

ВОСПИТАНИЕТО, ВРЕДНОСТИТЕ И РАЗВОЈОТ НА ЛИЧНОСТА

Кратка содржина

Овој труд го разгледува прашањето кое перманентно се актуализира во педагошката теорија, односно како дејствува воспитанието во развитокот на личноста кога станува збор за прифаќање на определени вредности и вредносни ориентации. За современата педагогија секогаш било значајно прашањето како субјектот да ги прифати воспитните барања од општеството, но и да формира свесен однос спрема нив и да изгради индивидуалност. Во оваа смисла, често и во психологијата и во педагогијата се актуализираат процесите и поимите интериоризација и интернализација.

Вредностите најчесто се сфаќаат како општи и хиерархиски организирани карактеристики на поединецот (диспозиции) или групата (елементи на општествена свест) кои се формирале под влијание на историските и актуелните општествени и индивидуални фактори. Вредностите се формираат по пат на социјално учење и кај индивидуата се развиваат способности за процена на постапките и односите како добри или лоши, а со тоа е поврзано чувството за одбивност кон лошото и наклонетост кон доброто, како и стремежот она што е сознаено како добро да се оствари со сопствено дејствување. Оваа навидум јасна определба за вредностите и вредносните ориентации избобилува со низа дилеми и нерајјаснети прашања, како што е, на пример, дали вредностите се традиционална или современа категорија, апсолутна или релативна, објективна или субјективна. Проблемот повеќе се комплицира кога станува збор за развивање способности и желби за прифаќање, втонување, кога актот на воспитанието треба да се потврди со актот на меѓусебното приспособување на објективното и субјективното, предметното и личното.

Клучни зборови: ВОСПИТАНИЕ, РАЗВОЈ НА ЛИЧНОСТА, ВРЕДНОСТИ, ИНТЕРИОРИЗАЦИЈА, ИНТЕРНАЛИЗАЦИЈА

Педагогијата за предмет на свое проучување го има воспитанието на човекот. Воспитанието е доста сложен феномен и го следи човекот во текот на целиот живот, ги зафаќа сите сфери на неговото битие, се манифестира во бројни облици и најразновидни животни ситуации. Колку воспитанието ќе биде во функција на развојот на личност на воспитаникот ќе зависи, пред сè, од сфаќањето на значењето на воспитанието,

од концепцијата, целта и задачите на воспитанието, нивната научна и реална општествена заснованост. Драмата на воспитанието е секогаш присутна, бидејќи неговиот исход е неизвесен, ризичен, посебно на планот на усогласување на барањата на личниот развој и барањата на општеството, персонализацијата и социјализацијата на личноста.

Во педагошката литература постојат мноштво различни дефиниции за воспитанието. Тоа се определува како „една од основните и трајни општествени дејности и појави, која се состои од свесно и намерно пренесување на општествено-историските искуства од постарите на помладите генерации, со цел секоја генерација да се подготви за својата општествена улога во сегашноста и во иднината и така да се осигури континуитет на општествениот живот“ (Franković & Šimleša, 1963, 584). „Воспитанието претставува севкупност од педагошки влијанија насочени кон формирање на личноста во целина, т.е. насочено на тоа да се добие човек со одредени лични и општествени квалитети“ (Teodosić, 1965, 160). „Воспитанието е составен и неизбежен дел од животот на општеството и човекот. Тоа е проткаено во сите облици и начини на општественото и човековото дејствување. Содржано е директно или индиректно во секој однос кој се воспоставува во човековата заедница“ (Đorđević & Potkonjak, 1986, 3). „Поимот воспитание опфаќа севкупност на педагошко дејствување во сите сфери на човековото битие. Се однесува на човекот во целина, а насочено е кон изградување целосна личност на човекот, сите нејзини позитивни својства, развивање и облагороување на интелектот, емоциите, волјата и карактерот“ (Potkonjak & Simleša, 1989, 126).

Авторката Марија Братаниќ го определува воспитанието од индивидуален аспект, дефинирајќи го како „свесно и намерно дејствување, односно самодејствување на развојот на физичките и психичките особини и својства на личноста“ (Bratanič, 1993, 18). Таа укажува дека развојот на личноста од индивидуален аспект е поврзан со созревањето на биолошките диспозиции, што е детерминирано од наследството, и со учењето, кое е резултат на самоактивноста на личноста.

