

Amir Pušina

PRAKTIČNO MIŠLJENJE I NASTAVA: JEDNO PSIHOLOGIJSKO VIĐENJE

U radu se govori o jednom psihologijskom viđenju praktičnog mišljenja kao primjene ideja i znanja u konkretnim situacijama, poteškoćama koje se tada mogu javiti i određenim načinima njihovog prevazilaženja. Iz vizure Teorije uspješne inteligencije o potrebi i mogućnostima pedagoškog djelovanja na uravnoteženi razvoj i korištenje ljudskih analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti, opisuje se i ukratko pojašnjava 19 najčešćih prepreka u poticanju razvoja praktičnog mišljenja, poglavito u procesu nastave, počev od pomanjkanja motivacije do previše ili premalo samopouzdanja. Ove zapreke, prije bi se reklo odgojno-obrazovni izazovi pitanja i neki od ponuđenih odgovora, naglašavajući potrebu konstantne analize i diskusije pobrojanih zapreka putem različitih nastavnih aktivnosti, mogu biti poticaji na putu kompleksnijeg promišljanja i jasnije didaktičko-metodičke elaboracije poticanja praktičnih sposobnosti svih direktnih sudionika nastave.

Ključne riječi: *nastava, praktično mišljenje, uspješna inteligencija*

UVOD

Praktično mišljenje Sternberg i Grigorenko (2000: 57) određuju kao sposobnost prevođenja teorije u praksu i apstraktnih ideja u praktičnu realizaciju. Tako, npr., kreativne osobe koriste svoje praktične sposobnosti kako bi ubijedili druge u vrijednost kako vlastitih, tako i ideja drugih ljudi. Govoreći o nastavi kao planskom, organiziranom odgojno-obrazovnom djelovanju, učenju i poučavanju pojedinca (Muminović, 2013), praktične sposobnosti ogleдалe bi se u umješnosti primjene naučenog znanja, npr. neke matematičke formule u rješavanju jednog konkretnog matematičkog problema. U ovome radu cilj je temeljem jednog specifičnog teorijskog okvira o ljudskim sposobnostima – Teorije uspješne inteligencije (engl. Theory of Successful Intelligence, Sternberg, 1999a,b) – opisati i u glavnim crtama

pojasniti zbog čega često, naročito u školi, konvencionalno inteligentni učenici, a i učitelji,¹ ne uspijevaju u primjeni teorijskog, školskog znanja u praksi. Riječ je o raznolikim poteškoćama preprekama koje stoje na putu poticanja (razvoja) praktične inteligencije i koje u odgojno-obrazovnom smislu mogu biti snažan heuristik, orijentir i izazov.

USPJEŠNA INTELIGENCIJA – IZAZOV NASTAVI?

Teorija o uspješnoj inteligenciji, kao jedan od prominentnijih kognitivno-kontekstualnih pristupa ljudskim sposobnostima/raznolikostima, govori o potrebi i mogućnostima uravnoteženog poticanja analitičkih, praktičnih i kreativnih ljudskih sposobnosti, osobito u školi. Kao okvir za promatranje praktičnih sposobnosti, ova teorija odabrana je prema jasno definiranim kriterijima – konceptualnoj i pojmovnoj obuhvatnosti, koherentnosti i provjerljivosti, empirijskoj provjeri različitih aspekata konstruktne valjanosti, širokim potencijalima heurističke, osobito pedagoške i didaktičko-metodičke generativnosti (Radonjić, 1981, 1985; Sternberg, 1997; Sternberg i Grigorenko, 2003). Uvidjevši kako dotadašnja, pretežno usko psihometrijski promatrana određenja/teorije ljudske inteligencije nisu dostatna za razumijevanje/poticanje raznolikosti ljudskih intelektualnih potencijala, Sternberg (1985, 1999a, 2000) temeljem svoje Triarhičke teorije inteligencije (engl. Triarchic theory of intelligence) razvija i uspješno empirijski, u školskim uvjetima, testira Teoriju uspješne inteligencije definirajući je slijedećim postulatima: (1) inteligencija nije jedna jedinstvena sposobnost nego skup analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti u dinamičkom, konfluentnom, sinergijskom, djelomice kompenzacijskom odnosu, koje pojedincu omogućuju uspjeh kako u školi, tako i životu generalno, kako god taj uspjeh osoba definirala; (2) uspjeh je određen sociokulturalnim kontekstom ličnim i/ili društvenim standardima i očekivanjima, a ne apstraktno; (3) sposobnost uvida u vlastite snage i načine/mogućnosti njihove maksimalne eksploatacije – svako je dobar za nešto; (4) sposobnost uočavanja vlastitih slabosti kako bi se kompenzirale, korigirale, radilo na njima – niko nije dobar u svemu; (5) sposobnost ličnosti u adaptaciji,

¹ Termini učitelj i učiteljica koristit će se za stručnjake koji direktno učestvuju – poučavaju u nastavnom procesu bez obzira na nivoe obrazovanja (predškolsko, osnovno, srednje, visoko). Isto se odnosi i na one koje se poučava – učenice i učenike. Rodna ravnopravnost osigurana je variranjem, gdje je ipak vođeno računa o stilu pisanja i kontekstu.

oblikovanju i izboru okruženja u kojima će, fleksibilnošću mišljenja i/ili ponašanja, funkcionirati na proaktivan, kreativan način, ili biranje potpuno novih okružja za koje očekuje da će biti više ohrabrujuća i izazovnija; (6) posljedica je, što se posebno potcrtava, sistematskih odgojnih i obrazovnih utjecaja i moguće ju je njegovati i razvijati u školi pod uvjetima planiranja i realiziranja nastavnih programa koji će postavljati izazove učeničkoj i kreativnoj i praktičnoj i analitičkoj inteligenciji. Uspješna inteligencija nikako nije posljedica slučaja, nego pomnog analitičkog, kreativnog i praktičnog planiranja, pripremanja, organiziranja, realiziranja i vrednovanja u nastavi.

