje i prati obučavanje (nastavu), ali i nastava (obučavanje) stimuliše taj razvoj i tako omogućuje stvaranje zone narednog razvoja. Ta hipoteza ne uspostavlja identičnost, već dinamično jedinstvo između procesa obučavanja i unutrašnjih procesa razvoja. „Oni su neposredno povezani, ali ne idu ravnomjerno i paralelno. Među njima su složene dinamičke zavisnosti“ (Ilić, 2020: 63).

Svoju hipotezu, Vigotski je zasnovao na ranije formulisanom zakonu genetskog razvoja čovjekovih psihičkih funkcija, koji glasi: „Svaka viša psihička funkcija u razvoju djeteta javlja se na sceni dva puta, najprije kao socijalna djelatnost, a zatim kao individualna aktivnost, kao unutrašnji način mišljenja djeteta“ (Vigotski, 1996: 387). Taj zakon predstavljao je osnovu njegove kulturno-istorijske koncepcije psihičkog razvoja čovjeka, a i kasnije koncipirane i eksperimentalno provjeravane teorije razvijajuće nastave, što su ostvarili njegovi sljedbenici.

### *Eksperimentalna verifikacija primjene teorije o razvijajućoj nastavi*

Krajem 50-tih godina XX vijeka dva istraživačka tima psihologa konkretizovala su i provjeravala hipotezu Vigotskog u didaktičko-metodičkim eksperimentima u početnoj nastavi ili u nastavi na mlađem osnovnoškolskom uzrastu u realnim školskim uslovima. Prvi je naučnoistraživački kolektiv Zankova, a drugi kolektiv Eljkonjina kome se početkom šezdesetih godina priključio i Davidov. Oba kolektiva oblikovala su cjelovite sisteme razvojno stimulativne razvijajuće nastave.

Kolektiv Zankova razradio je novi didaktički sistem obučavanja učenika mlađih razreda osnovne škole usmjeren ka njihovom opštem psihičkom razvoju (Занков, 1990). Sadržaj eksperimenta nisu činili pojedinačni nastavni predmeti, metode i postupci, već cjelovit sistem početne nastave zasnovan na povezanim principima: 1. obučavanje na visokom nivou teškoća, 2. vodeća uloga teoretskih znanja, 3. intenzivan tempo realizacije programa, 4. učeničko

osmišljavanje procesa učenja, 5. sistematski rad na razvoju svih učenika (Занков, 1990: 113-119).

U razvijajućoj nastavi suštinski je važno odrediti suodnos između cjeline i dijelova u kome Zankov prednost daje cjelini, naglašavajući ulogu cjelovitog pedagoškog djelovanja u razvoju djece. Detaljnije obrazloženi (prethodno navedeni) didaktički principi razvijajućeg učenja koje je postavio Zankov bili su:

1. Nastava na visokom nivou odmjerene zahtjevnosti predstavlja ambijent u kojem je dijete dužno da analizira i uopštava. U ovako koncipiranoj nastavi pretpostavlja se savladavanje teškoća, naprezanje učeničkih snaga, složen nastavni materijal. Time se omogućuje ispoljavanje duhovnih snaga učenika. Aktivno usvajanje znanja ih vodi ka preosmišljanju i sistematizaciji koja ima složenu strukturu. I u psihičkom i u opštem razvoju samo napregnuti umni rad može da obezbijedi uspjeh.

2. Vodeća uloga teorijskih znanja u nastavi osnovne škole. Respektovanjem ovog principa stimuliše se usvajanje prikladnih (tematski relevantnih) znanja na osnovu osmišljenih teorijskih shvatanja i poznavanja uzajamnih unutrašnjih veza i odnosa među pojavama. Da bi sadržaj doprinio razvoju umijjenja učenika da samostalno poima pojave iz životnog okruženja, da produktivno misli, neophodno je da se rad sa njim gradi na razumijevanju svih pojmova i termina.

3. Učenje brzim tempom. Ovo proizilazi iz principa visoke zahtevnosti i usmjereno je protiv zastajkivanja („tapkanja u mjestu”) i protiv stalnih nisko produktivnih ponavljanja koja ne vode ka uspjehu. To ne znači da se na času treba odreći formiranja navika i primjene različitih načina usvajanja i produbljanja znanja.

4. Saznavanje procesa učenja od strane učenika. Ovaj princip je donekle blizak tradicionalnom principu saznanosti nastave, ali se razlikuje od tradicionalnog značenja. Ovdje se ima u vidu osmišljeno ovladavanje znanjima, umijenjima i navikama. Princip saznanosti postavljen je unutra, tj. u sami tok obrazovno-vaspitnog procesa. Sam proces ovladavanja znanjima i umijenjima u određenoj mjeri postaje objekat saznavanja.

5. Ciljno usmjeren i sistematičan rad na opštem razvoju učenika uključujući i slabe. Takav rad vodi velikom poboljšanju uspjeha i razvoja slabih

učenika (učenika sa preprekama u učenju i učešću). Neuspješnim je više od drugih učenika potrebna sistematična nastava, jer ona pokreće njihov razvoj i vodi ka boljim rezultatima u usvajanju znanja i navika (Занков, 1990; prema: Vasilijević, Vilotijević i Vilotijević, 2014).

U narednoj tabeli je sažeto prikazan koncept didaktičkih odrednica na kojima je zasnovana razvijajuća nastava po koncepciji Zankova.

Tabela 1.

*Didaktičke odrednice na kojima se zasniva koncepcija razvijajuće nastave Zankova*

<b>Cilj i zadaci nastave-obrazovanja</b>	<b>Sadržaji obrazovanja</b>	<b>Metodička obilježja i didaktički principi</b>	<b>Specifičnost organizacije</b>
Opšti mentalni, psihički razvoj ličnosti učenika; stvaranje osnova za opšti, harmonični razvoj učenika; optimalni opšti razvoj svakog učenika; predstaviti učeniku cjelokupnu sliku svijeta posredstvom nauke, literature, iskustva i neposrednog znanja.	Bogati sadržaji osnovnog obrazovanja koji će pružiti da učenici steknu opštu sliku o svijetu, zasnovani na vrijednostima nauke, književnosti i umjetnosti.	Raznovrsnost; procesualno znanje; rješavanje sukoba (kao podsticaji da učenici započnu proces učenja; koriste se konfliktne situacije, nedostatak informacija ili iskustva da se riješi problem; učenik se nalazi u situaciji izbora, mišljenja, pristupa); varijabilnost. Principi: obrazovanje i nastava treba da budu na većem, zahtjevnijem nivou, nastavne jedinice koje se izučavaju treba raznovrsno i funkcionalno povezati; podizanje svijesti učenika o samom procesu učenja; spoj čulnog i racionalnog saznavanja; rad na razvoju svakog učenika, od najnaprednijeg do onog sa slabijim mogućnostima.	Nastavni čas kao osnovna organizaciona forma, ali treba da bude što dinamičniji i fleksibilan.

(Šikl, 2012: 164; Prema: Vasilijević, Vilotijević i Vilotijević, 2014)

Ti principi su bili respektovani u razrednoj nastavi gramatike i pravopisa ruskog jezika i čitanja, matematike, poznavanje prirode, istorije, muzičkog i likovnog vaspitanja.

Posebno mjesto imalo je književno stvaralaštvo učenika. Metodika te početne eksperimentalne nastave po navedenim principima nove didaktike bila je usmjerena na podsticanje samostalne, „tragalačke“ misli učenika, „povezane sa živim emocijama, sa voljnom sferom“ (Vigotski, 1996: 156). Prevazilažena je monotonija i zamor tokom učenja. Upoređivani su ishodi učenja u eksperimentalnim i kontrolnim (običnim) odjeljenjima. Dominirala su obilježja posmatranja (percepcije), mišljenja i praktične aktivnosti prilikom izrade zadatog predmeta. Praćene su i „odlike duhovnog napredovanja i učenja pojedine djece. Posebno je ispitivana interakcija između mišljenja i emocija, percepcije i mišljenja. Zahvaljujući tome, praćeno je stanje *opšteg* psihičkog razvoja djece, a ne samo intelektualnog“ (Давидов, 1995: 18). Na kraju eksperimenta učenici iz eksperimentalnih odjeljenja imali su većinom razvijenije sposobnosti posmatranja i komparacije svojstava pokazanih predmeta (punjenih ptica, biljaka i herbarijuma...). Uspješnije su uočavali i razvrstavali predočene grupe predmeta prema nekoliko kriterijuma (aspekata), uključivši misaonu sposobnost grupisanja. Znatno su bolje pravili zadate predmete, pokazujući praktične sposobnosti. Dakle, ispitivali su posmatranje, mišljenje i praktične radnje, jer, prema Zankovu, predstavljaju osnovne linije *opšteg* psihičkog razvoja djeteta. U pogledu tog *opšteg* razvoja bili su superiorniji učenici iz eksperimentalnih odjeljenja u kojima je realizovan sistem razvijajuće početne nastave. Taj sistem je zasnovan na nizu ideja Vigotskog. Značajni su bili njegovi efekti u psihičkim procesima posmatranja, mišljenja i praktičnog rada. Veliki je naučni i praktični doprinos utvrđivanju mogućnosti pripremanja i izvođenja razvijajuće nastave koje je dao tim Zankova. Pod uticajem rezultata tog istraživanja i do danas se pripremaju priručnici i drugi didaktičko-metodički materijali za početnu nastavu.