Според Пламен Радев, воспитанието има преобразувачко влијание бидејќи овозможува „промена на човековата личност во насока на нејзин оптимален развој, за да го збогати функционално како растечки систем и да му осигури личносна и просоцијална перспектива“ (Радев, 2003).

Меѓутоа, воспитанието има смисла и во поставување определени граници на полезни и посакувани вредности и норми, во кои условно треба да се „смести“ поединецот. Овие граници воспитанието ги определува и поставува заедно со културата, моралот, религијата и искуството со кои го опфаќаат заедничкото вредносно подрачје. Како тие, така и воспитанието е директно поврзано со нормите и вредностите. Токму затоа, и во оваа насока, авторот Радев укажува дека успешното „сместу-

вање“ на поединецот не зависи само од воспитанието, туку и од останатите фактори кои учествуваат во изградувањето на човековите вредности.

Практиката на воспитание и образование на личноста на поединецот длабоко е вкоренета во човековата цивилизација. Во воспитанието и развојот на личноста посебно место заземаат внатрешните духовно-морални вредности. Вредностите и идеалите се тесно поврзани со историските фактори. Како што се менувала наставната програма по предметите што ги обработуваат моралните содржини, така се менувала и претставата за вредностите и идеалите. Но, и религијата и филозофијата тврдат дека кај луѓето, и покрај менувањето на формациите, остануваат многу заеднички нешта кои се чуваат илјадници години и се пренесуваат од генерација на генерација. Таквите морални норми, кои се тестирани од времето, станале универзални духовни и морални вредности (Јовковска, 2017, 69-70).

Така, едно од битните прашања во педагошката теорија, кое перманентно се актуализира, е прашањето како дејствува воспитанието во развојот на личноста?

Едниот одговор е дека тоа дејствува непосредно и директно се проектира во развојот на личноста. Во овој случај, воспитаникот е повеќе објект и нема свој субјективен однос кон воспитните влијанија. Според вториот одговор, воспитаникот е субјект кој има свој однос спрема воспитните влијанија, тие посредно дејствуваат врз него. Според овој став, кој е доминантен во современата хуманистичка педагогија, субјектот воспитаник има различен сензитивен однос спрема различните по карактер, интензитет и начин на воспитни дејства.

Од друга страна, за современата педагогија секогаш било битно прашањето како субјектот да ги прифати воспитните барања од општеството, но и да формира свесен однос спрема нив и да изгради индивидуалност.

Во оваа смисла често и во психологијата и во педагогијата се актуализираат процесите и поимите интернализација и интериоризација.

Во социјалната психологија се истакнува дека за процесот на социјализацијата од посебно значење е инхибицијата и интернализацијата. Всушност, поимот интернализација го опфаќа и поимот инхибиција. Имено, интернализацијата во основата подразбира „...усвојување принципи на поведение определени од општеството и од општествените односи“. Инхибицијата, пак, претставува „...воздржување од несаканите начини на поведение... што произлегува не поради надворешниот притисок, туку од внатрешни причини“ (Rot, 1973, 103-108). Во таа смисла, социјализираната индивидуа ќе постапува во определени ситуации соодветно на општествените принципи не затоа што се плаши од

санкции, туку затоа што тие принципи станале, по пат на интернализација, свесно негови принципи.

Сепак, во социјалната психологија постојано е отворено прашањето како се одвива тој процес и на кој начин може успешно да се изведе. Не е доволно јасно како со надворешни ограничувања може да се наметнат начини на поведение кои ќе станат внатрешна регулатива. Има настојувања тоа да се објасни, на пример, со различните начини на условување и различните начини на учење по модел.

Според принципот на класично условување, до интернализација доаѓа со зацврстувањето на врската помеѓу дразбата и реакцијата по пат на повторување. На пример, при манифестацијата на агресивноста како општествено неприфатлив импулс се употребува казна што предизвикува автономна реакција да се инхибира тој импулс. Според оваа теорија на инструментално условување, причина за инхибиција на несаканите импулси е негативното постапување, а причина за манифестација на саканото поведение – позитивното поткрепување. Тоа е логиката на казната и наградата, на стапот и морковот. На тој начин би се формирале општествено позитивните навики, а нивната генерализација го означува процесот што го нарекуваме интернализација.