TRIARHIČKO POUČAVANJE I VREDNOVANJE KAO (MOGUĆI) ODGOVOR

Sternberg i suradnici (Sternberg i Grigorenko, 2000, 2003; Zhang, 2002; Sternberg i Zhang, 2005) kreirali su a zatim empirijski uspješno testirali triarhički pristup poučavanju i vrednovanju (Triarchic Instruction and Assessment).² Ukratko, poučavanje i vrednovanje izvedeno je iz definicije postulata o uspješnoj inteligenciji. Prvi postulat, npr., ukazuje na to da bi učitelji trebali voditi računa o didaktički i metodički uravnoteženom poučavanju i vrednovanju uključujući i analitičko i kreativno i praktično mišljenje. Poučavati *analitički* –poticati analitičke sposobnosti učenika – značilo bi očekivati kako će biti spremni i sposobni analizirati, kritikovati, prosuđivati, upoređivati i suprotstavljati, vrednovati, ocjenjivati, što se često identificira kao kritičko mišljenje. Poučavati *kreativnosti* znači poticati stvaranje ideja i originalnih, korisnih produkata; uvođenje novina; otkrivanje i traganje; zamišljanje i pretpostavljanje; predviđanje... Poučavanje *praktičnim* sposobnostima trebalo bi ishoditi efikasnim praktičnim radom – konkretnom primjenom i korištenjem znanja, npr. formula iz matematike u projektovanju visećeg mosta, ili stranog jezika u akademskom pisanju i svakodnevnom, “živom” govoru.

² O triarhičkom pristupu poučavanju i vrednovanju može se naći detaljnije u: Pušina, A., 2014. *Stil u psihologiji: teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.

Na putu ka praktičnoj inteligenciji

Istraživanje problematike triarhičkog poučavanja i vrednovanja i posljedično pitanja o praktičnim sposobnostima (inteligenciji) ukazalo je na to kako bi učiteljice trebale razmotriti prepreke o koje se učenice obično sapliću na putu ka efikasnom praktičnom mišljenju. Ovo “kamenje spoticanja” (engl. *stumbling blocks*) u većini slučajeva nije, striktno govoreći, intelektualne prirode, već jedna vrsta praktičnih problema izazova kojima treba ovladati, nadgledati ih i kontrolirati. Time se vrlo brzo i učitelji i učenici intelektualno osnažuju i u praktičnim sposobnostima kao bitnoj sastavnici uspješne inteligencije (Sternberg, 1986; Sternberg i Spear-Swerling, 1996; prema Sternberg i Grigorenko, 2000). U najčešće prepreke praktičnome mišljenju spadaju: (1) pomanjkanje, naročito unutrašnje, motivacije; (2) poteškoće u kontroli impulsivnog ponašanja; (3) pomanjkanje istrajnosti i sposobnosti kontrole istrajavanja; (4) korištenje neodgovarajućih sposobnosti; (5) nesposobnost prelaska s mišljenja na akciju; (6) pomanjkanje orijentacije na produkt; (7) nesposobnost kretanja kroz zadatak i nesposobnost njegovog završetka; (8) propuštanje vremena za pravovremeni početak; (9) strah od neuspjeha; (10) odugovlačenje; (11) pogrešno pripisivanje krivice; (12) pretjerano samosažalijevanje; (13) pretjerana zavisnost; (14) gubljenje u ličnim problemima; (15) rastresenost i pomanjkanje koncentracije; (16) zanemarivo ili pretjerano samoopterećivanje; (17) poteškoće u određivanju prioriteta; (18) pomanjkanje uravnoteženosti između analitičkog, praktičnog i kreativnog mišljenja i (19) previše ili premalo samopouzdanja (Sternberg i Grigorenko, 2000).

Šta bi, dakle, učiteljice, na jednom opštem pedagoškom nivou trebale znati i činiti kako bi bilo manje smetnji razvoju praktičnih sposobnosti i, konkretnije, koji bi to bili mogući ishodi ako bi poučavale s “praktičnom inteligencijom na umu”?

1. Prevladati pomanjkanje motivacije, samomotivirati se

Kako prevladati pomanjkanje motivacije u školskom učenju – tema je za sebe. Ukratko, naglasak bi trebao biti na poticanju samomotiviranja – unutrašnje (intrinzične) motivacije koja počiva na unutrašnjim potrebama učenika – radoznalosti, znanju, osjećajima kompetencija te rasta i razvoja. Trebalo bi “aranžirati” takve nastavne aktivnosti / nastavne sadržaje

u kojima bi učenici uživali i za koje su zainteresovani, uvoditi novosti i raznolikosti u nastavu, obezbijediti aktivno učestvovanje učenika i pravovremene, sadržajne povratne informacije, poticati radoznalost, povezivati ishode poučavanja sa ličnim životom učenika, pomagati im da sami postavljaju ciljeve i zajedno sa nastavnicima diskutuju o temama / poboljšavanju motivacije za učenje (Sternberg i Grigorenko, 2000; Vizek Vidović et al., 2003). Kako bi bile vođene unutrašnjom motivacijom, ne zanemarujući ostale vanjske i unutrašnje faktore koji se mogu dovesti u vezu sa poučavanjem i učenjem u nastavi, učenice bi trebale biti usmjeravane: (1) na učenje/kompetencije, a ne na izvedbu (ocjenu) i takmičenje sa drugima; (2) na to da biraju teže i izazovnije zadatke; (3) da poznaju i koriste metakognitivne i samoregulatorne strategije učenja; (4) da budu istrajne i ne odustaju brzo kada naiđu na prepreke kako bi im motivacija i učinak rasli; (5) da vode računa o realnom određivanju ciljeva i o tome koliko mogu naučiti bez upoređivanja s drugima; (6) da prihvataju učiteljicu kao osobu koja im može pomoći i dati korisne informacije i (7) da vole i kontinuirano i intenzivno budu uključene u proces učenja (Amabile, 1996; prema Sternberg i Grigorenko, 2000; Dweck, 1986; Ames, 1992; Pintrich et al., 1993; Nichols, 1994; prema Vizek Vidović et al., 2003).

2. Kontrolirati impulsivno ponašanje

Impulsivno ponašanje – naglost i nepromišljenost u donošenju odluka / u odgovorima / u rješavanju problema često stvaraju velike poteškoće kako u školi, tako i životu uopšte, ometajući ljudima korištenje punih intelektualnih kapaciteta na putu ka uspješnoj/produktivnoj komunikaciji. Jedna od ključnih osobina inteligentnih osoba je mogućnost kontrole impulsivnih odgovora na različite podražaje/situacije/izazove (Thurstone, 1924; Stenhouse, 1973; prema Sternberg i Grigorenko, 2000). Savremeniji pogledi na ljudsku inteligenciju kao što je Teorija emocionalne inteligencije (Goleman, 2005) konstruktima o inter/intrapersonalnoj inteligenciji naglašava razumijevanje i (kognitivno) upravljanje vlastitim emocijama u komunikaciji sa samim sobom i sa drugima, gdje značaj *kontrole impulsivnog ponašanja* (naročito odlaganja zadovoljstva) igra jednu od ključnih uloga. Također, teorije i modeli o intelektualnim stilovima, npr. refleksivnosti – impulsivnosti (Zhang i Sternberg, 2005) mogu pomoći u stvaranju šireg uvida u (praktičnom) promišljanju ove problematike. Učitelji bi, dakle,

trebali poticati umješnost *kontrole* naglog i nepromišljenog ponašanja svojih učenika, naročito direktno modelirajući planiranje, dublje promišljanje, refleksiju i odlaganje zadovoljstva prije brzine, npr. u donošenju zaključaka i kada je god to moguće. Brzina sama po sebi, ako se njome ovlada, upravlja i vodi ka rješavanju problema, nije upitna. Upitna je onda kada vodi površnosti, ometa širi uvid i sama sebi postaje svrha, o čemu se u školi veoma često ne vodi dovoljno brige. Iz vlastite prakse autoru ovoga rada (u daljem tekstu: autor) je poznato da su najkvalitetniji eseji nerijetko bili oni koji su “kasnili”.