Eksperiment istaživačkog kolektiva Zankova kritički su ocjenjivali drugi naučnici, među kojima je Vasilij V. Davidov (1995), koji je postavio pitanje: Kakav novi tip ili ciklus saznanja i mišljenja učenika mlađeg školskog uzrasta se razvija u okviru tog didaktičkog sistema razvijajuće nastave kog je provjeravao kolektiv Zankova? Naime, nastava koja formira zone narednog razvoja djeteta mora se usmjeriti na nove tipove ili cikluse razvoja

djeteta školskog uzrasta, pogotovo u odnosu na psihički razvoj djece predškolskog uzrasta. Ipak, to pitanje istraživački kolektiv Zankova nije ni postavio, niti razmatrao. „Davidov je, s pravom, zapazio da je ispitivanje mišljenja prema uočavanju i klasifikaciji (grupisanju) predmeta prema spoljašnjim obilježjima (obliku i visini) usmjerio na umijeća empirijskog (ili klasifikativnog) mišljenja. Takva metodologija prikladnija je za ispitivanje mišljenja djece predškolskog uzrasta. Po mišljenju Davidova, sistem nastave koji je razvio kolektiv Zankova nije ni pretpostavio mogućnost da razvoj djeteta izađe iz okvira njegovog empirističkog saznanja i mišljenja“ (Ilić, 2020: 64). U sadržajima i načinima učenja bilo je zapostavljeno usvajanje „teorijskih saznanja“, iako je to bio jedan od polaznih principa provjeravanog sistema nastave. Nije postojala „karika“ koja bi spojila („unutarnje uslovlila“) nastavu i zonu narednog psihičkog razvoja učenika. Veoma su „slabo prezentovani momenti organizovanja nastavne komunikacije i saradnje među djecom, njihovog kolektivnog nastavnog rada u funkciji stvaranja zona narednog razvoja. Drugim riječima, veoma važan aspekt odnosa između nastave i razvoja ostao je u sjenci“ (Давидов, 1995: 22).

Slijedeći sa većom tačnošću ključne momente glavne hipoteze Vigotskog o dinamičkom međuzavisnom odnosu nastave i razvoja učenika naučno-istraživački kolektiv Eljkonjina i Davidova pripremio je obiman didaktičko-metodički materijal za razvijajuću nastavu na mlađem školskom uzrastu (tzv. razrednu nastavu). Hipotezu Vigotskog pretvorili su u razvijenu teoriju razvijajuće nastave. Razradili su nekoliko „pomoćnih“ teorija, „koje su konkretizovale i produbile osnovne momente hipoteze Vigotskog, što je omogućilo stvaranje jedne značajne teorije“ (Давидов, 1995: 22). Takve „pomoćne“ teorije za ovaj naučno-istraživački kolektiv bila su shvatanja Vigotskog: osnovnog zakona geneze psihičkih funkcija, zone najbližeg razvoja, nastave kao nastavnog opštenja i saradnje, pravilne organizacije takve nastave i njene interiorizacije. U psihičkom razvoju djece mlađeg školskog uzrasta za uspješno rješavanje obrazovnih zadataka (u odnosu na ostale), prema istraživačkom kolektivu Eljkonjina i Davidova, novine su: „nastavna djelatnost i njen subjekt, apstraktno teoretsko mišljenje, usmjereno upravljanje ponašanjem (prirodno je, da se na drugim uzrastima javljaju drugačije specifične novine) (Давидов, 1995).

U ovom istraživanju otkriveno je da tradicionalna početna nastava ne obezbjeđuje razvoj tih novina kod većine učenika i da ne stimulise zonu narednog psihičkog razvoja. U takvoj nastavi usavršavaju se psihičke funkcije nastale na predškolskom uzrastu, a to su: opažanje, izrada i klasifikacija predmeta tj. empirističko mišljenje i utilitarna memorija. Eksperimentalni program Eljkonin-Davidov kolektiva stvarao je zonu narednog razvoja koja se vremenom pretvarala u nove psihičke funkcije i karakteristike učenika, tj. u zonu aktuelnog razvoja.

Kolektiv Eljkonjina i Davidova identifikovao je sljedeće razlike između empirističkih znanja (predstava, riječi) i teorijskih znanja (pojmovi i simboli):

- a) Empiristička znanja stiču se posmatranjem spoljašnjih svojstava predmeta (oblika, veličina, boje...) i formiranjem predstava o njima. Upoređivanjem predmeta i predstava, izdvajaju se jednaka opšta svojstva predmeta. Označavaju se riječima (terminima), npr. Bjelogorično drveće, valjkasta geometrijska tijela, plemeniti materijali, itd. Komparacijom se izdvaja formalno opšte svojstvo određene skupine predmeta u određene klase, nezavisno od toga da li su predmeti po funkcijama i ključnim obilježjima povezani ili ne. Opšte zajedničko svojstvo predmeta izdvaja se, ali i dalje stoji uporedo sa njihovim posebnim i pojedinačnim predmetima. Konkretizacijom empirističkih znanja vrši se izbor ilustrativnih primjera iz određene klase predmeta. Sredstvo za fiksiranje empirističkih znanja su riječi – termini (tj. Verbalna sredstva).
- b) Teorijska znanja nastaju u procesu misaonog preobražavanja predmeta, tj. analizom uloga i funkcija određenog posebnog odnosa unutar cjelovitog sistema predmeta, a taj odnos suštinski izražava sve manifestacije tog sistema. Takvo znanje odražava unutrašnje suštinske odnose i veze među predmetima. Ono izlazi iz okvira čulnih predstava. U teorijskom znanju fiksirana je veza realno postojećeg odnosa cjelovitog sistema predmeta sa njegovim različitim manifestacijama, uspostavljena je veza univerzalnog i pojedinačnog. Iz tog univerzalnog osnova konkretizacijom teorijskih znanja izdvajaju se i objašnjavaju posebne i pojedinačne manifestacije cijelog sistema predmeta. Teorijska znanja izražavaju se u načinima intelektualne djela-

nosti, a tek poslije njih u različitim simboličko-znakovnim sistemima, a posebno u sredstvima prirodnog (usmenog i pismenog) i vještačkog jezika (Давидов, 1995).

Bez obzira na te razlike, svakom pojedincu neophodno je i empirističko i teorijsko mišljenje i znanje, jer se dopunjuju prilikom rješavanja raznovrsnih pitanja i problema. Ali, u eksperimentalnom programu razvijajuće nastave naučno-istraživačkog kolektiva Eljkonjina i Davidova dominiralo je „učenikovo (subjektivno) maksimalno misaono angažovanje u procesu usvajanja znanja u zoni bliskog razvoja. Vodeća specifična nastavna djelatnost sastojala se od komponenti kao što su zadaci, operacije, saznajne aktivnosti koje se ne završavaju imenovanjem, posmatranjem, percepcijom, opisom, klasifikovanjem predmeta i pojmova, već se stvaralačkim mentalnim aktivnostima uviđaju njihovi bitni (suštinski) odnosi i veze. Tako se dolazi do trajnih teorijskih saznanja (pojmovi, pravila, zaključaka, formula, tendencija, zakonitosti...) koje objašnjavaju vrlo široku klasu predmeta i pojava u uobičajenim, sličnim, pa čak i različitim situacijama“ (Ilić, 2020: 65).

Učenici sistematski rješavaju nastavne zadatke. Oni traže i nalaze „opšti način (ili princip) prilaženja mnogim zadacima određene klase, koje učenik kasnije rješava usput i odmah i pravilno“ (Давидов, 1995: 27). Oni rješavaju nastavne zadatke posredstvom sistema nastavnih radnji. „Prva takva radnja jeste prihvatanje nastavnog zadatka, zatim dolazi transformisanje situacije koja ulazi u takav zadatak. Te su radnje usmjerene na traženje genetski polaznog odnosa predmetnih uslova situacije koji bi poslužio kao univerzalni osnov kasnijeg rješavanja mnoštva posebnih zadataka. Pomoću drugih nastavnih radnji učenici modeluju i proučavaju ovaj polazni odnos, izdvajaju ga u posebnim uslovima, kontrolišu i ocjenjuju proces rješavanja nastavnog zadatka u datim okolnostima“ (Давидов, 1995: 27).

Takvo rješavanje zadataka u procesu sticanja teorijskih znanja zahtijeva orijentaciju učenika na bitne odnose proučavanih predmeta. Ta orijentacija obuhvata analizu, planiranje i refleksiju sadržajnog karaktera, odnosno dominirajuće misaone radnje koje su važne komponente teorijskog mišljenja učenika mlađeg školskog uzrasta. „Učenik mlađih razreda kao subjekt vrši vlastitu nastavnu djelatnost zajedno sa drugom djecom i *uz pomoć učitelja*. Razvijanje subjekta nastavne djelatnosti vrši se u samom procesu njenog nastajanja, kada se učenik postepeno pretvara u onoga koji uči tj. dijete koje

*mijenja i usavršava samog sebe* u procesu ostvarivanja nastavne djelatnosti. Kako bi mogao da mijenja i usavršava samog sebe, učenik treba, kao prvo, da ima svijest o svojim ograničenim mogućnostima u određenoj oblasti, a kao drugo, da teži i da umije da prevlada vlastitu ograničenost“ (Давидов, 1995: 27). U tom procesu učenici stižu potrebu za nastavnom djelatnošću. Njihove nastavne aktivnosti u sve većem stepenu podstiču unutrašnju motivaciju i želju za učenjem i tako se formiraju umijeća učenja, te personalna svojstva: inicijativnost, samostalnost, upornost, odgovornost itd.