Интернализацијата се објаснува и со некои видови учење според модел. На пример децата по пат на идентификација со родителите ги усвојуваат принципите на поведение како свои принципи. Бидејќи тие се, главно, општествени принципи на поведение, тоа значи дека тие се интернализираат.

Развојните теории на социјалното учење го нагласуваат, за разлика од претходните, значењето на вишите когнитивни процеси. Моралните ставови, поведението се стекнуваат постепено со учење и во зависност од развојот на когнитивните функции.

Во Педагошката енциклопедија (1989) се оперира со поимот интериоризација, што значи повнатрешнување т.е. процес преку кој надворешната дејност станува внатрешна, психичка дејност. На пример, Вотсон (J. B. Watson) разликувал надворешни и внатрешни говорни навики. Надворешните говорни реакции, под определени услови, преминуваат во внатрешен говор, кој по структурата не се разликува од надворешниот говор, но е „безгласен“. Поимот интериоризација (асимилација, внатрешност, интернализација) се смета дека потекнува од Ж. Пијаже (J. Piaget) и со помош на овој поим тој ги објаснува процесите на учење, когнитивниот развој и функционирањето на индивидуата. Тој ја сметал интериоризацијата (асимилацијата) за активен процес. Според него, асимилацијата претставува ментално дејствување на организмот со средината, акомодацијата како дејствување на средината на организмот, а адаптацијата како воспоставување рамнотежа на размена помеѓу

асимилацијата и акомодацијата, односно помеѓу субјектот и објектот. Тој експлицитно нагласува дека процесот на асимилацијата претпоставува дејствување на организмот на објектите што го опкружуваат. Живото суштество наместо да биде пасивно потчинето на средината, тоа ја менува, наметнувајќи ѝ определена сопствена структура (Potkonjak & Simlesa, 1989, 284).

Анализирајќи го проблемот на развојот и проблемот на учењето, Пијаже ја афирмира тезата дека тоа се различни проблеми. Според него, развојот е процес кој се однесува на структурите на спознанието како целина, за учењето важи спротивното. Општо земено, вели Пијаже, учењето го предизвикуваат околностите: психологот-експериментатор; или наставникот во врска со некоја дидактичка цел; или надворешната околност (Piaget, 1988).

Освен тоа, учењето е ограничен процес, ограничен на еден проблем или на една структура. За да се разбере развојот на спознанието, мора да се тргне од основната идеја за операциите. На пример, да се спознае еден објект или настан не значи тој само да се посматра и потоа да се создаде за него ментална копија или претстава. Да се спознае значи да се дејствува врз него, модификува, трансформира и, како последица на тоа, да се разбере начинот на кој објектот е конструиран. Таквата операција претставува суштина на спознанието и таа претставува интериоризирана акција која го модификува објектот на спознанието. Операциите не се изолирани, тие секогаш се поврзани со други операции и тие секогаш се дел од целокупната структура. Операционите структури ја сочинуваат основата на спознанието, психолошката реалност со чија помош можеме да го разбереме развојот на спознанието. Се случува процес на повеќе структури кои се комбинираат, а развојот од една до друга структура го условуваат, според Пијаже, четири главни фактори. Тоа се: прво, созревањето, бидејќи овој процес е продолжение на биогенезата; второ, искуството, т.е. влијанијата на физичката средина врз структурите на интелигенцијата; трето, социјалната трансмисија во поширока смисла (јазична трансмисија, образование, итн.); и четврто, основниот или главен фактор – урамнотежувањето (еквибрација) или авторегулација (Piaget & Inhelder, 1986).

Пијаже смета дека претходните три фактори (созревањето, искуството и социјалната трансформација) меѓусебно треба да се доведат во рамнотежа. Урамнотежувањето е активен процес, тоа е процес на авторегулација, а оваа авторегулација е основниот фактор на развојот. Во неговата основа лежи интериоризацијата.