3. Ne odustajati lako, ali i povući se kada treba – znati kada stati

Pojedinim osobama i najmanja prepreka – odnosno ako im odmah ne krene od ruke posao koji su započeli – postaje razlog da odustaju. Nasuprot njima, drugi ne odustaju niti nakon bezbroj pokušaja, iako je očito da nema izgleda da problem riješe. Postoje i slučajevi kada se ljudi drže istih “tema” i na njima istrajavaju, npr., cijeli akademski vijek, ne pomjerajući se ni metodološki ni sadržajno iz “sigurnih voda”. Uloga učitelja je pomagati i usmjeravati učenike da budu ustrajni u onoj aktivnosti i u onoj mjeri koje omogućuju da urade neki zadatak najbolje što mogu te, ako im odmah ne krene, ponovo probaju uz promjenu pristupa i sagledavanje problema na drugačiji način. Korisno je razmisliti o nastavnim aktivnostima koje bi otvorile diskusiju sa učenicima usmjerenu na razumijevanje razlikovanja upornosti i tvrdoglavosti (Sternberg i Grigorenko, 2000).

4. Koristiti odgovarajuće sposobnosti

Jedan od čestih uzroka neuspjeha u životu i školi jeste korištenje sposobnosti neprimjerenih prirodi zadatka i rješavanju problema. Prepoznavanje značaja podudarnosti *ličnost* (sposobnost) – *okružje* (pritisak, izazov, vrijeme) jedna je od bitnih zadaća učiteljica (Csikzentmihalyi, 1988; Gardner, 1993; Sternberg, 1999; Sternberg i Lubart, 1995; prema Grigorenko i Sternberg, 2000). Ovo se osobito odnosi na pitanja profesionalne orijentacije i karijernog savjetovanja, gdje treba pomoći učenicama da maksimalno upoznaju, njeguju i koriste svoje sposobnosti: (1) u pravo vrijeme i na pravome mjestu; (2) znajući koje su im jake strane i prednosti i (3) na čemu dalje trebaju raditi kako bi unaprijedili ili, koliko je moguće, kompenzirali vlastite slabosti. Za mnoge je već kasno kada shvate da su se našli na

poslovima koji ne odgovaraju njihovim sposobnostima, te da bi, npr., bili puno sretniji kao advokati nego ljekari, ili automehaničari nego prodavači. Jedan od veoma čestih uzroka nesuglasja *sposobnosti* – (životni) *izazovi* je projekcija ambicija roditelja na svoju djecu. Također, i školski kurikulumi, usmjereni na različita zanimanja, često su samo deklarativni, pa se i radi toga u izjavama učenika može čuti “kako su zalutali u tu školu”.

5. Preći sa mišljenja na akciju, sa riječi na djela

Zaista, može se sresti veliki broj “teoretičara” od njih možete čuti veliki broj ideja, a da su malo ili ništa od toga realizirali u praksi i da niko od toga nema koristi. Ovdje je veoma važno započeti s akcijom, a ne vrtjeti se u začaranom krugu (neproduktivnog) mišljenja. Autor ima kolegu koji već više od 20 godina bilježi ideje u rokovnik kako bi napisao knjigu, a knjige niti na pomolu. Često se žali kako mu toliko toga “pada na pamet” i da je teško sve to “posložiti”. Kako naglašavaju Sternberg i Grigorenko (2000), u intervjuima sa veoma uspješnim ljudima često se javlja jedna te ista tema – *kajanje*, i uvijek više preovladava kajanje *za onim što nisu* nego za ono što jesu učinili. Odavno je autor koji je muzički nadaren, ali bez formalnog muzičkog obrazovanja, bio okupiran idejom kako će intenzivnije vježbati gitaru, osobito flamenko koji jako voli, ali kada za to bude imao više mogućnosti. Konačno, prije izvjesnog vremena prešao je na djelo i čine ga jako sretnim pohvale kolega i akademski školovanih gitarista. Jedan od osnovnih poticaja bio je ovdje obični, doduše savremeni digitalni telefon, koji nudi velike mogućnosti za brzi prijenos informacija i samostalno, cjeloživotno učenje na daljinu. Učitelji, osobito kao modeli, trebaju, npr., direktno modelirati postupak ideja-akcija. Dugo se, npr., u jednoj školi pričalo o akvariju, ali je uvijek bilo “pametovanja” o prostoru, novcu za održavanje, ovome, onome itd., sve dok učiteljica nije donijela u običnoj plastičnoj kesici prvu “zlatnu” ribicu, potaknuta tada jako popularnom televizijskom emisijom za djecu “Memoari porodice Milić”, u kojoj je zlatna ribica Karolina mudro govorila i bila potpuno ravnopravna članica porodice. Ovaj, i dan-danas odgojnim porukama i poukama vrijedni serijal “doveo” je Karolinu u školu i pokrenuo lavinu emocija, vrijednih nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Kasnije je stigao i zec, napravljen je terarij itd. – desio se pravi bum u školi, ona je naprosto oživjela!

