

## ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВАСПИТАЊЕ

У релевантним педагошким изворима код нас (Ђорђевић, 1983; Антонијевић, 2013), као и у ближем и ширем окружењу (Malić & Mužić, 1983; Сидоров, Прохорова, Синюхин, 2000 и др.), интелектуално васпитање представља се као делотворна компонента у формирању личности. Не изостају ни специфичнији приступи садржајима интелектуалног васпитања у нашој стручној литератури (Трнавац, Ђорђевић, 2013), посебно када се тај *концепт* првенствено разматра из перспективе његове међузависности са садржајима радног васпитања.

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

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

На сличној, полазној позицији су и неки француски аутори (Champy & al., 2005) који такво становиште доводе у везу с претпостављеном *васпитљивошћу интелигенције*, о чему сведоче и истраживања наших психолога (*Педагошка енциклопедија*, 2/1989). Додуше, цитирани педагошки извори на француском језику овај израз повезују и са *васпитљивошћу когниције* (*éducabilité cognitive*), односно, процеса сазнања. Стога је логично што је у суштини њиховог поимања интелектуалног (сазнајног) васпитања *развој интелектуалних функција, вежбање мишљења и учење учења* (Champy & al., 2005:184) с

напоменом да се притом не може (и не треба) запостави *тоталитет личности*, тј. и друге стране васпитања.

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

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

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

1. Стадијум сензомоторне интелигенције (од рођења до друге године). Током овог стадијума активност се развија од рефлексних или урођених покрета до намерних, помоћу координације перцепције и покрета. То значи да овај стадијум претпоставља укључивање чула и моторних активности.
2. Стадијум преоперативног мишљења (од друге до седме године) који се првенствено одликује развојем симболичке и концептуалне мисли.
3. Стадијум конкретних операција (од седме до једанаесте године), који се препознаје по развијеним способностима за логичко мишљење на основу објеката којима се може руковати или који могу да буду непосредно опажени (Пијаже, 1968:159)
4. Стадијум формалних операција (од једанаесте до петнаесте године). На овом стадијуму дете је личност *која размишља изван садашњости и које изграђује теорије о свим стварима, посебно уживајући у неактуелним посматрањима* (Холодная, 2002:181).

У психолошким изворима (Холодная, 2002; Крајг, 2002; Woolfolk, 2004) наводи се да у овој етапи адолесценти могу *истраживати све логичке варијанте решења задатака*, односно да њихово мишљење одликује хипотетичко-дедуктивно резонување.

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

Ови и други пропусти, као на пример запостављање утицаја културе на когнитивни развој, свакако су допринели појави и снажној афирмацији у Европи, у последњих двадесет година и у САД, социокултурне концепције сазнајног развоја. Њен родоначелник је познати руски психолог Лав Виготски (1896–1934), који се у својим текстовима и књигама претежно бави језиком и мишљењем, као и учењем и развојем (Виготски, 1977) и излаже теоријски оквир когнитивног развоја, који омогућава појаву више алтернатива у односу на Пијажеове теорије (Woolfolk, 2004). Такво мишљење деле и други утицајни западни аутори (Крајг, 2002), док руски психолози (Холодная, 2002; Столяренко, 2004; Казанская, 2005; Зимняя, 2005; Кулагина, 2011) развој интелекта и сазнајне сфере детета проучавају у општем контексту теорије развитака виших психичких функција Л. С. Виготског (Столяренко, 2004:72).

У ствари, Виготски утврђује да је когнитивни развој човека дубоко *уплетен у социјални и културни контекст* (Крајг, 2002:82). То значи да се и развој интелекта одвија под утицајем таквих фактора, као што су:

- 1) материјална средства организације интелектуалног контакта са светом – књиге, микроскопи и сл.;
- 2) овладавање знаковима (усвајање азбуке матерњег језика и друге симболике);
- 3) учешће у социјалној међузависности (што претпоставља различите облике помоћи одраслих).

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

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

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

Ове идеје Виготског широко су прихваћене и често коментарисане у психолошким изворима на руском језику (Талызина, 2003; Стољаренко, 2004; Зимња, 2005; Кулагина, 2011). Тако је схватање Виготског о два нивоа умног развоја – зони актуелног развита (задаци које ученик може извести самостално) и зони наредног развита (ниво развоја који се постиже уз помоћ одраслих) оснажено додатним истраживањима руских психолога (Зимња, 2005). Ова истраживања недвосмислено су потврдила *одлучујућу улогу наставе и васпитања у психичком развоју детета* (Зимња, 2005:98) утирући тако нове путеве у развоју когнитивне психологије у целини. Такво сазнање потврђује и Талызина, која истиче да водећа, тј. пресудна улога образовања и учења у психичком развиту човека нема јасно одређене узрасне границе (Талызина, 2003:268). На истоветан закључак наводе и свеобухватна и систематска истраживања *сазнајне сфере* и њена функционисања у одраслом добу, којом су руководили руски психолози Б. Анањева и Е. Степанова (Степанова, 2000). Из њих произилази да је ниво функционисања интелекта, на разним етапама одраслости, довољно висок, као и да учење и образовање имају значајну улогу у његовим структурним преображајима и развоју интелектуалних потенцијалности.