Tokom ovog psihološki utemeljenog didaktičko-metodičkog eksperimenta učenici mlađeg školskog uzrasta obavljali su nastavnu djelatnost najprije *zajednički*, podržavajući se i šire diskutujući o izboru optimalnog načina u rješavanju zadatka. Baš tada nastaju zone njihovog narednog razvoja. Formiranje „nastavne djelatnosti u prvim etapama se sprovodi od strane *kollektivnog subjekta*. Ali, postepeno tu djelatnost počinje da samostalno ostvaruje svako dijete, postajući *individualni subjekt* te djelatnosti“ (Давидов, 1995). Tako se između nastave i psihičkog razvoja učenika nalazi njegova djelatnost. To je u skladu sa teorijom Vigotskog i njegovih sljedbenika „da u procesima obučavanja, nastave i vaspitanja svaki pojedinac sopstvenom saznajnom djelatnošću upoznaje i usvaja vrijednosti materijalne i duhovne kulture čovječanstva, a time se razvijaju i psihofizičke sposobnosti i personalna svojstva individue“ (Ilić, 2020: 66).

Međuzavisno podržavajući odnos između razvijajuće nastave i razvoja učenika može se uspostaviti u okviru određenih uslova realizacije takve nastave. Postoje pokazatelji koji opisuju uslove. „Termin *razvijajuća nastava* ostaje „prazan“ sve dotle dok ne bude popunjen opisom konkretnih uslova svoje realizacije prema nizu bitnih pokazatelja. Ovdje ćemo nabrojati najvažnije takve pokazatelje: (1) kakve su glavne psihološke novine na datom uzrastu koje se javljaju i razvijaju u tom uzrasnom periodu; (2) kakva je vodeća djelatnost u datom periodu koja određuje nastanak i razvoj adekvatnih novina; (3) kakvi su sadržaj i načini zajedničkog ostvarivanja te djelatnosti; (4) kakve su njene uzajamne veze sa drugim vidovima djelatnosti; (5) pomoću kakvih metodičkih sistema je moguće odrediti nivoe razvijenosti odgovarajući novina, (6) kakav je karakter veze tih nivoe sa specifičnostima organizacija vodeće djelatnosti i drugih vidova djelatnosti koji su joj bliski“ (Давидов, 1995, 109). Sistemi razvijajuće nastave (1) Zankova i (2) Eljko-

njina i Davidova znatno su se principijelno razlikovali. Te razlike su u teorijskim polazištima, očekivanim rezultatima razvoja učenika, putevima i uslovima njihovog ostvarivanja i evaluacije.

Sistem Zankova nije uključivao formiranje kolektivne djelatnosti temeljene na vodećoj (učećoj, nastavnoj, poučavalačkoj) djelatnosti učenika školskog uzrasta. „Preferirao je empirijsko mišljenje i znanje, tj. Posmatranje (percepciju) predmeta, deskripciju i njihovu klasifikaciju prema vanjskim obilježjima (a te aktivnosti karakteristične su za predškolski uzrast). Rezultat tih aktivnosti su predstave predmeta i riječi koje ih označavaju“ (Ilić, 2020: 67).

Sistem razvijajuće nastave Eljkonjin–Davidova uključuje kolektivnu nastavnu djelatnost koja se transformiše u individualnu, maksimalno teorijsko mišljenje i znanje na visokom nivou složenosti i teškoća u otkrivanju bitnih odnosa i veza među predmetima i pojavama i njihovih širih klasa i konteksta. „To dovodi do suštinskih trajnijih i teorijskih znanja – pojmova, zaključaka, zakonitosti, pravila i drugih kategorija, a pri tome se do ličnog maksimuma odvija psihički (intelektualni, emocionalni i voljni) razvoj učenika“ (Ilić, 2020: 67).

U realizaciji efikasnog učenja i poučavanja vrlo su instruktivne sljedeće definisane osnovne crte razvijajuće nastave na času:

„ – da motiviše učenika, da pobuđuje interesovanje za učenje i učestvovanje u vaspitnim događajima škole;

– da stvara prijatna osjećanja, uslove za pojavu realne “situacije uspjeha” učenika u obrazovnom prostoru školske ustanove, odnosno takve nastavne situacije u kojima se učenik osjeća kao pobjednik, osvajač teško dostupnog vrha, istraživač novih predjela. Važno je da svaki učenik doživi situaciju zasluženog uspjeha, lične pobjede, makar i najmanje; to će doprinijeti stvaranju osjećanja o sopstvenoj vrijednosti i ugleda u očima vršnjaka;

– da kreira sredinu za razvoj misaonih sposobnosti učenika putem usvajanja određenih misaonih operacija;

– da omogući primjenu grupe problemskih, heurističkih i refleksivnih vježbi u obrazovnom procesu;

– da primjenjuje u nastavno-vaspitnom procesu uzajamne odnose tipa subjekt-subjekt, primjenjuje grupne oblike organizacije nastavnog rada;

– da omogućava organizovanje istraživačke djelatnosti učenika na času;

– da realizuje princip relativnog uspjeha. Pri ocjenjivanju rada na času ili vannastavne djelatnosti ne treba ocjenjivati krajnji rezultat, već proces dobijanja rezultata. Učenici se međusobno ne porede po kriterijumu pravilnosti i jasnoće obavljanja određenih radnji, već se porede jučerašnja dostignuća jednog učenika s rezultatima njegove današnje aktivnosti;

– da poštuje važne, sa pedagoško-psihološkog stanovišta, uslove razvoja ličnosti, a posebno princip interiorizacije, tj. “prevođenje izvana – prema unutra”. Najefikasniji proces usvajanja znanja, njihovo prevođenje na unutrašnji plan razumijevanja, odvija se prilikom kolektivnog razmatranja problema, kada se iznose i suprotstavljaju različita gledišta. Na osnovu toga učenik formira sopstveno gledište o određenom problemu;

– da prilikom izbora zadataka različitog stepena složenosti projektuje nastavni proces tako da se učenik prevodi iz zone aktuelnog razvoja u zonu narednog razvoja, drugim riječima, nastava treba da postavlja pred učenika određene zahtjeve. Nastavni proces treba da sadrži situacije koje imaju problemski karakter i ne mogu se riješiti reproduktivnim postupkom. Da bi razriješio takve situacije učenik mora da razmišlja, diskutuje, istakne i provjeri hipotezu, pročita dopunsku literaturu, da se konsultuje i zatraži pomoć nastavnika;

– da se kod projektovanja razvoja sposobnosti oslanja na mehanizam njihovog razvitka, čije su osnovne komponente (prema K. Kofki) “operacija – dejstvo (domet) – način djelatnosti – uopštavanje, ili sposobnost” (Степановна Сиденко, 2006).

Po navedenim obilježjima tokova i ishoda bitno se razlikuje razvijajuća nastava zasnovana na istraživačkim rezultatima eksperimenta koje je proveo kolektiv Eljkonin-Davidova od tradicionalne predavačko-prikazivačke nastave, pa i proceduralno i formalno provedene tematski neadekvatne inovativne nastave.

Tradicionalna nastava usmjerena je na usvajanje (akademskih, knjiških) znanja, reproduktivnih vještina i navika. Razvijajuća nastava fokusirana je na razvoj novih vještina i sposobnosti učenikove ličnosti. Za razliku od “znanja” te ishode razvijajuće nastave učenik ne može zaboraviti. Ne možemo zaboraviti kako se nešto radi ukoliko je ta djelatnost već usvojena. Vještina izvođenja određene djelatnosti može se samo povećavati, razvijati,

rasti sa protokom vremena, ako za to postoje određeni uslovi, tj. ako se oblikuje prostor za ispoljavanje te vještine i sposobnosti.

Kompetencije koje učenik stiče u razvijajućoj nastavi moraju biti dijagnostikovane i mjerljive (šta se upravo mijenja kod učenika?). Zato je važno predvidjeti promjene kod učenika, imati instrumente pomoću kojih možemo ustanoviti da su te promjene ostvarene u određenom stepenu dostizanja zone narednog razvoja (koja realizacijom postaje zona aktuelnog razvoja).

Međuzavisan odnos između nastave i razvoja učenika uspostavlja se u različitim varijantama razvijajuće nastave za odgovarajući uzrast učenika i stručno-metodičke specifičnosti programskih sadržaja koje učenik treba da usvoji uz intenzivan razvoj intelektualnih funkcija, emocionalnih i voljnih potencijala i ostalih personalnih svojstava. Uticaj na razvoj učenika u određenoj mjeri imaju drugi didaktički utemeljeni inovativni nastavni sistemi, kao što su: problemska nastava, inkluzivna nastava, kontekstualizovana nastava, varijante sistema individualizovane nastave (individualno planirana nastava, nastava različitih nivoa složenosti), kompjuterizovana nastava i drugi sistemi i modeli nastave koji imaju nadgrađena razvijajuća obilježja.