6. Biti usmjeren na vrijednost konkretnog produkta

Može se, npr., planirati i intenzivno pripremati za nastavni sat, a da izvedba, finalni produkt ostane siromašan u recepciji, pogotovo heuristici. Neki od sati predavanja za koje se autor najintenzivnije pripremao, prikupljao informacije, istraživao itd. nisu polučili ništa do nekoliko kurtoaznih pitanja. Situacija je bila slična onoj kada se ima sve sastojke za izvanrednu tortu, ali se kuhar u tim silnim sastojcima negdje izgubi. Zaključilo se da, između ostalog, nije bilo jasne predodžbe o protoku vremena te da planirani interaktivni rad nije bio primjeren skupini koja je očekivala jedno visoko strukturirano teorijsko izlaganje. Jednostavno, “finalni proizvod” nije bio dovršen i dovoljno privlačan kako bi privukao pažnju publike. Također, sličan primjer navode Sternberg i Grigorenko (2000) – učenici često predlažu “lijepo” uređene istraživačke projekte, realiziraju uspješno nekoliko faza, a onda za(o)stanu, neki i po cijelu akademsku godinu. I kada dovrše pisanje rada, niti nakon nekoliko revizija uglavnom nema poboljšanja. Čest uzrok ovomu je nedovoljno dubinsko planiranje i osmišljavanja – čemu produkt treba da služi, koja je njegova, osobito dugoročna svrha/smisao, kako bi on trebao da “izgleda”. Učenici stoga pribjegavaju stilu “neka ide kako ide”, čemu često podliježu i učitelji, pa su finalni produkti danas nerijetko “mršavi” završni radovi. Još opasnije, odgojno/obrazovno teorijsko i praktično djelovanje danas je veoma rijetko utemeljeno na vrijednostima koje nemaju cijenu – Istini, Pravdi, Dobroti, Ljepoti... (Slatina, 2005), jer finalni “produkt” nije zamišljen kao “homo creatus” nego kao “homo reactus/operatus/roboticus”, kojima je lako, i minimalnim pritiskom izvana (sistema), manipulirati i upravljati.

7. Završiti zadaću

Započeti neki posao ili rad na zadatku mnogima je puno lakše nego ga (konačno) privesti kraju. Prema Sternbergu i Grigorenko (2000), razlozi mogu biti mnogobrojni, od straha od toga šta dalje kada se jedan projekat završi, preuzimanja odgovornosti objavom da se nešto završilo, do bespotrebnog gubljenja u beznačajnim detaljima. Oni to ilustriraju Zenonovim paradoksom dihotomije, koji kazuje kako sve što se kreće prvo mora preći polovinu puta, pa onda polovinu preostalog puta i tako u nedogled, što dovodi u pitanje i samu mogućnost kretanja i dosezanja cilja. I zaista, kada se nedovršavanje poslova razvije u naviku, otvara se beskonačni “zenonovski” put koji

obično vodi u samozavaravanje, strah od neuspjeha, osobito gubljenje samopouzdanja, a to je za učiteljice/školu veliki, prije svega, odgojni izazov. “Vječiti studenti” stalno započinju, a onda, npr., često racionaliziraju kako koncept cjeloživotnog učenja upravo traži dugi period studiranja. Započeti posao treba dovršiti! I ovdje treba naglasiti značaj osobito direktnog modeliranja. Npr., poslove koje učitelj započne u realiziranju nastave, osobito jednog nastavnog sata, treba sa sigurnošću i započeti i završiti, naročito ne treba skraćivati nastavu zbog različitih, najčešće potpuno neopravdanih razloga.

8. Posvetiti se pokretanju projekata i ostvarivanju ciljeva

Postoje pojedinci koji stalno misle o tome šta da rade i čemu da se posvete i onda u strahu da tome neće biti u dovoljnoj mjeri posvećeni najčešće ne urade ništa. Nesposobnost pokretanja i dugotrajnijeg posvećivanja poslu često rezultira jednom opštom društvenom inertnošću i prepuštanju “sudbini”. Ovo je jedan od čestih problema i u školi, gdje učenice ne pokazuju u dovoljnoj mjeri sposobnosti i posvećenost u otpočinjanju i radu na školskim zadacima, projektima, čak u bilo kakvim aktivnostima. Uzroci ovakve inertnosti mogu biti različiti i obično su vezani za pomanjkanje samopouzdanja, motivacije, za površnost u pristupanju zadacima... Učiteljice bi, npr., u saradnji s učenicima trebale odabrati one projekte koji će imati smisla za učenike, koji će osobito biti vezani za njihove interese i moguću primjenu u budućoj karijeri i životu uopšte. Koraci u rješavanju zadataka ili realiziranju projekata trebali bi biti pomno isplanirani i individualizirani u mjeri u kojoj je to moguće.

9. Upravljeti strahom od neuspjeha, preuzeti rizik

Strah od neuspjeha posljedica je učenja u ranome djetinjstvu i nastavlja se, nažalost, u velikoj mjeri poticati i u današnjoj, pretežno kognitivnoj školi – suvremeni školski sustav usmjeren je isključivo na kognitivni aspekt obrazovanja (Vizek Vidović et al., 2003: 89). Ako ste u životu/školi iskusili veliki broj kontinuiranih neuspjeha, strah se javlja zbog očekivanja još jedne (pa još jedne) greške, što vodi začaranom krugu nepovjerenja u vlastite snage/sposobnosti. Suprotno tome, ako ste navikli na uspjeh i većina stvari vam ide od ruke, plašite se pogriješiti jer od sebe uvijek očekujete uspjeh, a i drugi od vas to očekuju. Autor nije bio uvijek i samo dobar učenik, ali

nije baš bio navikao na “slabe” ocjene. Nikada nije zaboravio svoju prvu jedinicu u srednjoj školi i odbijanje učiteljice da odgovara kako bi tu ocjenu popravio. Tada se uvukao strah koji ponekad i dan-danas provijava u pojedinim situacijama. Šta se naučilo iz ove situacije? Slaba ocjena dobijena je zbog neznanja o tome šta se radilo na proteklom satu. Odsustvo s nastave zbog sportskog takmičenja odobrila je upravo učiteljica koja je i dala slabu ocjenu. I uz to još bila i razrednica. Gdje se pogriješilo? Trebalo se prije časa informirati o proteklim satima/sadržajima od školskih drugova ili na drugi način. Od tada, autor se nastoji temeljito informirati o događajima kojima je spriječen prisustvovati, a koji mogu biti od značaja za donošenje odluka i rješavanje problema. Škola teško oprašta greške, osobito zanemarujući mogućnost da se iz grešaka može jako mnogo naučiti ili da takvo iskustvo može generirati nove ideje. Analiziranje i diskusija grešaka, npr. u primjeni koraka u rješavanju problema, omogućuje dublje promišljanje redoslijeda tih koraka u ciklusima rješavanja problema, što opet olakšava preuzimanje rizika, npr. u obrtanju ili izostavljanju pojedinih koraka. U Japanu, npr., učitelji u poučavanju matematici posvećuju veliku pažnju poticanju učenika da sami analiziraju greške koje su učinili u rješavanju matematičkih problema (Sternberg i Grigorenko, 2000). Time se olakšava proces učenja temeljen na vlastitome iskustvu uvida, strukturalnom i sadržajnom kombiniranju, eksperimentiranju, naročito *preuzimanju (razumnih) rizika*, što je jedna od vrlo važnih strategija i u poticanju kreativnog mišljenja. Također, učitelji bi trebali biti svjesni značaja educiranja o strategijama adaptivnog suočavanja sa strahom od neuspjeha i takva saznanja “ugraditi” u nastavni proces.