Од друга страна, Пијаже, во однос на влијанието на социјалните фактори на интелектуалниот развој, процесот на интериоризацијата го претставува и како процес на функционална размена на мислења помеѓу поединците во процесот на нивната кооперација. Во таа смисла, мо-

же да се забележи дека нема успешно учење без субјектите во воспитниот процес.

Третманот на проблемот на интериоризацијата го среќаваме и кај други значајни автори. На пример, Е. Диркем (E. Durkheim) истакнува дека општеството преку социјализацијата и воспитанието врши принуда на индивидуата за да бидат прифатени општествените вредности, но така што таа принуда се претвора во внатрешна принуда „затоа што индивидуата сакајќи го општеството се сака себеси“. И З. Фројд (S. Freud) сметал дека социјализацијата и воспитанието се општествена принуда која се врши преку родителите. Според него, таквата надворешна принуда, иако претставува насилство над природата на индивидуата, е нужна за да се постигне интериоризација на општествените норми и вредности.

Кај повеќе руски автори кои посветувале внимание на проблемот на интериоризација, се забележува афирмација на тезата дека индивидуата е субјект во воспитно-образовниот процес. Гајперин (J. P. Galjperin) и неговите соработници констатирале пет нивоа на вршење активности кои ги карактеризира постепеното преобразување на надворешните активности во внатрешни. Тоа се: прво, ниво на следење на туѓата активност; второ, ниво на практична активност која се врши со материјалните објекти; трето, ниво на активност на планот на „гласен говор без предмети“; четврто, ниво на активност на планот на „внатрешниот говор“; и петто, интроспекцијата не открива ни сетилни претстави ни акустични претстави за говорот (Potkonjak & Simlesa, 1989, 284).

Разгледувајќи го воспитанието како процес на интериоризација на општочовечките вредности, В. А. Слестенин смета дека општествените норми, барања, идеали и вредности на културата се сфаќаат и усвојуваат индивидуално и по избор. Вредносните ориентации на личноста не се поклопуваат секогаш со општоприфатените вредности кои се изградени преку општествената свест. Општествените вредности стануваат стимуланти, двигатели на активноста во случај ако се осознаени и прифатени од човекот, ако станале негова лична вредност, убедување, цел и идеал. Интериоризацијата на општочовечките вредности и конституирањето сопствени вредносни ориентации на „внатрешен план“ не е возможно да се оствари само на ниво на сознание. Во тој процес активна улога имаат и емоциите. Интериоризацијата на општочовечките вредности бара уважување дијалектичко единство на: когнитивно и емоционално, рационално и практично, социјално и индивидуално во личноста. Ваквото единство овозможува личноста да ја утврдува не само субјективната вредност за себе, туку и објективната за сите, односно да се ориентира во светот на материјалната и духовната култура (Слестенин, 2003, 26).

Во процесот на усвојување вредности, исто така, и авторот Бауман (Bauman) предупредува дека акцентот не треба да се стави на когнитивниот аспект, туку на соодветно однесување во социјален контекст, што ќе овозможи моралните норми кои когнитивно ќе се усвојат да преминат во вредности (според Veugelers & Vedder, 2003, 382).

Затоа, слободно може да кажеме дека реализацијата на рационалната, емоционалната и волевата компонента се особено значајни кога станува збор за процесот на формирање на вредностите. Воспитниот процес е завршен само кога се реализирани сите етапи, кои меѓусебно се тесно поврзани. Исклучиво единственоста на сите три компоненти е вистински показател на целосноста на воспитниот процес. Ова најјасно се согледува преку усвојувањето морални вредности. На пример, развивањето на чесноста како особина на личноста најпрво започнува со запознавање на значењето и суштината на поимот чесност и неговото сфаќање. Ова претставува основа за создавање уверување на личноста и доживување на чесноста како важна и потребна вредност. Меѓутоа, самото позитивно вреднување сè уште не е показател дека личноста ќе дејствува во согласност со своите верувања. Дури откако ќе ја вгради во својот систем на вредности, ќе се однесува чесно и низ своите постапки ќе ја манифестира како своја лична вредност, може да кажеме дека е остварена и волевата компонента, со што се остварени сите компоненти на воспитниот процес.