### **Vaspitanje i razvoj učenika u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi**

Brojna teorijska promišljanja i empirijska istraživanja posvećena su rasvjetljavanju mogućnosti i granica vaspitanja i razvoja djece i mladih u različitim životnim kontekstima, pa i u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi. Te mogućnosti i granice vaspitljivosti determinisane su suštinom višeslojnosti potencijala individue. Nju čine isprepletani kompleksi koji:

1. nisu vaspitljivi (npr. DNK, hromozomi...);
2. djelimično su vaspitljivi (kristalizovana inteligencija, stilovi učenja, temperament...) i
3. oni koji su vaspitljivi (vrijednosne orijentacije, vrline, vještine, navike...).

I u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi vaspitavaju se, a time i razvijaju, međuzavisne dimenzije učenikove kognicije, afekcije i konacije, s tim što je u fokusu inovativne nastave intenzivniji i izraženiji personalistički srazmjer.

Prema savremenom holističkom shvatanju vaspitanje u inovativnoj nastavi je integralan proces usmjeren prema stimulisanju razvoja svih potencijala jedinstvene ličnosti učenika, kao što su fundamentalna naučna, tehnička, kulturološka saznanja; profesionalna umijeća, moralna ubjeđenja; fizičke, kognitivne i duhovne sposobnosti; emocionalno-socijalne dimenzije; građanske i druge kompetencije. U kontekstu određene nastavne situacije, sadržaja i aktivnosti može preovlađivati jedno od područja vaspitanja u nastavi (intelektualno, moralno, estetsko, radno...), ali ono nikada nije potpuno izolovano od ostalih područja vaspitanja koja se u većoj ili manjoj mjeri istovremeno ostvaruju. Vaspitanje u savremenoj nastavi „posmatrano na ovaj način nije usmjereno prema mnoštvu, već prema  *cjelini*  i ne samo prema saznanju svijeta već prema  *mijenjanju svijeta*  i sebe samoga" (Đorđević, 1990: 25).

Različite su teorijske osnove vaspitanja i razvoja svih potencijala učenika u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi. Za razliku od opštih pedagoških i didaktičkih ideja pedagoga klasika i psiholoških S-R teorija učenja na kojima se uglavnom zasnivaju tokovi, sadržaji, metode i ishodi vaspitanja u tradicionalnoj nastavi, vaspitni procesi, dinamizmi i razvojni dometi potencijala učenika utemeljeni su na vrlo različitim filozofskim i religijskim učenjima, kulturološkim shvatanjima, pedagoškim i didaktičkim teorijama, S-O-R teorijama učenja itd. Time se proširuju prostori teorijsko-koncepcijskog zasnivanja pedagoškog i didaktičkog pluralizma, koji se udaljuje od ustaljenih i opštijih teorijskih osnova vaspitanja učenika tradicionalne nastave. No, na vidiku još nije integralna, cjelovita pedagoška teorija vaspitanja uopšte, niti opšteprihvaćena didaktička teorija vaspitnih aspekata obrazovanja (učenja – poučavanja) u savremenoj nastavi.

### **Intelektualno vaspitanje i razvoj učenika u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi**

Značaj intelektualnog vaspitanja u savremenoj (inovativnoj) nastavi nije samo u razvijanju intelektualnih sposobnosti učenika, već u cjelovitijem

formiranju intelekta i ličnosti učenika. „U suštini, principijelan značaj u intelektualnom vaspitanju je sve ono što pobuđuje intelektualnu radoznalost i potrebu za sticanjem novih saznanja, kao i težnja da se dođe do istine provjeravanjem određenih shvatanja i stanovišta“ (Đorđević, 1990: 28). Dok je intelektualno vaspitanje u tradicionalnoj nastavi usmjereno uglavnom na sposobnosti pamćenja i reprodukcije gotovih znanja, u fokusu vaspitnog procesa u inovativnoj nastavi je intenziviranje učenikovih misaonih, kritičkih i kreativnih sposobnosti, kao i pripremanje za što samostalnije pronalaženje, analizu, procjenjivanje, generalizaciju, proveravanje i inovativna primjena najčešće samostalno otkrivenih informacija i relacija, uz podsticanje znatiželje da se i dalje traga za produbljenijim saznanjima. „Time se razvijaju i određeni sklopovi osobina plemenite, humane i emancipovane, jedinstvene ličnosti, ili optimalno socijalizovanog individualiteta“ (Ilić, 2020: 78).

Za razliku od dominirajućeg direktnog poučavanja u *predavačkoj (tradicionalnoj)* nastavi orijentisanom na „prenošenje“ gotovih znanja, podsticanje samostalnih misaonih i „otkrivalačkih“ aktivnosti učenja u efikasnoj *inovativnoj nastavi* savremene škole usmjereno je na usvajanje ključnih nastavnih sadržaja, razvoj sposobnosti i pozitivnih osobina ličnosti. To je „teži, ali plodotvorniji put. To je put vaspitanja, put sopstvenog razvoja samostalnog mišljenja, put formiranja umnih sposobnosti učenika“ (Đorđević, 1979: 30). Od kvaliteta nastavnikove podrške, motivisanosti i intenziteta aktivnosti učenika u psihopedagoški utemeljenoj i didaktičko-metodički prikladnoj inovativnoj nastavi zavisiće procesi i ishodi *vaspitanja* i razvoja u takvoj nastavi, kao što su „kritičnost, gipkost, sistematičnost, brzina intelektualne orijentacije, intelektualna aktivnost, visok nivo analitičko-sintetičke djelatnosti, kao i usredsređena pažnja, dobro pamćenje i neke emocionalno-voljne osobenosti“ (Đorđević, 1979: 31). O značaju, mogućnostima i potrebama unapređivanja intelektualnog vaspitanja učenika u nastavi (najobimnijoj, najkonzistentnijoj i centralnoj djelatnosti savremene škole) govore i mnoge eksplikacije razvoja čovjekovih psihičkih funkcija u okvirima istorijskih tokova civilizacije. „Razvoj, formiranje psihičkih funkcija, specifičnih ljudskih sposobnosti vrši se u ontogenezi, u obliku procesa aktivnog usvajanja iskustava prethodnih pokoljenja od strane pojedinca. Od rođenja, čovjek je

opremljen samo jednom sposobnošću za formiranje specifičnih ljudskih sposobnosti“ (Леонтьев, 1965: 73).

U odnosu na nediferenciranu nastavu, dominantnu u tradicionalnoj školi, u nastavi individualizovanoj različitim nivoima složenosti (u inovativnoj nastavi) u razumijevanju pročitanoг teksta statistički značajno su u prosjeku napredovali učenici ispod prosječnih i iznad prosječnih intelektualnih sposobnosti, a neznatno su uspješniji učenici prosječnih sposobnosti. Uobičajena (nediferencirana) nastava nije dovoljno podsticajna u osposobljavanju učenika ispod prosječnih, nadprosječnih (pa i prosječnih) intelektualnih sposobnosti za samostalno razumijevanje i doživljavanje književnog teksta, odnosno nije kao diferencirana nastava u savremenoj školi intelektualno vaspitljiva (Ilić, 1998).

O intelektualnoj vaspitljivosti inkluzivne nastave u savremenoj školi saznajemo iz nalaza eksperimentalnog istraživanja (Ilić, 2012). Nakon poboljšavanja profesionalnih kompetencija 58 nastavnika za izvođenje takve nastave u okviru interaktivnog i kreativirajućeg stručnog usavršavanja, u polugodišnjem eksperimentalnom programu inkluzivne nastave uključili su 104 učenika petog razreda osnovne škole. U odnosu na učenike K grupe (koji su bili u pretežno neinkluzivnoj nastavi tradicionalne škole), učenici E grupe (učestvujući u inkluzivnoj nastavi savremene škole) značajno su napredovali u ispitivanjima:

1. brzine čitanja u sebi ( $M_E=187,38$ ;  $M_K=158,10$ ;  $t=4,35$ ;  $0,01$ )
2. razumijevanju pročitanoг teksta ( $M_E=58,10$ ;  $M_K=50,30$ ,  $t=6,05$ ;  $0,01$ )
3. pismenom izražavanju ( $M_E=17,49$ ;  $M_K=12,63$ ;  $t=7,72$ ;  $0,01$ )
4. motivaciji za školsko učenje ( $M_E=20,48$ ;  $M_K=15,62$ ;  $t=7,70$ ;  $0,01$ ) i
5. verbalnoj kreativnosti ( $M_E=56,38$ ;  $M_K=36,50$ ;  $t=5,71$ ;  $0,01$ ).

Navedeni indikativni pokazatelji uvjerljivo ukazuju na povećane mogućnosti, ne samo efikasnijeg obrazovanja, već i intenzivnijeg intelektualnog vaspitanja učenika, a time i razvoja učenika u kompetentno pripremljenoj i izvedenoj inovativnoj (u ovom slučaju inkluzivnoj) nastavi savremene škole.