10. Ne odugovlačiti

Svima se ponekad dešava odgađanje stvari koje ne trpe odgodu, npr. odlazak kod ljekara zbog straha od loše dijagnoze. Odlaganje i odugovlačenje postaje problem ako se razvije kao stil života / sučeljavanja s realnošću. Takve se osobe duži period ozbiljno ne bave onim što zahtijeva njihov posao/karijera, a onda se nakratko “probude”, pa za kratko vrijeme nastoje završiti “velike” poslove, obično se pravdajući kako najbolje rade pod pritiskom. Osobe kojima odgađanje postaje svakodnevna navika mogu u kraćim životnim periodima ostvariti uspjehe, ali obično na duže staze ne ostvaruju neke značajnije rezultate. Kako se kaže: “Tiha voda brijeg roni.”

Sternberg i Grigorenko (2000) navode primjere iz škole, opisujući kako pojedine učenice odabiru raditi “male” stvari, ostavljajući značajnije za kasnije, a koje obično rijetko ili nikada ne završe. Ako ih i završe, obično ne odražavaju kvalitet njihovih realnih intelektualnih potencijala i mogućnosti. Takve učenice obično uredno ispunjavaju dnevne nastavne obaveze – prisustvo nastavi i učestvovanje u nastavnim aktivnostima, ali zanemaruju, npr., ozbiljno pripremanje za ispite, pisanje, ili rad na projektima, sve ono što može utjecati na to da naprave značajniji pomak u korištenju punine njihovih intelektualnih potencijala na putu ka uspjehu u školi/životu. Uloga učiteljice može biti poticanje i ohrabrivanje učenica na bavljenje aktivnostima učenja/kreacije koji zahtijeva puni angažman na duže staze, gdje je od značaja, npr., određivanje potciljeva i kontrola/vrednovanje vremenska dinamike njihove realizacije.

11. Preuzeti odgovornost

Svi i uspijevaju i ne uspijevaju i uzroke tomu vide različito – atribuiraju (pripisuju) različito. Tako Weiner (1992; prema Vizek Vidović et al., 2003), ne zanemarujući utjecaj posljedica ranijih doživljaja uspjeha i neuspjeha, u svojoj Atribucijskoj teoriji motivacije raspravlja o tri temeljne dimenzije putem kojih pojedinci obično tumače uzroke svojega postignuća. Ovdje spadaju: (1) mjesto uzroka – može biti unutrašnje (povezano s osobinama pojedinca) ili vanjsko (ovisno od obilježja situacije i okoline); (2) stabilnost uzroka – može biti opažen kao više ili manje promjenjiv ili nepromjenjiv; (3) mogućnost kontrole – više ili manje podložan kontroli pojedinca. Ustanovljeno je da učenici kao uzroke postignuća (kakvo god bilo), najčešće pripisuju sposobnostima, zalaganju, težini zadatka i slučaju. Za uspostavljanje atribucija bitni su situacijski znaci, npr. uspjeh se pripisuje sposobnostima ako se zadatak u početku učenja rješava bez poteškoća, ili sreći kada se uspjeh ostvari bez naročitog zalaganja. Kada su u pitanju posljedice atribucija, one se također posmatraju trojako: (1) dimenzija stabilnosti povezana je s očekivanjem budućeg uspjeha – pripisivanje uzroka postignuća stabilnim faktorima, npr. težini zadatka, dovodi do viših očekivanja budućeg uspjeha nego pripisivanje nestabilnim faktorima – npr. sreći; (2) dimenzija mjesta povezuje se sa emocionalnim reakcijama učenika – npr. učenik će biti ponosniji ako uzroke svojega uspjeha pripisuje sposobnostima i zalaganju, a ne učitelju ili laganom zadatku; (3) mogućnost kontrole povezana

je sa ponašanjem učenika usmjerenom ka postignuću – mogućnost, npr., izbora načina ispitivanja daje učenicima više sigurnosti i osjećaja da imaju utjecaja na kontrolu situacije i potiče ih na veća postignuća. Učenici su, opet, iz različitih razloga, npr. pritiska roditelja, skloni ići u dvije krajnosti – ili za sve što im krene loše – kriviti sebe, ili u drugome slučaju – sve oko sebe. Štaviše, mogu biti skloni spletkarenju kako bi opravdali (samo) uvjerenje u krivnju drugih. Šta bi ovdje trebali učiniti učitelji? Sternberg i Grigorenko (2000: 102) naglašavaju kako će učenici biti efikasniji u svojim školskim obavezama ukoliko budu sposobni preuzimati vlastitu odgovornost i za uspjeh i za neuspjeh te da ih na putu ka tome treba poučavati (1) o njihovim vlastitim procesima mišljenja; (2) kritičkom promišljanju vlastitoga rada i (3) ponosu na izvrsno obavljene poslove i zadatke.

12. Ne samosažalijevati se

Sažalijevati samoga sebe nije rijetka pojava. Uloga žrtve ponekad olakšava, ali češće “zamagljuje” komunikaciju. U psihološkom smislu, samosažalijevanje je složeni emocionalni odgovor na stresne situacije, a škola je za mnoge jedan od temeljnih izvora stresa. Stöber (2003) je u dvije studije, na uzorcima studenata univerziteta, empirijski utvrdio povezanost samosažalijevanja sa neuroticizmom – osobito facetom depresivnosti, uvjerenjem o kontroli izvana (bilo slučajem, bilo moći drugih osoba), tendencijom potiskivanja ljutnje unutar sebe – te kako su češće reakcije samosažalijevanja na stresne situacije kod žena nego kod muškaraca. U odgojnom smislu, samosažalijevanje postaje izazov kada dominira u suočavanju sa stresom, ometajući puni intelektualni, motivacijski i socijalno-emocionalni angažman učenika, osobito u situacijama školskog učenja. Poučavanje, npr., o temeljnim principima samostalnog učenja, mnemonicima, transferu u učenju, platoima učenja, frustraciji i konfliktima, samoreguliranom učenju i sl. može pomoći u velikoj mjeri da se školsko učenje ne doživljava kao stres nego sasvim realna mogućnost za upravljanje/preuzimanje kontrole nad sobom i odgovornošću za vlastiti rad i postupke. Time se predupređuje školski stres kao jedan od značajnih izvora i uzroka samosažalijevanja.