Моралните вредности не се само апстрактни поими, тие се тесно поврзани со моралните квалитети. Моралната вредност претставува пожртвуваност и активна љубов кон луѓето. За да се достигне тоа, потребно е воспитување на таквите квалитети на личноста, како што се: добрина; стремеж кон правење добри дела; толеранција за недостатоците и грешките на другите луѓе; способност да се побара прошка и да се прости; желба да се разрешат конфликтни ситуации и на зло да не се враќа со зло; хуманост и почит кон индивидуалноста на личноста, како и мислењата на другите луѓе; одговорност за своите одлуки; чесност; искреност; праведност; способност да се увидат сопствените недостатоци и да се признаат своите грешки; емпатија кон другите луѓе; сочувство; послушност; трудољубивост; почитување на работата на другите; желба со својот труд да се задоволат потребите и на другите; совесност; срамежливост; способност да се слушна „гласот на совеста“ (Широких, 2007, 25).

Младите поколенија се наоѓаат во сложена ситуација: различните пресвртници во социоекономските односи предизвикуваат криза на вредносните познавања. Општествените вредности кои ги негувале претходните генерации денес го губат практичното значење за новите генерации. Кога доаѓа до распаѓање на старите идеали, а новите отсуствуваат, се создава вредносен вакуум, кој може да доведе до дезориентација на модерната младина дури и во воспитно-образовниот процес.

Од друга страна, пак, фактот на недостаток на идеали и вредносни ориентации, како и зголемување на транспарентноста и количината информации прави младите да се стремат да ја пополнат таа празнина со нови вредносни ориентации. Времето во кое живееме денес е исполнето со противречности и инверзија на вредностите, па сè почесто се поставува прашањето за смислата на живеењето и иднината на човековиот опстанок (Јовковска, 2017, 165, 169).

Во денешно време, средствата за масовна комуникација и различните форми на популарна култура значително влијаат врз формирањето на вредностите, стилот и начинот на живеење на населението, особено на младите. Според Волков, кај оваа возрастна група се случува остар пад на важноста на моралните вредности. Многумина од младите неоправдано ги омаловажуваат националните и духовните вредности. Во исто време, младите луѓе се заинтересирани за авангардната уметност која претставува еден вид стимулатор на социокултурните вредности (Волков, 2001, 141).

Културното мапирање на светот покажало дека бившите комунистички земји, меѓу кои и Македонија, како и другите земји од регионот, делат многу слични вредности кои подразбираат комбинација на вредности за опстанок и секуларно-рационален авторитет. Како причина за оваа појава се наведува поширок детерминистички сплет на историски, економски, социјални, политички и културолошки фактори (Пантиќ, 2005).

Светската студија за вредностите потврдува дека промените во културата и општеството во кое поединецот живее неминовно носат преуредување на вредносните приоритети. Популацијата врз која најдобро се согледуваат трагите од тие промени се адолесцентите, бидејќи тие претставуваат една од најранливите групи во процесот на транзицијата (Јовковска, 2017, 177).

За да може да го трасираме индивидуалниот пат во воспитанието не е доволно да сакаме, туку и да го разбираме тоа. Тоа што го сакаме се однесува на индивидуата која сакаме да ја воспитаеме, а да разбираме се однесува на односот мој (наш) кон индивидуата и на индивидуата кон светот. Постои херменевтичко сфаќање (Хајдегер) кое поаѓа од толкување на смислата на воспитанието на релација смисла на животот каде што секој напор во животот на единката е перманентно спротивставено и оспорено. На секој чекор се заканува пад, на секоја насмевка – солза, на секоја радост – тага и слично. Треба да се воспита адекватен однос на реагирање постапување. Оттука, сите напори, сите желби, намери и мотиви на воспитаникот се индикатор за индивидуални вредности и недостатоци во исто време. Вредност е ако личноста со нешто се афирмира во општеството на пожелен начин, а мана е ако згреши во однос на нешто што општеството не го очекува од индивидуата. Но, ако нешто ос-

тане недоречено, незабележано, не се вклопува во социјалното поле, тогаш велите личност има особини како да ги нема (Adler, 1984).