Povoljnije su mogućnosti za respektovanje i njegovanje sljedećih kognitivnih stilova-bitnih komponenata cjeloživotnog učenja u inova-

tivnoj (nego) u tradicionalnoj nastavi: 1. nezavisnost o polju, 2. analitički stil, 3. divergentni stil, 4. tolerancija nesaglasnosti, 5. otvorenost duha, 6. imaginativni stil, 7. reflektivni stil, 8. nekonvencionalnost, samostalnost i otvorenost prema konformizmu.

Nalazi naučnih empirijskih istraživanja ukazuju na sljedeće mogućnosti unapređivanja procesa, dinamizama i ishoda vaspitanja i razvoja učenika u inovativnoj nastavi:

a) respektovanje identifikovanih osobina ličnosti najboljih (darovitih, talentovanih) učenika prilikom pripremanja, koordinacije i vrednovanja njihovih razvojno-stimulativnih aktivnosti u modelima inovativne (individualizovane, inkluzivne, responsibilne, individualno-planirane, kontekstualizovane, otkrivalačke, kreativne...) nastave u savremenoj školi;

b) koncipiranje vježbi za razvijanje tehnika, navika i sposobnosti učenja slabih učenika (među kojima mogu biti pojedinci sa preprekama u učenju i učešću), uz individualizovanu podršku takvim učenicima u zoni njihovog bliskog razvoja i

c) inoviranje studijskih programa na nastavničkim fakultetima i u oblicima profesionalnog razvoja nastavnika i stručnih saradnika njihovim participacijsko-stvaralačkim učešćem u projektovanju, doživljavanju, verifikaciji i primjeni inovativnih modela nastave u kojima je preferiran personalizovani vaspitni i razvojni proces (Ilić, 2020).

### **Moralno vaspitanje i razvoj učenika u nastavi**

Ukupan moralni razvoj ličnosti učenika odvija se pod uticajima porodice, škole, vršnjačkih grupa, aktivnosti u slobodnom vremenu, masovnih medija, interneta, uže i šire društvene sredine. I u tom procesu moralnog formiranja posebno mjesto u školskom ambijentu ima nastava, kako u usvajanju moralnih saznanja, tako i u formiranju moralnih uvjerenja i moralnog ponašanja. Takvo moralno dejstvo nastave otežavaju protivriječne promjene, pa i poremećaji moralnih vrijednosti u našem društvu koje je u tranziciji od totalitarnog ka demokratskom. Moguće je, ipak, kritički sagledavati i upoređivati moralno vaspitanje i razvoj učenika u nastavi tradicionalne i savremene škole.

Strani i naši naučnici objavili su mnogo veći broj radova o moralnom razvoju ličnosti učenika nego o doprinosu nastave tom procesu.

Ispitujući moralnu razvijenost učenika sedmog razreda osnovne škole (Ilić, 2013), utvrdili smo pozitivan uticaj analize književnih tekstova na procjenu karaktera. Identifikovali smo prosječne rezultate učenika u rješavanju zadataka suđenja u socijalnim situacijama, što je vjerovatno posljedica pozitivnog transfernog dejstva nastavnog rada na kognitivno-moralni razvoj mladih.

Branka Kovačević (2012) u interesantnom eksperimentalnom naučnom istraživanju ustanovila je pozitivan uticaj interaktivne nastave književnosti na formiranje moralne autonomije učenika završnih razreda osnovne škole koja se ispoljavala u njihovim mogućnostima: 1. kritičkog i samostalnog moralnog rasuđivanja, 2. suđenja u moralnim situacijama, 3. razvijenost sef-koncepta, 4. empatičkog reagovanja i 5. altruističkog djelovanja.

Vaspitanje i moralni razvoj ličnosti učenika u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi imaju sličnosti, kao što su:

- oslanjanje moralnog formiranja ličnosti na njen kognitivni razvoj, te moralnog vaspitanja na intelektualno vaspitanje;
- povezanost intelektualnog vaspitanja sa ostalim komponentama jedinstvenog vaspitnog procesa (intelektualnim, radnim, emocionalnim, građanskim...);
- uvjerenost u implicitnu moralnu vaspitljivost nastavnih sadržaja, itd.

Veći je broj razlika između moralnog vaspitanja u tradicionalnoj i savremenoj (inovativnoj) nastavi:

1. Moralno vaspitanje u tradicionalnoj nastavi ima drugačiju intelektualnu osnovu nego u savremenoj (inovativnoj) nastavi. Tradicionalna nastava usmjerena je uglavnom na predavačko „prenošenje“ programskih sadržaja, pritiske na učenike da ih nauče i da sa izdvojenim vaspitnim elementima usklade svoja uvjerenja u mirnoj atmosferi i disciplini. Očekuje se da se učenici konformiraju sa unaprijed postavljenim normama ponašanja. U inovativnoj nastavi savremene škole učenici usvajaju programske sadržaje misaonom, konstruktivno-kritičkom procjenom, otkrivajućim učenjem, refleksijom i razmjenom iskustava, zauzimanjem i odbranom svog stava, interakcijom, nenasilnom komunikacijom, istraživanjem, stvaralaštvom, tj. slobod-

nim upravljanjem sopstvenim znanjima, umijećima i sposobnostima, uz poštovanje pravila ponašanja u čijem formulisanju su ravnopravno učestvovali. Takvo nastavno okruženje usmjereno je prema procesima razvoja ličnosti učenika – njegovom samopoimanju (self konceptu), marljivosti, iskrenosti, empatičnosti, solidarnosti, mirnom rješavanju nesporazuma, pravednosti, odgovornosti, kreativnosti, pozitivnih emocija, tolerancije i ostalih osobina i potencijala, nakon nonkonformistički inspirisane, produktivne i moralno razvijene socijalne kompetentne ličnosti.

2. U tradicionalnoj nastavi česte su situacije u kojima učenici ispoljavaju egoistički individualizam, takmičarski angažman, netrpeljivost, verbalno i neverbalno nasilje u nedovoljno integrisanom odjeljenskom kolektivu. Pojedinci su suprotstavljeni ne samo drugim učenicima, već i nastavnicima. Time se podržava lukavstvo, neiskrenost, nedosljednost, destrukcija, konfliktnost i ostala negativna obilježja. U inovativnoj nastavi nisu zapostavljeni saradničko rješavanje problema, samostalno i interaktivno sticanje razvojno-stimulativnih znanja i umijanja podržano inventivnim poučavanjem čiji se kvalitet stalno poboljšava, te preferiranje partnerskih, ravnopravnih i demokratskih odnosa između učenika i nastavnika u sve češćim procesima odlučivanja o bitnim pitanjima nastave, što doprinosi formiranju socijalno zrele, intelektualno smjele, emocionalno stabilne, samostalne, samoaktualizovane, demokratske, humanizovane i autentične ličnosti učenika.

3. U tradicionalnoj nastavi učenicima se uglavnom nude nepromjenjive spoznaje, uobličene interpretacije, formirani stavovi, kruta pravila i disciplinovanje, što sputava njihovu radoznalost, misaonu angažovanost, inventivnost i kooperativnost, a podržava podaništvo, poltronstvo, rigidnost i pasivnost. Razvojno-stimulativna inovativna nastava pretežno podstiče otkrivalačko i kritičko mišljenje, nezavisno i altruističko ponašanje učenika, najčešće mirno rješavanje nesporazuma i sukoba, ispunjavanja odgovornosti, pravedno postupaње, samokontrolu, razumijevanje i toleranciju različitosti, patriotizam i multietičnost i ostala pozitivna svojstva socijalizovanog jedinstvenog individualiteta, odnosno emancipovane ličnosti u savremenim društvenim okolnostima (Ilić, 2020).

## Ostale komponente vaspitanja i razvoja učenika u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi

Ostalim povezanim komponentama vaspitanja i razvoja učenika (fizičkom, emocionalnom, radnom, estetskom, ekološkom, građanskom...) posvećuje se više vremena, prostora i pažnje u inovativnoj nego u tradicionalnoj nastavi.

U tradicionalnoj nastavi učenici učestvuju u *fizičkom vaspitanju* u okviru istoimenog nastavnog predmeta jedan do dva puta nedjeljno na času (ili blok času) u sali za fizičko vaspitanje, na igralištu i u rijetko organizovanim sportskim takmičenjima. Pored toga, u inovativnoj nastavi u više navrata svakodnevno se organizuju raznovrsne rekreativno-sportske aktivnosti (gimnastičke, ritmičke, trenažne...) u raznolikim sportskim objektima. To su povoljniji uslovi za fizički rast, njegovanje zdravlja, povećanje fizičke kondicije, jačanje navike i potreba za fizičku kulturu.

Poznato je da je tradicionalna nastava uglavnom intelektualistički usmjerena. U takvoj nastavi uglavnom je zapostavljeno *emocionalno vaspitanje* učenika. U inovativnoj nastavi u integrisanim aktivnostima sve češće se stimuliše razvoj kognitivne (razumske), socijalne (interpersonalne) i emocionalne (afektivne) inteligencije. „U raznovrsnim situacijama iskustvenog i interaktivnog učenja, zabave i stvaralaštva vaspitači (nastavnici) podržavaju učenike, ne samo u otkrivanju znanja, usavršavanju umijeća, već i u prepoznavanju, ispoljavanju i vrednovanju pozitivnih emocija (oduševljenja, radosti, empatije, saosjećanja...), u refleksivnoj regulaciji osjećanja (kontrole burnih osjećanja koja su prepreka prijatnom raspoloženju, samopoštovanju i komunikaciji...) i u razvoju drugih emocionalnih sposobnosti neophodnih u umijeću življenja i održavanju međuljudskih odnosa” (Ilić, 2020: 86-87).