13. Biti nezavisan

Nezavisnost se kulturalno, psihologijski i psihološki može raznoliko promatrati, od smještanja, npr., na kulturalnu dimenziju individualizam

(samostalnost, nezavisnost) –kolektivizam (Hofstede, 1990; prema Pušina, 2014), do promatranja kroz prominentne koncepte o ličnosti, npr., “Pet velikih” (McCrae i Costa, 1996), gdje se nezavisnost kao crta ličnosti poglavito može dovesti u vezu sa introvertnošću i otvorenošću za nova iskustva. Također, u Trosložnom modelu intelektualnih stilova (engl. Threefold model of intellectual styles) osobe koje pripadaju Tipu I preferiraju raditi i rješavati probleme samostalno i na novi, neuobičajen način, ne vole raditi prema uputstvima i ovisiti o drugima, teže kreaciji (Zhang i Sternberg, 2005). Nezavisnost je u psihološkom smisli stav samopouzdanja ili otpora prema kontroli od drugih (English i English, 1972: 323). Pravovremenost i samostalnost u izvedbi i jasna lična odgovornost vezana za pojedine dijelove ili cijeli zadatak ukazuju na nezavisnost ličnosti (Sternberg i Grigorenko, 2000). Nesamostalnost, ovisnost od drugih, njihovih uputa i pretjerane podrške, jedna je od čestih prepreka na putu ka efikasnom praktičnom mišljenju/djelovanju. Od ranog razvoja u okružju, npr. raznolikih tipova obitelji, do raznolikih tipova škola samostalnost se, manje ili više, i raznoliko potiče. Govoreći o školi, učiteljice bi, prema mišljenju autora, trebale poučavati stilom *unapređujućeg vođenja* koji uključuje i slobodu i red, a rezultira poticanjem unutrašnje motivacije, razvojem aktivnih vrlina volje – samoinicijativnosti, samostalnosti, moralne hrabrosti, preduzimljivosti, srčanosti (Slatina, 1998). Nezavisnost nije anarhija nego učenje slobode biti odgovornim.

14. Lične poteškoće ostaviti po strani

Neizbježno je susretanje sa ličnim poteškoćama i neugodnim (i ugodnim) izazovima tokom cijelog života. Za neke više, za druge manje. Problem u školi nastaje kada se takvi izazovi, npr. bolest ili siromaštvo roditelja, reflektiraju na učenje i uspjeh učenika. Lične izazove imaju, naravno, i učitelji. I u takvim situacijama bi trebalo nastojati “upravljati vlastitim životom” a ne dopustiti da on upravlja nama (Sternberg i Grigorenko, 2000). Učitelji kao modeli ovdje su osobito važni. Zna se za jednog učitelja koji je njegovao teško oboljelu suprugu dugo, dugo, ali time nije opterećivao učenike, štaviše, o tome nisu znali ništa dok ona u smiraju nije sklopila oči. Iz njegovih pjesama, kasnije, učili su o ljubavi, strpljenju, posvećenosti i hrabrosti. Ili učenicu koja je sve svoje “slobodno” vrijeme posvetila njegovanju bolesne i stare bake, nalazeći u tome dodatnu motivaciju za još

bolji akademski uspjeh. U školi je izuzetno važno odabrati primjere koji su interesantni učenicima, bilo sličnošću s njihovim ličnim problemima, bilo da su u vezi sa njihovim interesima, imaginarnim ili realnim junacima, npr. mladim ljudima koji postižu izvanredne sportske rezultate bez obzira na raznolikost tjelesnu hendikepiranost.

15. Biti koncentriran

Koncentracija je isključiva i uporna pažnja-stanje svijesti kada je jedan sadržaj jasniji ili življi nego drugi (English i English, 1972: 234, 362). Trostupanjski model pamćenja i učenja kao obrade informacija (Atkinson i Shiffrin, 1968; prema Vizek Vidović et al., 2003) pažnji pripisuje ključnu ulogu pri odabiru i prosljeđivanju informacija iz senzornog pamćenja (u koje se primaju informacije raznolike prirode – vidne, slušne itd.) u kratkoročno pamćenje (gdje informacije idu na dalju obradu i bivaju odbacene ili prosljeđene u dugoročno memoriju). U nastavi do pomanjkanja i ometanja koncentracije pažnje može doći iz različitih razloga, od onih okolinskih (pretjerana buka), dosadnog i nerazumljivog “predavanja” učitelja, do ličnih faktora kao što su starost učenika, emocionalni problemi, umor i sl. Učitelji bi trebali ovladati određenim postupcima usmjeravanja i zadržavanja pažnje kako bi učenje bilo efikasnije. Usmjeravati pažnju može se, npr., korištenjem zapovjednih izričaja te manipuliranjem podražajima – promjenama u njihovim fizikalnim obilježjima, uvođenjem neobičnosti, neočekivanosti ili emocionalne obojenosti; u zadržavanju pažnje korisno je motiviranje učenika objašnjavanjem svrhe i praktične koristi učenja, poučavati treba kada su učenici odmorni, dobro je variranje vrsta nastavnih aktivnosti tokom časa, uvođenje kraćih pauza ispunjenih raznolikim aktivnostima, npr. fizičkog razgibavanja (Vizek Vidović et al., 2003: 170). Također, učitelji bi trebali znati šta učenicima individualno ometa koncentraciju, kako u školi, tako i kada se pripremaju i uče doma. I ovdje se javljaju individualne razlike u preferenciji, npr. okolinskih uvjeta za učenje, pa nekima smeta i najmanji šum, a drugi uče uz muziku toliko glasno da je se može čuti unatoč slušalicama. Od koristi može biti poučavanje o optimalnim uvjetima za učenje, naročito poticanje učenika da samostalno aranžiraju uvjete pod kojima će njihovi intelektualni potencijali i učenje biti maksimalno efikasni. Sternberg i Grigorenko (2000) navode primjer gdje se tokom solo koncerta muzičar nije dao iznenaditi i omesti

u izvrsnom muziciranju unatoč iznenadnoj i jako neprijatnoj buci. Obrazložio je kako profesionalac u bilo kojem polju treba biti izvrstan, pod bilo kojim uvjetima.