Вредностите се усвојуваат преку социјалното учење, под влијание на различни агенси на социјализацијата кои свесно, намерно или спонтано придонесуваат одредени вредности да се прифатат и да се усвојат. Кога станува збор за формирање на вредностите во индивидуалниот живот, семејството ги поставува темелите, иако има значење и влијанието на врсниците и средствата за масовна комуникација. Во поглед на усвојувањето на општествено посакуваните вредности, училиштето е агенс на социјализација кое директно посредува помеѓу општеството и младите опфатени со воспитно-образовниот процес. Секако, под услов целите на општеството да се доволно јасно одредени и образовниот курикулум да предвидува и овозможува доследно и систематско влијание на училиштето врз вредностите на ученикот (Јоксимовиќ & Максиќ, 2006).

Психологот Битинас, при анализа на механизмите на формирање на вредносните ориентации, ја објаснува улогата на слободното образование, како и непроменливите општествени ставови и убедувања. Под интернализација се подразбира процес на трансформација на социјалните идеи како специфично искуство на човештвото во поттикнувањето кон позитивните постапки и воздржувањето од негативните. Оттука, интернализација не е само усвојување на социјалните норми, но и воспоставување на тие идеи како доминантни и регулатори на човековиот живот. Социјалните идеи се сметаат за интернализирани кога ќе владеат со човекот. Така, процесот на формирање вредносните ориентации е процес на пренесување на објективните вредности во субјективни со значење за определена личност. Се јавува проблем при формирањето кај адолесцентот на несвесни движечки сили на просоцијално поведение и внатрешна „кочница“ која го забранува негативното однесување. Врз основа на тоа е изграден концептот слободно образование кој не врши принуда, но само под услов да се веќе формирани несвесните внатрешни регулатори на поведението на адолесцентот (Битинас, 1971).

Развојот на вредносните ориентации е знак за зрелост на личноста, показател на мерата до која поединецот е социјализиран. Стабилната и конзистентна структура на вредносните ориентации предизвикува развој на такви особини на личноста како што се: интегритет, доверливост, лојалност кон одредени принципи и идеали и активна животна позиција. Нестабилноста, пак, создава недоследност во однесувањето. Неразвиеноста на вредносните ориентации е знак за инфантилност (Голуб, 2009, 54).

Вредностите и вредносните ориентации во последните години се менуваат кај младата популација, тоа се одразува во општеството, но и во училиштето. Во вакви услови, моќта на наставниците, воспитувачите и родителите да се борат против овие влијанија е ограничена. Но, не

значи дека тоа е невозможно. Важно е да бидеме свесни дека мноштво неповолни општествени услови и ситуации го отежнуваат воспитното дејствување врз младите, во одредени ситуации влијаат и негативно, но, сепак, преку усогласување на воспитното дејствување на сите засегнати страни – училиштето, родителите и општествената средина е можно и неопходно.

Авторот Н. Сузиќ (N. Suzić), раководејќи се од футуролошката димензија на воспитанието и образованието, определува кои компетенции ќе им бидат потребни на учениците во 21 век, за времето во кое сега живеат и ќе живеат во иднина. Тој зборува за развој на модел од 28 компетенции, меѓу кои го истакнува значењето на развојот на емоционалните и социјалните компетенции кај учениците.

Емоционалните компетенции ѝ овозможуваат на личноста да владее со својата емоционалност. Тие опфаќаат: емоционална свест, препознавање на своите и туѓите емоции; самодоверба, чувство за сопствената моќ и граници; самоконтрола, контрола на негативните емоции и импулси; емпатија и алтруизам; вистинољубивост, изградување сопствени стандарди за чест и личен интегритет; адаптивност, интегративност и прифаќање промени и иновација, отвореност за нови идеи и пристапи. Социјалните компетенции треба да им помогнат на учениците да развијат продуктивни интергрупни односи. Овде спаѓаат: разбирање на другите луѓе и сфаќање и разбирање на емоционалните сили и односи; усогласеност со групните цели и соработка; управување со група: да се биде лидер и да се биде воден, создавање меѓусебни врски, способност за уверување, организациони способности, тимска работа, комуникација; поддршка на другите и сензибилитет за развојните потреби на другите и поддржување на нивните способности; уважување на различностите, толеранција, демократија и чувство на позитивна припадност на нацијата и цивилизацијата (Suzić, 2005, 70).