*Radno vaspitanje* u tradicionalnoj nastavi ostvaruje se uglavnom u okviru određenih predmeta (tehničko obrazovanje, osnovi tehnike i proizvodnje, stručno-praktične nastave u srednjim školama) u vannastavnim aktivnostima (sekcijama i klubovima radno-tehničkog usmjerenja...) čiji se broj i obim pretežno smanjuje. „Mnogobrojnije su, raznovrsnije i programski djelotvornije radnovaspitne aktivnosti (proizvodne, multimedijске, uslužne, politehničke, kulturološke, primjenjeno-umjetničke, informatičke, upravno-administrativne...) učenika u savremenoj nastavi“ (Ilić, 2020: 87). Neposredni

aktivizam učenika ostvaruje se u teorijskoj nastavi u školskim prostorima, što omogućuje sticanje transferabilnijih umjeća, sposobnosti i drugih opštih i uže stručnih kompetencija mladih koje u sve većoj mjeri odgovaraju informatizovanim i intelektualizovanim zahtjevima tržišta rada savremene i dolazeće učeće civilizacije.

*Estetsko vaspitanje* učenika u tradicionalnoj nastavi realizuje se u okviru nastave umjetničkih predmeta (književnosti, likovne i muzičke kulture...) u kulturno-umjetničkim sekcijama (hor, orkestar, dramska, recitatorska, literarna, ritmička sekcija...) i u programima kulturno-javne djelatnosti. „Osim takvih mogućnosti, učenici u inovativnoj nastavi češće su u prilici da zadovoljavaju svoja estetska interesovanja u praktičnoj primjeni znanja, umjeća i stvaralačkih sposobnosti (ukrašavanje upotrebnih predmeta, komponovanje i izvođenje muzike, izložbe likovnih ostvarenja, uređivanje enterijera), čime se intenzivnije osposobljavaju za percipiranje, doživljavanje, evaluaciju i stvaranje lijepog” (Ilić, 2020: 87).

*Ekološko vaspitanje* djece i mladih zastupljeno je u tradicionalnoj nastavi u okviru određenih predmeta (ekologije, poznavanja prirode, biologije, geografije...) i povremenih ekoloških akcija u školskom okruženju. Pored toga, u inovativnoj nastavi učenici češće primjenjuju ekološka znanja u okviru organizovanih aktivnosti uređivanja i zaštite školske sredine, njenog lokalnog i šireg prirodnog okruženja. „Podstiče se i njihovo uključivanje u programe ekoloških pokreta u kojima se ne stiču samo ekološka saznanja, vještine i navike, već se formira i ekološka svijest i efikasno ekološko ponašanje i djelovanje” (Ilić, 2020: 87).

*Građansko vaspitanje* i obrazovanje u tradicionalnoj nastavi u društvima u tranziciji (kakvo je i naše) je u fazi koncipiranja, uvođenja i početnih iskustava. Praćeno je nerazumijevanjem, potcjenjivanjem i sučeljavanjem entuzijazma i otpora. Ostvaruje se u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava (Vaspitanje za demokratiju, Građansko obrazovanje...), što je većinom obavezan a u pojedinim državama okruženja izborni ili fakultativni predmet, rijetko kada u nastavi društvenih predmeta i vannastavnoj aktivnosti (u projektu „Ja građanin“). Sticanje građanskih znanja, razvijanje kognitivnih i participativnih vještina i sposobnosti, te internalizacija građanskih vrlina u savremenoj osnovnoj i srednjoj školi ostvaruje se u interaktivnoj nastavi obaveznog predmeta „Demokratija i ljudska prava“ (Građansko obrazova-

nje...) u svim razredima osnovne škole, u okviru programa vaspitnog rada odjeljenske zajednice, u svim nastavnim predmetima („kroskurikularno“), u istraživačkom projektu „Ja građanin“ i u učešću učenika u aktivnostima njihovih organizacija i zajednica i u radu stručnih organa škole kada se razmatraju pitanja od njihovog interesa, kao i u odlučivanju o bitnim pitanjima nastave i cjelokupne vaspitno-obrazovne djelatnosti. „Time se u sve većoj mjeri podstiče i podržava formiranje informisanog, kompetentnog, angažovanog i odgovornog (idealnog) građanina demokratskog društva čijem prosperitetu kontinuirano doprinosi” (Ilić, 2020: 88).

Respektujući određena učenja, teorije i istraživanja možemo zaključiti da u vaspitnom procesu tradicionalne nastave dominira tip učenja učiti *znati*, tj. razvijanje sposobnosti memorisanja već uobličenih statičnih uglavnom knjiških, dekontekstualizovanih i nedovoljno transferabilnih znanja, čije je obilježje uglavnom akademsko-enciklopedijska sistematičnost. Vaspitni dinamizmi, tokovi i procesi u savremenoj nastavi sadrže refleksivno i konstruktivno-kritičko usvajanje trajnije vrijednih egzemplarnih i transferabilnih znanja. „Pored takvih kvaliteta učenja *znati* u vaspitni proces inovativne nastave sve češće su međuzavisno i funkcionalno inkorporirani učenje učenja i produktivni, transferabilni i emancipatorski tipovi učenja, kao što su učiti: 1. živjeti, 2. biti, 3. vrednovati, 4. vjerovati i 5. činiti” (Ilić, 2020: 88).

Intencija kompleksnog i deskolarizovanog vaspitnog procesa u inovativnoj nastavi je češća programski i aktivizacijski prikladna integracija svih šest pomenutih tipova učenja, podržanog inspirativnim, inkluzivnim i responsibilnim poučavanjem. Tako učeći, učenik nije u situacijama da pretežno sluša, čita i reprodukuje, već sve češće posmatra, razmišlja, otkriva, kreira, govori, simulira, provjerava, argumentuje, eksperimentira, primjenjuje, prezentuje, želi, osjeća, djeluje itd.

Za razliku od skolarizovanog, verbalističkog, formalističkog, od života i rada udaljenog i otuđenog vaspitanja u tradicionalnoj nastavi, „u osebnom vaspitnom procesu u inovativnoj nastavi povezani su svih šest pomenutih tipova učenja, komplementarno poučavanje, očiglednost i apstrakcija, simbolizacija i generalizacija, enkulturacija – akulturacija – interkulturacija, identifikacija, socijalizacija, interiorizacija, internalizacija, individualizacija, personalizacija, afirmacija, samoaktualizacija, čime se od biološkog bića sa naslijeđenim dispozicijama razvija jedinstveno, humanizovano i emancipo-

vano ljudsko biće učenika do njegovog ličnog maksimuma, sa integralno povezanim kognitivnim, afektivnim i socijalno-moralnim svojstvima nastalih pod dejstvom prožetih procesa i dinamizama intelektualnog (kritičko-kreativnog), moralnog, estetskog, radnog, fizičkog, emocionalnog, ekološkog, građanskog... vaspitanja u nastavi” (Ilić, 2020: 89).

### **Paradigmatsko-teorijska zasnovanost tipova i sistema inovativno-razvijajuće nastave**

U sistemima, modelima i varijantama inovativne nastave utemeljenim implicate i/ili eksplicite na novim opštim, posebnim i pojedinačnim didaktičkim paradigmatama istovremeno se ostvaruje međuzavisan obrazovno-vaspitni proces i u manjem ili većem stepenu stimulise i podržava razvoj psihofizičkih potencijala učenika.

Polazeći od savremenih multidisciplinarnih saznanja, većina didaktičara, psihologa i pedagoga identifikuje i razmatra neke od četiri ključne didaktičke paradigme – konzervativnu, racionalističku, fenomenološku i konstruktivističku. Na tim paradigmatama zasnivaju se dominirajući tipovi, koncepcije, sistemi i modeli nastave. Rudakova razlikuje i rasvjetljava četiri tipa nastave – dogmatskog, objašnjavalačkog-reproduktivnog, razvijajućeg i ličnosno-orijentisanog tipa (Рудакова, 2005). Prema naučnim dometima i rasponima u rješavanju teorijskih i praktičnih pitanja odnosa nastave i razvoja učenika dajemo sljedeću klasifikaciju didaktičkih paradigmi:

1. Opšte didaktičke paradigme:
  - a) Nove: konstruktivistička, fenomenološka i
  - b) Stare: konzervativna, racionalistička.
2. Posebne didaktičke paradigme:
  - a) Paradigme sistema (modela i varijanti) tradicionalne nastave i
  - b) Posebne didaktičke paradigme novih i inovativnih sistema nastave.
3. Pojedinačne didaktičke paradigme
  - a) Paradigme u rješavanju konkretnih pitanja tradicionalne nastave i
  - b) Paradigme u rješavanju konkretnih problema inovativne nastave.