16. Znati čime i koliko se opteretiti

Pomanjkanje osjećaja o tome koje obaveze i koliko njih preuzeti za određeno vrijeme – da li ih je previše ili premalo, naročito gubljenje u određivanju prioriteta i raspoređivanja intelektualnih i drugih snaga kako bi se poslovi na vrijeme završili – jedan je od ometajućih faktora u razvoju praktičnih sposobnosti. Govoreći o školi, trebalo bi kod učenica poticati i razvijati senzibilitet i osjećaj “za mjeru”, npr. koji broj sekcija ili koje vrste vannastavnih aktivnosti trebaju odabrati s obzirom na njihov značaj, moguću povezanost sa obaveznim nastavnim aktivnostima, učenje, za napredak uopšte. Veoma čest uzrok akademskom zaostajanju je veliki broj obaveza koje i “sistem” nameće učiteljima, a oni nisu dovoljno glasni kazati “NE”. Obično se najveći dio vremena troši na poučavanje i administraciju, te preostaje veoma malo vremena za pisanje i bavljenje istraživanjem, presudnim za akademsko napredovanje. Koliko god se krivio “sistem”, toliko se treba i zapitati u kojoj se mjeri i u pravo vrijeme intelektualni i drugi resursi raspoređuju na prioritetne sadržaje/aktivnosti?

17. Odrediti prioritete, vidjeti i šumu i drveće

Osobe koje su okupirane i najsitnijim detaljima, pa se tu izgube, veoma često u praktičnom smislu postižu veoma malo. Vjerovatno se imalo priliku razgovarati sa osobama koje toliko idu u detalje, da niti one, a pogotovo sagovornik, ne znaju o čemu se tu radi, gdje je početak a gdje je kraj, kamo priča vodi. To je jedno od najdosadnijih i veoma uznemirujućih iskustava, osobito ako se “upadne” dok se nastoji baviti ozbiljnim stvarima, npr. pisati rad o praktičnome mišljenju. Ovakve osobe, kako kažu Sternberg i Grigorenko (2000), ne vide šumu od drveća. Teško sklapaju širu sliku o problemu kojim se bave, gubeći šansu uvida u suštinu problema. Učitelji bi trebali poučavati učenike da pozicioniraju fenomene u širi kontekst principima razvojnosti, konfluentnosti, sinergije, kontinuiranosti, kretanja, kompenzacije... Kako uvijek ima “nešto iza”, te svaka “zavjesa” i skriva i otkriva, to bi trebalo činiti mameći na korake ciljevima koliko lijepim toliko i tajanstvenim. Veoma često učenici u mnogobrojnim obaveznim

nastavnim aktivnostima, osobito zadaćama, ne vide smisao i ništa lijepo, gube se i vrte u krug i počinju sličiti gore opisanom “govorniku”. Učitelji im, međutim, mogu pomoći da razvijaju sposobnosti i navike propitivanja “šta je iza” i/ili “kamo ovo vodi”, šta je njihov naredni a šta širi cilj, gdje se u takvim kontekstima mogu pozicionirati i temeljem kojih kriterija i kako se mogu selektirati prioriteta, npr. što čemu prethodi – pamćenje učenju ili obrnuto. Promatrajući kroz detalje trostupanjskog modela pamćenja, senzorno pamćenje prethodi učenju. Međutim, “težina” fenomena učenja nesvodiva je na prosti, senzorni prihvati informacija.

18. Harmonično koristiti sposobnosti mišljenja

Uspješna inteligencija podrazumijeva harmonično korištenje analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti, osobito znanje i nadgledanje – gdje, kada i kako koristiti neku od ovih sposobnosti. Sternberg i saradnici, kako smo ranije kazali, razvili su triarhički pristup poučavanju i vrednovanju, koji od učitelja traži da poučava na raznolike načine, a što bi rezultiralo razvijanjem raznolikih sposobnosti učenika. Ukratko, raznolikim sposobnostima odgovaraju različiti konteksti, nastavne metode i stilovi poučavanja, Tako su, npr., istraživački projekti velika šansa za ispoljavanje i poticanje kreativnosti učenika. Kada je, npr., vrednovanje u pitanju, osobito primjena različitih vrsta “testova” znanja i pitanja tipa višestrukog izbora, ukoliko nisu majstorski sastavljeni – teško mogu mjeriti kreativnost učenika. Sternberg i Grigorenko (2000) naglašavaju kako uspješni učitelji znaju (a) kada primijeniti, npr., koju od nastavnih metoda, što uključuje analitičke sposobnosti; (b) oni znaju kako sastaviti pripremu za nastavni čas koja će uključiti i novinu i fleksibilnost u realizaciji – što odslikava kreativne sposobnosti te, na kraju, (c) provesti zamišljeni plan imajući na umu moguće prepreke – što uključuje njihove praktične sposobnosti.

19. Imati samopouzdanja

Samopouzdanje je vjerovanje u vlastite snage, mogućnosti, sposobnosti. Razvojno-psihološki, vezuje se za razvoj pojma o sebi – temeljem znanja o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanja sebe, gdje, npr., nisko samovrednovanje utječe na nisko samopoštovanje (Vizek Vidović et al., 2003). A nisko samopoštovanje često je jedna od prethodnica niskog samopouzdanja. Jedna od čestih prepreka efikasnom praktičnom mišljenju, osobito u

školi, je premalo ili previše samopouzdanja i kod učenica i kod učiteljica. Pretjerana sumnjičavost u vlastite snage/sposobnosti (a često bez objektivnih razloga) dovodi do toga da učenici stvari ne rade dobro upravo zbog toga što su uvjereni da ih ne mogu uraditi dobro (u psihologiji poznato kao Galatea efekat) ili što vjeruju drugima kako to nisu sposobni uraditi dobro (Pigmalion efekat). Da Pigmalion obično prethodi Galatea efektu, pokazala su istraživanja usmjerena na povezanost stavova učitelja prema poučavanju i očekivanja od vlastitih učenika: bolje uspijevaju oni učenici od kojih učitelji očekuju (i traže) više – vjeruju u njihove mogućnosti i sposobnosti. Ovakav stav prema učenju/poučavanju/učenicima objašnjava i do 20% školskog uspjeha ukoliko uključuje (1) entuzijazam i zanimanje učitelja za sadržaje kojima poučava; (2) izražavanje jasnih ciljeva i očekivanja u vezi s učenjem/zadacima učenika; (3) poticanje usmjerenosti na zadatak; (4) jasno pokazivanje (i obrazlaganje) uvjerenja u mogućnosti učenika da ovladaju gradivom i (5) koliko je god moguće individualiziranu zainteresovanost za ličnost učenika i njihovo učenje (Rosenthal i Jacobsen, 1968; Rogers, 1998; Dweck, 2000; prema Vizek Vidović et al., 2003). Previše ili pogrešno usmjereno samopouzdanje također može biti uzrokom slabijeg uspjeha. Učenici (i učitelji) sa viškom samopouzdanja najčešće imaju poteškoća u realnom procjenjivanju kada i gdje griješe, obično pripisuju drugima razloge slabijeg napredovanja. Učitelji sa manjkom samopouzdanja teško zadobijaju poštovanje i povjerenje svojih učenika, što stvara jedan začarani krug samoispunjavajućih proročanstava, ometajući praktično mišljenje.