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

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

наликује стадијуму конкретних операција код Пијажеа. Брунер мисли да се у развоју симболичког мишљења налази највећи број психолошких проблема.

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

Битно је нагласити да Брунер у свом проучавању сазнајног развоја износи оцену да се тај процес одвија више под спољашњим него под унутрашњим утицајима (Bruner, 1966). То значи да се когнитивни развој, без обзира на то да ли је дивергентан или јединствен, не може објаснити без културе и симболичког модалитета у функцији њеног преношења.

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

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

### **Савремена школа и садржаји интелектуалног васпитања личности**

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

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

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

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

Истовремено, извесне недоумице у вези са суштином, циљевима и задацима образовања и васпитања на основношколском и средњошколском нивоу (Малькова, 2000; Кулић, 2011) не релативизују неопходности и потребу да се *свим ученицима омогући потпун интелектуални развика у условима квалитетног школског образовања, и сагласно томе, лични избор своје интелектуалне судбине* (Холодная, 2002:205). Холоднаја је потпуно уверена у то да савремена школа може преузети део одговорности да се у *оквирима унутрашње диференцијације, на основу принципа индивидуализације наставе*, осигура развој интелектуалних потенцијалности деце (Холодная, 2002). Тиме би се интелектуално васпитање ређе повезивало са *интелектуализмом* или *елитизмом* и било више у функцији пружања *једнаких шанси* васпитаницима у развоју њихових сазнајних и других својстава и способности.

## Задаци интелектуалног васпитања у савременом контексту

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

У овом и у другим професионалним изворима (Ђорђевић, 1983; Антонијевић, 2013) структура задатака садржаја интелектуалног васпитања излаже се под утицајем претходно постављених когнитивних теорија, хуманизације наставно-васпитног процеса и разумевања положаја ученика-васпитаника у измењеном социјално-техничком окружењу. У том контексту велика пажња посвећује се нивоу стечених знања, вештина и навика, као и задатку интелектуалног васпитања и најважнијем критеријуму контроле школске успешности у традиционалној школи (Бондаревская, 1997), који се ни у данашњој школи не сме ни потценити ни пренагласити. Реч је о томе да се *сума* усвојених знања, вештина и навика, без обзира на то што представља важну странуу процесу учења и образовања као мењања ученика, није довољан критеријум њихове интелектуалне зрелости. Насупрот томе, психолошки извори (Петровский и Ярошевский, 1998; Степанова, 2000) наводе да интелектуална зрелост личности обухвата способност систематског учења и ефикасног коришћења знања, оспособљеност личности да користи већ формиране интелектуалне и стваралачке способности, зрелост мотива, интереса и ставова васпитаника-ученика и др. То, другачије речено, значи да се суштина интелектуалног васпитања не исказује само у количини стечених знања, вештина и навика, него још и кроз *обогаћивање индивидуалног умног искуства детета, које иступа као квалитетна психолошка основа интелектуалног раста личности* (Холодная, 2002:206).

Холоднаја и други руски психолози (Левитов, Момчиская, према: Столяренко, 2004) указују на више показатеља интелектуалне зрелости (васпитаности) личности ученика: ширина *умног видокруга*, самосталност мишљења, брзину у решавању не стандардних задатака, еластичност у оцени појава и односа, брзо и квалитетно усвајање наставних садржаја, умење разликовања битног од небитног, критичност мишљења, различити нивои аналитичко-синтетичке делатности и др. Ови *квалитетни критеријуми* интелектуалног развита ученика, упоредо са знањем, вештинама и навикама, омогућују развој нове и богатије структуре задатака интелектуалног васпитања, која осим а) знања, умења, навика, подразумева и следеће задатке: б) развој интелектуалних компетенција; в) развој и

подстицање интелектуалне радозналости у сазнању и у настави; г) подстицање и развоје различитих облика стваралачког мишљења; и д) оспособљавање ученика за самостално учење и самообразовање.

#### а) Усвајање знања, умења и навика

Знање није само крајњи исход учења (Woolfolk, 2002), утолико пре што је оно што знамо уводи у стицање новог знања, олакшава сналажење у различитим ситуацијама учења. При анализи функција знања из дидактичке перспективе (Јакунин, 1998) најважније су следеће законитости:

а) превести знање из строго омеђених облика у процес сазнајне делатности;

б) пренети знање из плана његовог изражавања у садржај мисаоне активности васпитаника, и

в) омогућити да знање постане средство формирања човека.