U središtu konzervativne didaktičke paradigme su: ideja znanja i zahtjevi za standardima znanja. Ova paradigma je teorijska osnova nastave dogmatskog i objašnjavačačko-reproduktivnog tipa (predstavnik Džerom Bruner). Protagonisti tih tipova nastave pedagozi, didaktičari, klasici (Herbart, Pestaloci, Lok, Ruso, Komenski, Bakić) u osnovi svojih koncepcija nastave imali su konzervativnu didaktičku paradigmu. Njihova klasična didaktika poučavanja teorijska je osnova sistema tradicionalne nastave, koja ne može intenzivirati razvoj kognitivnih, afektivnih, psihomotornih, socijalizacijsko-moralnih i duhovnih potencijala učenika.

Racionalističku didaktičku paradigmu didaktičari i nastavnici respektovali su u XIX i XX vijeku. Racionalistička didaktička paradigma sadrži centralnu ideju učeće djelatnosti, logiku procesa učenja potčinjenu zakoni-ma prelaska od reproduktivne ka tvoračkoj aktivnosti, čiji je ishod: struktura, sazajna aktivnost (predstavnici Galjperin, Pijaže, Blum i njihovi sljedbenici). „Njenim uvažavanjem, teoretičari, istraživači i nastavnici rješavaju izazove u misaonom aktiviranju učenika tj. unapređivanju intelektualnog vaspitanja. Izazovi u društveno-moralnom, građanskom, psihomotornom, estetskom, emocionalnom vaspitanju) nisu mogli biti prevazilaženi na temelju racionalističke paradigme” (Ilić, 2018: 89).

Prema konstruktivističkoj didaktičkoj paradigmi učenik ne usvaja pasivno gotova znanja, već ih stvara, konstruiše (protagonisti teorije razvijajuće nastave i postmoderne didaktike). U prvom planu je aktivno i unutrašnje motivisano učenje (a ne poučavanje) u prevladavanju didaktičko-metodičkih izazova u povećavanju efikasnosti savremene nastave. „Djelotvornim poučavanjem definišu se ishodi, produktivni zadaci inovativne nastave, obezbjeđuju stimulatívni mediji, okruženje i podrška, za što su neophodni adekvatno obrazovanje nastavnika i njihov stalni profesionalni razvoj” (Ilić, 2018: 90).

U fokusu fenomenološke didaktičke paradigme su koncepti: glavna ideja je integracija aktivnosti u razvoju ličnosti, ličnosno orijentisano obrazovanje; znanje i aktivnosti neophodne za samorazvoj, vjeru, ubjeđenje i strukturne opredijeljenosti, a nastavnik je stvaralačka ličnost (S. Frojd – teorija konflikata, ličnosti; Vigotski – ideja ličnosti, kulture, razvijajuće nastave) Hutorski – humanistička ličnosno orijentisana nastava; Rudakova – didaktičke paradigme i tipovi nastave...). Respektovanjem ove nove didaktičke

paradigme moguće je projektovati ostvarivanje personalističkog i emancipatorskog učenja i inspirativnog poučavanja u inovativnoj razvijajućoj nastavi ličnosno-orijentisanog tipa u kojoj bi se razvijali svi potencijali učenika.

Na posebnim starim didaktičkim paradigmatama zasnovane su teorijske postavke sistema tradicionalne (predavačke i predavačko-prikazivačke) nastave. U duhu su konzervativne didaktičke paradigme, najčešće nije plodotvorna njihova primjena u intenziviranju razvoja učenika.

Respektovanje didaktičkih postavki određenih tipova nastave implicira različite mogućnosti intenziviranja razvoja svih potencijala ličnosti učenika. Rudakova (2005) razlikuje sljedeća četiri tipa nastave:

1. nastava dogmatskog tipa,
2. nastava objašnjavačko-reproduktivnog tipa,
3. nastava razvijajućeg tipa,
4. nastava ličnosno-orijentisanog tipa.

Didaktičke osnove tih tipova nastave i njihovo ostvarivanje u obrazovno-vaspitnom procesu ne razlikuju se samo po tokovima i ishodima, već i po mogućnostima stimulisanja razvoja određenih aspekata ličnosti učenika.

U didaktici i nastavi dogmatskog i objašnjavačko-reproduktivnog tipa, zasnovanoj na konzervativnoj didaktičkoj paradigmi, dominiraju zahtjevi da učenici prihvate unaprijed oblikovane informacije, zaključke, pravila i druga saznanja, a od nastavnika da ih predavačko-prikazivački prezentuje. Tako se sputavaju misaono-kritičke, otkrivalačke i stvaralačke aktivnosti učenika.

Didaktika i nastava razvijajućeg tipa, utemeljena na konstruktivističkoj paradigmi, ima drugačiju psihološko-logičku osnovu u okviru koje se prednost daje podsticanju zapažanja pojava i analiziranja uzročno-posljedičnih veza, mišljenja, otkrivanja i generalizacija u zoni narednog (u početku bliskog) razvoja učenika, čime se proširuju mogućnosti intenzivnijeg razvoja učenika, kao i komplementarne inventivnosti nastavnika.

Didaktika i nastava ličnosno-orijentisanog tipa, zasnovana na fenomenološkoj paradigmi, u najvećoj mjeri stavljaju u fokus individualnost svakog pojedinog učenika, sa svim njegovim potencijalima, životnim pozicijama, saznajnim i tvoračkim potencijalima načina učenja i poučavanja i izvora informisanja, čime se ne uvećavaju samo njegova obrazovna postignuća i kog-

nitivni kapaciteti, već se internalizuju specifične emocionalno-voljne dimenzije i etičko-humanističke vrijednosti do pojedinačnih maksimalno mogućih personaliteta. Obrazovno-vaspitni proces usklađen je sa unutrašnjim specifičnostima razvitka i ličnosti svakog učenika, a ne po spoljašnjim i nametnutim jednoobraznim zahtjevima programa, školskih pravila i nastavnika. „Kada se uvažavaju prirodne, ličnosne i individualne osobenosti učenika pri projektovanju, ostvarivanju i dijagnostici obrazovnog procesa koji utiče na njegove sposobnosti i vrijednosti, to govori o humanističkoj ličnosno orijentisanoj nastavi“ (Хуторској, 2004: 258). U rasponima takve didaktike i nastave izmijenjena je uloga nastavnika. Njegova uloga „nije u predavanju znanja, vještina, navika, već u organizaciji stimulativne obrazovne sredine, nastave u kojoj se učenik oslanja na ličnosni potencijal i odgovarajuću tehnologiju obrazovanja“ (Рудакова, 2005: 8-9).

Respektovanje posebnih paradigmi inovativno-razvijajućih nastavnih sistema omogućuje njihovo eksperimentalno i ogledno izvođenje u stimulisanju razvoja učenika, ali teškoće nastaju u diseminaciji. Dalja primjena u tekućoj nastavnoj praksi uglavnom zavise od ličnog entuzijazma nastavnika.

Uvažavanje pojedinačnih didaktičkih paradigmi najčešće je uslovljeno recepcijom komplementarnih opštih i posebnih novih didaktičkih paradigmi u prevazilaženju prepreka u pripremanju i izvođenju inovativno-razvijajuće nastave u okviru pojedinih nastavnih sistema.

Teorije materijalnog obrazovanja preferiraju sticanje u nastavi što veće količine činjeničkog znanja, a zapostavljaju razvoj učeničkih psihofizičkih potencijala (funkcija), pa njihove postavke ne mogu biti podrška u utemeljivanju razvoja psihofizičkih potencijala učenika.

Prema teoriji formalnog obrazovanja „smisao nastave nije u zapamćivanju što veće količine činjenica, već u razvoju psihofizičkih sposobnosti i umijeća učenika. A, to je moguće raznolikim aktivnostima učenika podržavanog od kreativnog nastavnika“ (Ilić, 2015: 648). U okviru ove teorije moguće je razmatrati mogućnosti kognitivnog i psihofizičkog razvoja učenika, ali ne i postizanja balansa sa ostalim aspektima razvoja učenika.

U izboru polazišta za koncipiranje inovativno-razvijajućih sistema nastave usmjerenih na razvoj kognitivnih potencijala, društveno-građanskih kompetencija i sposobnosti cjeloživotnog učenja učenika, mogu biti vrlo instruktivne posebne savremene didaktičke teorije, kao što su: Klafkijeva

kritičko-konstruktivna teorija, Vinkelova kritičko-komunikativna teorija, teorija Berlinske škole, teorija kurikuluma Kristine Meler, te teorije razvijajuće nastave.

Teorija razvijajuće nastave najpotpunije elaborira međuzavisan odnos nastave i psihofizičkog razvoja učenika, intenzivan aktivitet učenika u zoni bliskog razvoja podržanog od kompetentnog i inventivnog nastavnika.

Zajednička obilježja tih didaktičkih teorija su što učenika stavljaju u centar nastave, što predviđaju njihove mogućnosti da partnerski i odgovorno suodlučuju sa nastavnikom o ciljevima i razvijajućim aktivnostima u nastavi, u kritičkoj analizi nastave, uz samoodređenje, solidarnost, suosjećanje, sporazumijevanje, kooperaciju, interakciju, autonomiju, transparentnost i emancipaciju, te što je nastavnik nezavisan od didaktičkog dogmatizma i što mu se proširuju mogućnosti dijagnostičkog, savjetodavnog, inovativnog i fleksibilnog, a time i slobodnijeg profesionalnog angažovanja (Ilić, 2015).