ZAKLJUČAK

Insistirajući na harmoničnom poticanju razvoja analitičke, kreativne i praktične ljudske raznolikosti, Teorija uspješne inteligencije konceptualno je i praktično okrenuta pripremi za život, a ne samo za uniformne i upitno pouzdane i valjane testove školskog znanja. Otvara mogućnosti samouvida u čovjekove vlastite intelektualne prednosti i slabosti, mogućnosti prilagođavanja, ali još više oblikovanja i odabira okruženja koje će biti razvojno inspirirajuće i motivirajuće. Poticanje praktičnoga mišljenja kao bitne sastavnice uspješne inteligencije teško je osmisliti, bilo u obitelji, bilo u školi, bez jasnog uvida u to šta ona predstavlja – čemu bi u odgojnom i obrazovnom smislu (osobito škola) trebalo težiti. Praktično inteligentne osobe,

dakle, znaju kako da se samomotiviraju, uviđajući ovdje značaj unutrašnje motivacije; uče kako nadgledati i kontrolirati vlastite porive i impulse; znaju kada i u čemu biti ustrajan; znaju načine kako i u kojim situacijama najbolje iskoristiti svoje sposobnosti; provode misli u djela; fokusirane su i orijentirane prema krajnjem rezultatu produktu; pokreću projekte i završavaju projekte; ne boje se opasnosti od neuspjeha i ne odgađaju obaveze; preuzimaju i prihvataju odgovornost kako za uspjeh, tako i za neuspjeh; samostalne su i nadilaze lične poteškoće i probleme; usmjeravaju i održavaju visok nivo koncentracije ka zadatim ciljevima; ne idu pretjerano ni u širinu ni u dubinu; nisu ovisne o trenutnoj satisfakciji – nagradama, sposobni su vidjeti i pozicionirati fenomene i kroz detalje i u širem kontekstu; imaju realan, razuman nivo samopouzdanja i vjere u vlastite snage. Na kraju, uspješno inteligentne osobe znaju i uravnoteženo upravljaju svojim sposobnostima analitičkog, kreativnog i praktičnog mišljenja.

Očito je kako pobrojane “osobine” praktično inteligentnih osoba mogu biti pojmovno, disciplinarno i praktično dovedene u vezu sa različitim sistemima, pravcima, teorijama i modelima, osobito u psihologiji i pedagogiji, npr. u teorijama o ljudskoj motivaciji ili konstruktivističkom pristupu nastavi/poučavanju. O ovome bi se dalje moglo raspravljati, npr., iz pozicija teorijske heurističke generativnosti (jedne bitne odlike koja bi trebala legitimirati svaku teoriju), ili, npr., o (ne)jasnom pojmovnom razgraničavanju iz kojega kasnije proističe veliki broj poteškoća/posljedica, npr. pojmovnog preklapanja i “prisvajanja” kako unutar, tako i između različitih naučnih disciplina. No, ono što se naglašava i izdvaja kao temeljni (teorijski) doprinos ovoga rada je dovođenje u vezu jedne prominentne psihologijske teorije i praktičnog, pedagoškog djelovanja: praktično mišljenje smješteno u razvojni i integrativni okvir/kontekst Teorije uspješne inteligencije pedagoški je, naročito didaktički i metodički, izazov odgajateljima/učiteljima s obzirom na prepreke koje se na putu praktičnome mišljenju mogu javiti. Iako su date određene opšte pedagoške smjernice bitne za nastavni proces, radom se otvara pitanje kako, npr., putem nastave sistematski poticati praktično mišljenje?

LITERATURA

1. English, H. B., English, A. C., ur., 1972. *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
2. Goleman, D., 2005. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
3. McCrae, R. R. i Costa, P. T. Jr., 1996. "Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model". In: Wiggins, J. S. ed. *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. New York: Guilford, pp. 51–87.
4. Muminović, H., 2013. *Osnovi didaktike*. Sarajevo: CNS.
5. Radonjić, S., 1981. *Uvod u psihologiju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Radonjić, S., 1985. *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Sternberg, R. J., 1985. *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
8. Sternberg, R. J., 1997. *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Sternberg, R. J., 1999a. "The Theory of Successful Intelligence". *Review of General Psychology*, Vol. 3, No. 4, 292–316.
10. Sternberg, R. J., 1999b. *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: Barka.
11. Sternberg, R. J., Grigorenko, E., 2000. *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. USA: Sky Light.
12. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., 2003. "Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices". *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 27, No. 2/3, 207–228.
13. Sternberg, R. J., Zhang, L. F., 2005. "Styles of Thinking as Basis of Differentiated Instruction". *Theory into practice*, 44 (3), 245–253.
14. Stöber, J., 2003. "Self-Pity: Exploring the Links to Personality, Control Beliefs, and Anger". *Journal of Personality*, 71, 2.
15. Pušina, A., 2014. *Stil u psihologiji: teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
16. Zhang, L. F., 2002. "Thinking Styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance". *Educational Psychology*, 22 (3), 331–348.
17. Zhang, L. F., Sternberg, R. J., 2005. *A threefold model of intellectual styles*. *Educational Psychology Review*, 17 (1), 1–53.
18. Slatina, M., 1998. *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.

19. Sternberg, R. J., 2003. "Construct validity of the theory of successful intelligence". In: Sternberg, R. J., Lautrey, J. i Lubart, T. I. eds. *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 55–77.
20. Vizek Vidović, V. et al., 2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

PRACTICAL THINKING AND TEACHING: ONE PSYCHOLOGICAL VIEW

Summary

The article presents one psychological view of practical thinking as the application of ideas and knowledge in specific situations, the difficulties that may occur and certain ways of overcoming them. Through the lens of the Theory of Successful Intelligence as possibilities for pedagogical influence on balanced development and use of human analytical, creative and practical abilities, 19 of the most common obstacles to encouragement of the development of practical thinking, especially in the teaching process, are described and briefly explained starting from lack of motivation to too much or too little self-confidence. These obstacles – or rather pedagogical challenges/questions and some of the offered answers, emphasizing the need for constant analyses and discussion of these obstacles through different teaching activities – may be incentives toward a more complex consideration and clearer didactic-methodical operationalisation of encouragement of the practical abilities of all direct participants in the teaching process.

Key words: *teaching, practical thinking, successful intelligence*