Анализата на проблемот на релација – воспитание – развој на личноста од аспект на вредностите ни укажува на сознанието дека вредностите треба да бидат централен дел на училишниот курикулум, како од теоретски така и од практичен аспект. Училиштето во рамките на својата целокупна наставна и воннаставна работа може да биде добро место во кое ќе се усвојуваат и промовираат вредностите во поширок општествен контекст. Позитивните придобивки од воспитувањето на децата и младите се рефлектираат низ нивниот целокупен живот, а негативните се одразуваат многу пошироко во средината во која живеат. Во оваа смисла, Макаренко предупредува: „Правилното воспитување – тоа е нашата среќна старост, а лошото воспитување – тоа е нашето идно зло, тоа се нашите солзи“ (Макаренко, 1948, 113).

Воспитната работа на училиштето треба да се зајакне и насочи кон формирање граѓани и самостојни личности кои сами умеат да го

разликуваат доброто од злото, граѓани кои критички од сегашноста ќе се враќаат на традицијата во целина за да можат да ги согледаат вистинските, автентични вредности кои се во функција на развој на човечноста и хуманоста. Од тоа какви вредности ќе се формираат кај децата и младите денес и од тоа колку тие ќе бидат подготвени за новите промени во општествените односи зависат патот и перспективите на развој на нашето општество.

Литература

- Adler, A. (1984). *Psihologija detete*. Novi Sad: Matica srpska i Prosveta.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dirkem, E. (1968). *Socioloski metod*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Đorđević, J. & Potkonjak, N. (1986). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Franković D., P. Z. & Šimleša, P. (ur.). (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Frojd, S. (1988). *Nelagodnosti u kulturi*. Beograd: Rad.
- Mijatovic, A. et al. (ur.). (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski Pedagoško-kniževni zbor .
- Piaget, J. (1988). "Pijažeovo gledište." Vo: J. Mirić (ur.), *Kognitivni razvoj deteta*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest.
- Potkonjak, N. & Simlesa, P. (ur.). (1989). *Pedagoska enciklopedija I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rot, N. (1973). *Osnovi socijalne psihologije*. Socijalizacija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbije.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Teodosić, R. i et al. (1965). *Pedagogika*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). *Values in Teaching*. Teachers and Teaching: theory and practice, 9(4), 377 – 389. DOI: 10.1080/1354060032000097262. Retrived May 04, 2019 from <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16659/TandT2003pdf>
- Битинас Б. (1971). *Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии*. Вильнюс: НИИ школ МП Литовской ССР.
- Волков, Ю. Г. (2001). *Социология молодежи*. Учеб. пособ. – Ростов-н/Д.: Феникс.
- Голуб, А.М. (2009). „Формирование ценностных ориентаций молодёжи в процессе досуговой деятельности.“ *Сацьялна-педагогична работа*. № 4, стр. 53-57.
- Јовковска, А., (2017). *Образовнието, духовноста и вредносните ориентации кај адолесцентите*. Скопје: Јовковска Анета.
- Јоксимовић, С. & Максић, С. (2006). *Вредносне оријентације адолесцената: усмереност према сопственој доброты и добробити других*. Зборник

- Института за педагошка истраживања. Београд. Година 38, број 2, стр. 415-429.
- Макаренко, А. С., (1948). *Изабрана педагошка дела*. Београд: Савез просветних радника Југославије.
- Пантић, Д. (2005). *Да ли су вредности бивших комунистичких земаља сличне?*. Нови Сад: Зборник Матице српске за друштвене науке 118-119:46-69.
- Радев, П. (Уред.) (2003). *Педагогика* (Универзитетски учебник). Пловдив: Издателска къща „Хермес“.
- Рубинштейн, С. Л. (1973). „Человек и мир: Проблемы общей психологии.“ Е. В. Шорохова (ур.). *Педагогика*. Академия педагогических наук СССР, Институт философии АН СССР, Институт психологии АН СССР.
- Широких О. (2007). „К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций.“ *Дошкольное воспитание*. № 9. стр. 23-27.