Na realizaciji pojedinačnih didaktičkih paradigmi (postavki) zasnivaju se međuzavisna obilježja nastavnih sistema. Prema tim obilježjima razlikujemo sisteme: tradicionalne nastave (predavačka, predavačko-prikazivačka nastava) i sisteme inovativne nastave (heuristička, programirana, kompjuterizovana, egzemplarna, individualizovana, problemska, integrisana, interaktivna, recepciona, vitagena, kontekstualna, mentorska, autodidaktički rad). Ta klasifikacija zadovoljava i kritički nivo ili stepen u kome je omogućen razvoj svih psihofizičkih potencijala učenika u okvirima nastavnog sistema.

U sistemima nedovoljno razvijajuće tradicionalne nastave preovlađuju ograničenje ili sputavanja učesnika nastave. „Učenik je pretežno objekat uticaja, ekstrinzički je motivisan i reprodukuje programske sadržaje. Nastavnik poučava ili inspiriše učenika, vodeći ga upravljajući njegovim aktivnostima prema kanonima klasičke metodike vaspitnog rada. Takva obilježja ograničavaju aktivnosti učenika i angažman nastavnika i sputavaju njihove odnose i komunikacije“ (Ilić, 2015: 660).

Učenje i poučavanje u inovativnim nastavnim sistemima pretežno su oslobađajući, jer je učenik uglavnom subjekt nastave, unutrašnje (intrinzički) motivisan, najčešće samostalno uči (samoinstruiše se), samovodeći se (samoupravljajući), povremeno interaktivno učeći i produktivno radeći. Nastavnik inventivno priprema, fleksibilno i kreativno organizuje nastavu u čijem centru je učenje i stvaralaštvo učenika, te je njegovo angažovanje najče-

šće istraživačko, osmišljavano metodologijom naučnog rada. „Dakle, u navedenim i drugim nastavnim sistemima povećava se nivo slobode učenika i nastavnika, što je društveno značajno i pedagoški djelotvorno“ (Ilić, 2015: 660). Zato je obuka za didaktički utemeljenu primjenu efikasnih razvojno-inovativnih nastavnih sistema nezaobilazna u studijskim programima na nastavničkim fakultetima i u planovima profesionalnog razvoja nastavnika.

## Zaključak

Međuzavisan odnos između nastave (obučavanja) i razvoja (zrenja) učenika izražen je u naučnoj hipotezi poznatog ruskog psihologa Vigotskog. Prema toj hipotezi psihofizički razvoj treba da dostigne određeni stepen zrelosti da bi dijete moglo da bude uključeno u nastavu, tj. razvoj omogućuje nastavu. Ali, i obrnuto, nastava stimuliše razvoj kognitivnih i drugih potencijala učenika.

Polazeći od učenja Vigotskog, njegovi sljedbenici koncipirali su teoriju razvijajuće nastave. Ta teorija verifikovana je u nastavi na mlađem školskom uzrastu učenika (u tzv. razrednoj nastavi). Primjenom materijala za produktivno učenje pripremljenom na principima teorije razvijajuće nastave u višegodišnjem eksperimentu istraživačkog tima Zankova ustanovljen je napredak u razvoju empirijskog mišljenja učenika. Sadržaji i načini otkrivačkog rada bili su na višem stepenu složenosti u eksperimentu istraživačkog kolektiva Eljkonin-Davidova i pozitivno su uticali na razvoj teorijskog mišljenja. Rezultati tih eksperimenata i danas inspirišu naučna razmatranja, istraživanja i inoviranja nastave i obrazovanja, pa i unapređivanja procesa vaspitanja.

U većini naučno-teorijskih proučavanja i empirijskih istraživanja utvrđeni su značajno veći obrazovno-vaspitni efekti razvijajuće nastave zasnovane na konstruktivističkoj didaktičkoj paradigmi i postavkama savremenih didaktičkih teorija u odnosu na nastavu dogmatskog tipa fundiranoj na fenomenološkoj paradigmi i nastave ličnosno orijentisanog tipa, utemeljenoj na konzervativnoj didaktičkoj paradigmi.

Rezultati komparativno-teorijskih analiza akcionih i eksplorativnih istraživanja ukazuju da su djelotvorniji sistemi i modeli inovativno-razvijaju-

će nego predavačko-prikazivačke nastave u svim komponentama (ili aspektima) vaspitanja ličnosti učenika (intelektualnog, moralnog, radnog, ekološkog, estetskog...). Za razliku od tradicionalne nastave, u inovativno-razvijajućoj nastavi intrinzički motivisan učenik češće uči konstruktivističko-tvorački, otkrivalački, iskustveno, kooperativno, produktivno, u prijatnoj atmosferi i subjekatsko-emancipatorskoj poziciji, podržan individualizovanim i personalizovanim poučavanjem i pozitivnim stimulisanjem ne samo u zoni aktuelnog, nego i u zoni bliskog misaono-kritičkog, stvaralačkog, emocionalnog, psihomotornog, estetsko-umjetničkog i voljno-moralnog razvoja.

Uspostavljanje stimulativnog odnosa između nastave i psihofizičkog razvoja nezaobilazna je tematika u okvirima studija na nastavničkim fakultetima i u programima stalnog profesionalnog razvoja nastavnika i stručnih saradnika.

## Literatura

- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У зборнику „Сазнање и настава“. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитање даровитих*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Ђорђевић, Б. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Изобранные педагогические труды*. Москва.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер.
- Илић, М. (1997). Стваралачка participација студената у наставно-научном процесу. Ванја Лука: *Актуелности*, br. 2.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Илић, М. (2013). Васпитање у настави традиционалне и савремене школе. Зборник *Васпитни рад школе и наставника у савременим друштвеним условима* (стр. 1–36). Београд: САО.

- Илић, М. (2015). Дидактичко-методичка обилежја и ефекти учења и поучавања у ефективној настави“. *Учење и настава* 2, 221–236. Београд: „Клет“.
- Илић, М. (2018). Нове дидактичке парадигме и изазови наставника. *Зборник „Наука и стварност“*, Пале: 85-96.
- Плић, М. (2020). *Didaktika*. Ванја Лука: Filozofski fakultet.
- Леонтјев, А. Н.(1965). *О формированији способностей*. Москва: «Вопросы психологии“ №0.
- Лернер, И. Ј. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Издательства "Педагогика".
- Менчинская, Н. А. (1989). *Проблемы учения умственного развития школьников*. Москва.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс“.
- Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55 (2), 109–121.
- Vasiljević, D., Vilotjević, N. i Vilotjević. G. (2014). Comparison of the model of Elkonin and Davidi and model Zankov. *Didactica slovenica - Pedagoška obzorja*, 29 (2), 18–32.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dječija psihologija*. Sabrana djela IV. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Занков, Л. В. (1990). *Избранные педагогические труды*. Москва.

**Mile Ilic**

## RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING AND STUDENT DEVELOPMENT

### Summary

*The paper comprehensively analyses the relationship between teaching (training) and student development (maturing) within the context of the following psychological theories: cognitive theory, identical elements theory,*

*and socio-cultural theory, with special emphasis on the significance of cognitive theory and research aimed at discovering principles of intellectual (cognitive) development of children and the young according to pre-determined steps. In addition, the author highlights Vigotsky's hypothesis on interdependence of teaching and student development, as well as the starting point in conceiving the developing teaching theory. In doing so, the author explicates values, similarities, differences, and scholarly and practical implications of experimental valorization of the developing teaching theory in the projects conducted by Zankov's research team (development of students' empirical thinking) and by Elkonin-Davydov (focused on development of critical thinking). Finally, the author compares trends and outcomes of moral education and of student development (intellectual, moral, and other components) in traditional teaching with those in innovative-developing teaching, presenting the level of foundation of types and systems of teaching in paradigms and theory.*

**Key words:** *developing teaching theory, cognitive theory, experiments, didactic theory and paradigm, student development (maturing), types and systems of teaching.*

**Миле Илић**

## СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА

### Резюме

*В настоящей работе подробнее проанализированы соотношения между обучением и развитием (зрелостью) ученика в рамках психологических теорий: когнитивной, теории идентичных элементов и социокультурной теории. Подчеркнута важность когнитивной теории, а также исследований закономерностей интеллектуального (умного) развития детей и подростков согласно утвержденным этапам. Автором выяснена гипотеза Выготского о взаимозависимости между обучением и развитием ученика, а также основных принципов концепиро-*

вания теории развивающего обучения. В работе объяснены преимущества, сходства, различия, научные и практические импликации экспериментального оценивания теории развивающего обучения в рамках проектах исследовательской группы Закова (работавшей над развитием эмпирического мышления учеников) и коллектива под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (направленного на развитие теоретического мышления). Автором дано сравнение течений с результатами воспитания и развития учеников (интеллектуального, морального и других компонентов воспитания) в рамках традиционного и инновационного развивающего обучения. Также показана парадигматическо-теоретическая обоснованность типов и систем обучения.

**Ключевые слова:** теория развивающего обучения, когнитивная теория, эксперименты, дидактическая теория и парадигма, развитие (зрелость) ученика, типы и системы обучения.