Ниједна школа не може осигурати ученицима знања за цео живот, али их може научити да мисле у функцији овладавања *опитим умењима, навикама, начинима делатности, као суштинским елементима културе и условом њиховог развртка и социјализације* (Перминова, Николаева, 2009:18–19).

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

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

#### б) Развој интелектуалне компетентности

Стренберг и Холоднаја (Strenberg & al., 2002; Холодная, 2002) с правом се баве *концепцијом компетентности* и виде у развоју интелектуалне компетентности битан задатак интелектуалног васпитања. У свету познати амерички психолог Стренберг запажа да компетентност не значи *просто овладавање знањима, него подразумева и могућност њихове еластичне примене* (Стренберг, 2002:13), која је повезана са формирањем аналитичких, стваралачких и практичних навика код индивидуе. То значи да се интелектуална компетентност ученика не изражава само у оквиру организације знања него



и кроз функционисање умних процеса. Још тачније, разноликост знања, њихова артикулисаност, категоријални карактер (општи принципи, општи појмови и сл.), могућност за примену знања у различитим ситуацијама, извесна предност процедуралних знања – знати како (know-how) у односу на декларативна знања, знати о (know-that) и др., чији значај с разлогом препознаје Холоднаја, једна су страна интелектуалне компетентности васпитаника. Другу битну страну овог својства чине *планирање, решење проблема и процес расуђивања односно процеси добијања информација* (Стернберг, 2002), који омогућују да се распозна *дубинска структура проучаваних појава и проблема*. Стога није случајно што амерички психолог Рејвен (Raven, према: Холоднаја, 2002) откривање и развој компетентности односно *специјалних способности* код ученика означава *главном сврхом школе*.

### **в) Развој и подстицање интелектуалне радозналости у сазнавању и у настави**

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

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

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

### г) Подстицање и развијање различити облика интелектуалног стваралаштва

Педагошко-психолошка литература с правом се бави стваралаштвом у образовно-васпитном процесу (Woolfolk, 2004; Кулагина, 2005), осветљавајући тај феномен из различитих перспектива. Притом се у овим и другим релевантним стручним изворима (*Россијскаја педагогическаја енциклопедија*, 2/1999) истиче да је стваралачко мишљење сложена интелектуална активност за коју су карактеристичне различите способности и вештине: *еластичност мишљења* (способност да се изабере најбоље решење проблема), *критичност мишљења* (дефинисање и разјашњавање проблема и избор најпродуктивније стратегије у његовом решавању), *способност за реструктурисање проблема* (осмишљавање проблема на нов и различит начин), *целовитост опажања* и др.

Интелектуално стваралаштво у детињству означава процес стварања новог, израженог у способности да се знају оригиналне, продуктивне и конструктивне идеје и решења која до тада нису била присутна у њиховој уобичајеној делатности. Стваралачке способности су присутне код већине деце, при чему је важно да се на време *открију и развију* (Woolfolk, 2004), што је, према мишљењу неких аутора (Бурјак, 2007), један од најважнијих захтева у савремено организованом процесу наставе. Притом је нагласак на *структури мисаоног процеса, богатству, сложености и резултативности умних операција* (Бурјак, 2007:75) којима доприноси развој стваралачког мишљења. У исто време, развој стваралачког мишљења код ученика подразумева неколико законитости:

а) при усвајању наставних садржаја ученици би требало да се више ослањају на своје судове и закључке и доказе (а мање на *туђе*);

б) такви ученици се критички односе према *туђим* мислима и предлозима, и ови ученици успешно решавају задатке проблемског карактера и лакше примењују знања у новим ситуацијама.

Уочене претпоставке развоја интелектуалног стваралаштва у настави (и образовању) усложњава неједнак ниво оформљеног менталног искуства код ученика и њихове различите стваралачке могућности.

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

### д) Развој културе самосталног учења и самообразовања

Развој културе самосталног учења и самообразовања у андрагошко-психолошким изворима (Јакунин, 1998; Woolfolk, 2004; Кулић, Деспотовић, 2010) првенствено значи

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

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

Задаци интелектуалног васпитања генерално се остварују на свим нивоима образовања и васпитања – предшколском васпитању, основношколском и средњешколском образовању и облицима и програмима образовања одраслих. Кључну улогу у томе има настава, односно програмски садржаји различитих наставних предмета (Антонијевић, 2013). Незаобилазна је и улога наставних метода и организационих облика у том процесу, као и уџбеника и друге, допунске литературе. Други аутори (Холодная, 2002:198) указују на значајан утицај наставника у остваривању функције *пројектовања процеса индивидуалног развоја сваког конкретног ученика*. Не би ваљало занемарити међусобну повезаност свих страна васпитног процеса ни могућности, које се кроз друге садржаје васпитања (радно-техничке садржаје, моралне садржаје и др.) пружају за остварење задатака интелектуалног васпитања.